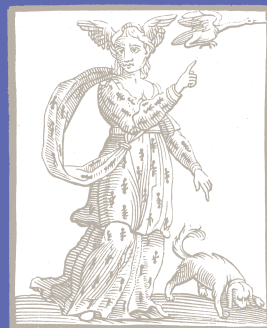


Cultura

Revista de História e Teoria das Ideias



Vol. 41-42 / 2023
II Série



CHAM
CENTRO DE
HUMANIDADES
NOVA FCSH – UAC

Centro de Humanidades



INVESTIGATIONE

Mulher com asas na cabeça, cujo vestuário esteja cheio de formigas, tenha o braço direito levantado e o dedo indicador dessa mão mostrando um grou, que voa pelo ar, e com o dedo indicador da mão esquerda, um cão, o qual esteja de cabeça baixa, em ato de procura de animais.

As asas que tem na cabeça significam a elevação do intelecto, porque levantando-se para atingir a glória, a honra e a imortalidade, conhece as coisas altas e celestes.

Esta figura tem a roupa cheia de formigas porque os egípcios assim significavam a investigação, sendo estes animais investigadores muito diligentes daquilo que lhes é necessário para viver.

Mostra o grou voando porque os egípcios entendiam que isso fosse demonstração de pessoa curiosa e investigadora das coisas elevadas e sublimes e daquelas que estão distantes da terra, porque este pássaro voa muito alto e veloz e observa de muito longe.

Do significado do cão, Sesto Pirhonense filósofo, no livro primeiro, capítulo 14, diz que o cão, na forma que referimos, denota investigação, pelo que, quando persegue um animal, e chegado a um lugar onde existem três caminhos, e não tendo visto por onde o dito animal seguiu, cheira o primeiro caminho, cheira o segundo, e se em nenhum desses odora alguma coisa, já não cheira o terceiro mas corre por aí decidido, concluindo que tenha sido por aí que foi o animal.

Cesare Ripa, *Iconologia*, ed. Pádua, 1618.

Cultura

Revista de História e Teoria das Ideias

Cultura – Revista de História e Teoria das Ideias

(II Série) vol. 41-42 (2023)

Publicação anual do CHAM – Centro de Humanidades, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, Universidade dos Açores (NOVA FCSH-UAC)

Indexada e referenciada nas bases de dados e catálogos internacionais: CARHUS + 2018 | CIRC | ERIH Plus | Index Copernicus | Index Islamicus | Latindex (catálogo v1.0) | MIAR | SHERPA/RoMEO

J. S. da Silva Dias (fundador 1982 e primeiro director)
| José Esteves Pereira (director 1993-2015)

Directores: João Luís Lisboa; Luís Manuel A. V. Bernardo; Isabel Araújo Branco

Coordenação Editorial: Inês Cristóvão

Conselho Editorial: Adelino Cardoso (CHAM, NOVA FCSH/UAC), Armelle St. Martin (Un. Manitoba, Canadá), Daniela Spina (CHAM, NOVA FCSH/UAC), Gonçalo Marcelo (FLUC), Leonor Santa Bárbara (CHAM, NOVA FCSH/UAC), Margarida Amoedo (Un. Évora), Nicolas Manidakis (Un. Atenas), Noemi Alfieri (CHAM, NOVA FCSH/UAC), Nuno Domingos (ICS), Nunziatella Allessandrini (CHAM, NOVA FCSH/UAC), Pedro Cardim (CHAM, NOVA FCSH/UAC), Sébastien Rozeaux (EHESS Paris), Silvana Roque de Oliveira (CHAM, NOVA FCSH/UAC).

Conselho Consultivo: Aliocha Maldavsky (Un. Paris Ouest Nanterre), Andrea Carlino (Un. Genebra), Ângela Barreto Xavier (ICS-ULisboa), Antonio Castillo Gómez (Un. Alcalá), Colas Duflou (Un. Paris Ouest Nanterre), Fátima Nunes (UEvora), Fernando Catroga (Un. Coimbra), Gabriella Silvestrini (UPO Vercelli), George H. Taylor (Un. Pittsburgh), Hans-Jürgen Lüsebrink (Un. Saarland), Márcia Abreu (UNICAMP), Michaela Irimia (Un. Bucureste), Rochelle Pinto (CSCS, Bangalore), Roger Chartier (Collège de France), Roger Savage (UCLA), Teresa Cruz e Silva (Un. Maputo), Vanda Anastácio (ULisboa).

Referees deste número: Américo José Pinheira Pereira (Un. Católica), Ana Isabel Ribeiro (Un. Coimbra), Ana Sofia Ribeiro (Un. Évora), Beatriz Moriano (NOVA FCSH), Carlos Guardado (FLUL), Christina Dechamps (NOVA FCSH), Everton Machado (ULisboa), Fátima Gomes (DGPC), Fernanda Olival (Un. Évora), Graça Almeida Borges (Un. Évora), Isabel Dâmaso Santos (FLUL), Isabel Drumond Braga (ULisboa), João Cardoso Rosas (UMinho), José Alberto Tavim (ULisboa), Luís Manuel Pimentel Trigo (FLUP), Marco António Franco Neves (NOVA FCSH), Maria do Rosário Laureano Santos (NOVA FCSH), Marta Mendonça (NOVA FCSH), Nuno Fadigas (ULisboa), María del Carmen Fondo (ULisboa), Eugénia Abrantes (IEAC-GO), Ricardo Mendoza-Canales (FLUL), Rima Prakash (NOVA FCSH), Sara Fernandes (Un. Católica), Vera Moitinho de Almeida (FLUP).

Gestão de Acesso Aberto e Metadados:

Inês Cristóvão

Capa: Cesare Ripa, *Iconologia*, ed. Pádua, 1618

Direcção Gráfica: Edições Húmus

Editor: CHAM, NOVA FCSH-UAC / Edições Húmus
© CHAM e Húmus

Depósito legal n.º 97341/96 | ISSN: 0870-4546

eISSN: 2183-2021 | URL deste número:

<https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/issue/view/108>

Preço deste número: 17 euros

Oferta de exemplares para recensão:

CHAM | Av. de Berna, 26-C | 1069-061 Lisboa | Portugal | culturacham@fcsh.unl.pt

Para referência de números anteriores, consultar:
<https://journals.openedition.org/cultura/>

Publicação subsidiada ao abrigo do projecto estratégico do CHAM, FCSH, Universidade NOVA de Lisboa, Universidade dos Açores, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia – UID/0466.

Cultura

Revista de História e Teoria das Ideias

(II Série) vol. 41-42 (2023)

*Educação e Filosofia:
Ideias, Problemas, Fundamentos*

Coordenação científica

Luís Manuel A. V. Bernardo

*Humanidades Digitais e
Documentos Históricos:
Transcrever, Catalogar, Editar*

Coordenação científica

Hervé Baudry e Susana Tavares Pedro



Índice

Editorial <i>Isabel Araújo Branco</i>	11
 Dossiê Educação e Filosofia: Ideias, Problemas, Fundamentos	
Apresentação. Educação e Filosofia: ideias, problemas, fundamentos <i>Luís Manuel A. V. Bernardo</i>	15
Re-personalizar a aprendizagem da filosofia. Oportunidades e desafios da didática enriquecida pela IA Generativa <i>António Moreira Teixeira, João Paz</i>	27
Por que razão a Filosofia da Educação necessita da Filosofia Antiga. Que relação entre autoridade e amizade? <i>Maria Teresa Santos</i>	51
Afinal, educar para quê? Uma meditação sobre a prática educativa <i>Luís Filipe Afecto Martinho</i>	67
Educação e filosofia em tempos de instrução: considerações a partir dos escritos sobre educação de Eric Weil <i>Judikael Castelo Branco</i>	87
Ensinar Ética, para quê? <i>José Pedro Matos Fernandes</i>	109
Uma experiência narrativa no ensino secundário para aprofundar a compreensão da própria vida, com base nos pensamentos de Hegel e de Ricoeur <i>João Manuel Antunes Almeida Gouveia</i>	125
Leitura e apropriação do mundo: aproximações em Paul Ricoeur e Roger Chartier <i>Ana Cristina Champoudry, Francisco Valdério</i>	149

As perguntas como ferramentas educacionais 165
Fabrizio Macagno

Ensino dialógico da Filosofia: uma exploração
da perspectiva linguístico-cognitiva de Lev Vygotsky 205
Élio Fernando Dias Rodrigues

Dossiê | Humanidades Digitais e Documentos Históricos: Transcrever, Catalogar, Editar

Apresentação. Humanidades Digitais e Documentos Históricos:
Transcrever, Catalogar, Editar 235
Hervé Baudry, Susana Tavares Pedro

As edições primitivas da *Bíblia Almeida* como patrimônio da língua portuguesa:
do processo inquisitorial à sua revitalização digital 247
Luís Henrique Menezes Fernandes

Limites e possibilidades do modelo de HTR *Portuguese Handwriting 16th-19th c.* 259
Susana Tavares Pedro

Transcrições automáticas nos arquivos distritais portugueses:
acelerar o acesso à informação 269
Ana Margarida Dias da Silva

Documentos híbridos e HTR: os impressos nos processos da Inquisição portuguesa 287
Hervé Baudry, Natalia Casagrande Salvador

Recensões

BERNARDO, Ana Maria Garcia. 2022. *Propedêutica da Tradução* 321
Teresa Alegre

MALVA, Filipa. 2022. *Desenho e Criação no trabalho Cenográfico em Portugal* 327
Helder Maia

LOPES, Marília dos Santos, coord. 2023. *A História na Era da (Des)Informação* 333
Maria de Fátima Rosa

MANGUEL, Alberto. 2023. *O Averso da Tapeçaria: Notas sobre a arte da tradução* 339
Inês Lucas

MEIRIM, Joana. 2023. <i>O Essencial sobre As Três Marias</i> <i>Burghard Baltrusch</i>	343
MORAIS, Ana Bela. 2023. <i>Labirintos do desejo em Pedro Almodóvar</i> <i>Irene Valle Corpas</i>	351
PERIS LLORCA, Jesús, ed. 2023. <i>Migraciones en el teatro del siglo XXI</i> <i>José Pedro Sousa</i>	355
SÁ, André Corrêa de. 2023. <i>Ecofagias I. Portugal</i> <i>Margarida Rendeiro</i>	361
SANTOS PÉREZ, José Manuel, Irene María Vicente Martín, e Enrique Rodrigues-Moura, eds. 2023. <i>Salvador de Bahía 1626.</i> <i>La «Jornada de Brasil» en las noticias, las relaciones y el teatro</i> <i>Ariadne Nunes</i>	365

Editorial

Isabel Araújo Branco

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 11. ISSN 0870-4546

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1211>

Depois de um intervalo indesejado, retomamos a publicação da *Cultura – Revista de História e Teoria das Ideias*. Motivos vários e complexos levaram ao atraso na edição dos números 41 e 42. Contudo, esses atrasos permitiram o enriquecimento de vários artigos com reflexões e bibliografia actualizadas, que certamente irá ao encontro dos interesses dos nossos leitores. Temos, assim, em mãos um volume duplo, que, na prática, tem também uma data dupla: 2023 (a da versão inicial dos textos) e 2025 (o ano da sua revisão final e publicação). Que passe, pois, de mão em mão.

**Dossiê | Educação e
Filosofia: Ideias, Problemas,
Fundamentos**

Apresentação.

Educação e Filosofia: ideias, problemas, fundamentos

*Luís Manuel A. V. Bernardo**

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 15-26. ISSN 0870-4546
URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1213>

Um projeto educativo é sempre um ensaio de uma utopia filosófica, mais ou menos explícita, tal como toda a conceção filosófica se constitui como uma utopia educacional, antecipando uma humanidade mais conforme aos pontos de vista que veicula. Qualquer que seja a perspetiva adotada, uma filosofia da educação só pode evidenciar esta mútua dependência, que determina uma dialética de correlações, potencialmente ilimitadas, abrindo o campo da investigação à busca de formas de entrosamento, de movimentos conjuntos, de afrontamentos, de tensões teóricas e práticas, de paradoxos. Trata-se, assim, de ir cartografando as complexidades sinuosas de um regime de hibridação, na sincronia e na diacronia. Os artigos que integram este dossiê, para além do seu valor intrínseco, podem, ao que creio, ser considerados como tracejamentos dessa topografia. Na apresentação que segue, optámos, em consequência, por sugerir um roteiro de leitura de cada artigo, propondo parágrafos de contextualização temática. Não pretendemos condicionar a leitura, nem fixar os sentidos, mas tão-só patentear a lógica que assistiu à conceção do seu encadeamento.

I. A disponibilização *online* de aplicações baseadas em programas de inteligência artificial generativa, de acesso livre ou condicionado a um pagamento, na última década, tem sido percecionada pelos potenciais utilizadores, os quais se confundem cada vez mais com um público universal, em função de uma axiologia binária, que opõe entusiastas a tementes dos efeitos pessoais, económicos, sociais e políticos do recurso a tais dispositivos interativos. Esta clivagem é particularmente viva no campo da educação, mormente desde que surgiram as versões mais recentes, que resultam da combinação entre aprendizagem estatística profunda e capacidade de resposta a solicitações contextuais

* IFILNOVA, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, FCSh, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3587-7799>. E-mail: lm.bernardo@fcsh.unl.pt.

personalizadas na forma de instruções. Num sistema, como o escolar, em que a avaliação de conhecimentos e competências é determinante e a docência tem sido valorizada, independentemente de outras funções, na vertente dominante da transmissão, mesmo que a teoria didática e pedagógica não se coíba de apontar os limites dessa perspectiva, a súbita irrupção, ainda descontrolada, de programas informáticos que substituem o esforço de cada aluno para aprender, causa perplexidade e requer reflexão. Ao oferecerem, ao mesmo tempo, informação coincidente com a que seria veiculada na aula e produtos finalizados equiparáveis aos que são pedidos como base para a certificação da aprendizagem forçam o questionamento sobre o sentido profundo da escolarização, enquanto obrigam a uma revisão do que merece ser ensinado e aprendido em cada área disciplinar. A estas interrogações epistemológicas e didáticas juntam-se problemas complexos de política do pensamento e do discurso, assim como de justiça social e económica.

O artigo que abre este dossiê, da autoria de António Moreira Teixeira e João Paz, intitulado “Re-personalizar a aprendizagem da filosofia. Oportunidades e desafios da didática enriquecida pela IA Generativa”, enfrenta alguns destes desafios, mais especificamente no que respeita ao ensino de filosofia. Ainda que explicitem as principais reservas de alguns autores, no artigo, adotam uma visão aberta e positiva sobre o recurso a tecnologia baseada em IAGEN, inclusive na didática da filosofia, para o que fazem valer quer a consideração de experiências recentes nesse âmbito, quer uma revisão da literatura, quer a retomada do pensamento de José Enes, que se lhes afigura pioneiro na compreensão do modo como se dá a relação entre didática e tecnologia. Teixeira e Paz elencam algumas potencialidades dessa relação, que contribuem outrossim para modificar a conceção do que cabe ao professor e ao aluno, do que corresponde ao ensino, à aprendizagem e à avaliação. Concluem com uma cláusula essencial à integridade deste otimismo, a de que toda a reflexão seja acompanhada pelo enfrentamento das questões éticas que ressaltam do interesse em incluir a IAGEN na promoção da inovação pedagógica, bem como na adoção de modelos híbridos pela didática da filosofia.

II. As humanidades fazem parte da organização disciplinar dos sistemas de ensino superior, como o português, constituindo parte da designação de muitas faculdades que lhes associam, consoante os casos, as ciências sociais e as artes. Filosofia, línguas e literaturas, algumas componentes das ciências da comunicação ou da ciência política integram regularmente essa área maior. A relevância destas áreas de compreensão do que é propriamente do homem, como queria Terêncio, tem sofrido oscilações seculares em função do modo como se hierarquizam disciplinas, práticas investigativas, tipos de conhecimento,

percepções sociais sobre utilidades e utilizações relativas, na ordem do saber. O funcionamento deste jogo é demasiado complexo para ser reduzido a algumas linhas. Para um breve apercebimento do que está em causa, basta pensar em como a afirmação das ciências físicas e biológicas obrigou a refazer o sentido do que cabe entender por humanidades, determinando a emergência na modernidade de uma esfera do conhecimento disciplinar onde antes prevalecia uma estrutura curricular ampla, destinada a formar o cidadão culto, consonante com uma visão do mundo que promovia uma identificação entre humanidades e humanismo. Se, no que respeita à educação, o século XVIII ainda delineava os seus projetos reformistas, tendo em consideração os modelos da Antiguidade, o que, nas humanidades, prevalecia de literário, retórico, livresco, teológico, segundo um princípio de reverência dos autores, usados como autoridades textuais, não se afigurava compatível com os métodos científicos positivos, nem com a racionalidade que assiste a uma ciência que se quer objetiva. Esta tensão determinou que as humanidades perdessem oficialmente a sua função modelar e estruturante, não obstante ser consensual a sua relevância formativa e axiológica no que respeita às dimensões que melhor definem o humano, como a autonomia, o pensamento crítico, a discursividade, a interpretação ou a criatividade. Talvez, por isso, se assista hoje a uma renovação do interesse pelo desenvolvimento de tais disciplinas e se defenda a necessidade de se retomar o essencial dessa espécie de *Urtext* cultural, cujas fontes são os autores consagrados da antiguidade greco-romana, num tempo vivido como crítico, fragmentado e, em grande parte, impedido de se agregar em torno de sentidos claros e consensuais. Neste movimento, não será decerto indiferente o efeito do que se tem vindo a designar como uma viragem narrativa, a qual, verificando-se, convive mais facilmente com a vertente literária das humanidades clássicas.

O artigo de Maria Teresa Santos, intitulado “Por que razão a Filosofia da Educação necessita da Filosofia Antiga”, assume alguns destes princípios, seja o de uma crise da educação, seja o de uma crise cultural mais alargada, e apoia-se no pensamento de Martha Nussbaum para questionar se não será este o momento em que as dificuldades históricas em torno das humanidades devem ser ultrapassadas. Dando testemunho das reticências de muitos estudantes sobre o modo como o passado impende no presente e o consequente enfado perante a proposta de leitura de autores antigos, contrapondo-lhe, porém, um conjunto de argumentos em torno da hipótese de que os estudos clássicos podem influenciar positivamente a construção da experiência de cada ser humano, propõe a sua integração plena nos *curricula* de Filosofia da Educação. Exemplifica a validade desse retorno às origens mediante a exploração do contributo do tratado sobre a amizade de Cícero para uma reflexão filosófica sobre as relações estruturais entre amizade e

autoridade, dois conceitos fundamentais de qualquer filosofia da educação. Conclui com o relato de uma aplicação experimental dessa perspectiva em contexto letivo, no âmbito da formação de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico.

III. A didática da filosofia tem desenvolvido uma extensa reflexão quer sobre o que é ensinável no seu domínio disciplinar, quer sobre os modos mais produtivos de ensinar filosoficamente, produtividade que cabe entender como capacidade para promover a aprendizagem e garantir a experiência de uma ecologia filosófica, na qual se entrecruzam saberes e modos de pensar, da problematização à conceptualização e à crítica, quer ainda sobre que perspectiva filosófica merece ser adotada, numa espécie de regime de fidelidade entre a posição do professor que, de uma forma ou de outra, permanece filósofo, e a necessidade de potenciar, por via dessa sua posição, a aprendizagem do filosofar. A autenticidade sustentada da orientação filosófica do docente contribui para determinar, recorrentemente, a diferença entre uma lecionação rotineira e uma presença letiva viva, suscetível de mobilizar competências equiparáveis nos alunos.

Foi esta temática que Luís Filipe Afecto Martinho decidiu investigar, uma primeira vez, no seu percurso de formação profissional no mestrado em ensino de filosofia no ensino secundário da NOVA FCSH, e uma segunda vez para esta publicação. O resultado, com o título expressivo de “Afinal, educar para quê? Uma meditação sobre a prática educativa”, pretende articular a hermenêutica de autores maiores da tradição continental e uma interpretação dos documentos legais que estruturam o sistema educativo nacional. Ressalta desse exercício, em que conceitos típicos do idealismo alemão, conjugados com outros característicos do pensamento marxista, se cruzam com um entendimento existencialista, uma visão da filosofia sobretudo como prática reflexiva, transformadora e humanizadora que, a seu modo, não deixa de alumiar o conspecto geral dos documentos oficiais. Humanismo e significação didática conferem ao ensino de filosofia um alcance teórico e prático favorável à construção de uma visão do mundo historicamente situada, devidamente vocacionada para formar humanos, seríamos tentados a reforçar, potencialmente mais humanos.

IV. A convocação do pensamento filosófico de autores que, no desenvolvimento de obras em domínios convencionais da organização disciplinar da filosofia, também refletiram sobre a educação, o seu caráter, as suas finalidades, as instituições correlatas ou os seus limites, e que, por o terem feito no seio de uma especulação mais ampla, conseguem inscrever essas considerações em problemáticas com poder de significação aumentada, constitui uma das metodologias fundamentais para promover encontros impactantes

entre filosofia e educação. É o caso de Eric Weil (1904-1977), um filósofo ausente do *mains-tream*, sem que a sua extrema eloquência resulte minimamente afetada por essa marginalização, que, sob a tutela inicial de Ernst Cassirer, retoma o duplo legado do humanismo renascentista, onde impera a matriz das humanidades, e do idealismo alemão, com o seu entendimento da educação como *Bildung*, processo de aperfeiçoamento do ser humano por via de uma educação cultural pensada do ponto de vista da filosofia. Complementa-o, ao longo do seu percurso, com uma vastidão de leituras de autores de todas as épocas e correntes, incluindo as do seu tempo, tempo esse que procura compreender, fomentando um movimento bidimensional pelo qual a ordem do discurso, com a sua coerência abstrata e sistemática, se liga à particularidade da situação histórica. Desse modo, as problemáticas educacionais assomam, de modo mais ou menos direto, quer em diversos artigos, que foi publicando até ao final da sua carreira, quer nas suas obras nucleares, a monumental *Lógica da Filosofia* (1950), a *Filosofia Política* (1956) e a *Filosofia Moral* (1961), o que torna possível uma multiplicidade de entradas no tema por parte dos seus intérpretes.

No artigo “Educação e filosofia em tempos de instrução: considerações a partir dos escritos sobre educação de Eric Weil”, Judikael Castelo Branco escolheu centra-se na filosofia política para restituir uma dialética, que aí se deixa surpreender, pela qual a relação entre história, filosofia e educação se define numa lógica dedutiva de mútua necessidade. Sem deixar de apontar a relevância que o processo educativo detém, para o autor, na ponderação do que cabe entender por democracia, e de salientar a pertinência do seu contributo para que sejam evitados os escolhos inerentes à oposição recorrente entre instrução e educação, Castelo Branco situa a reflexão no modo como a interação entre indivíduo e sociedade moderna requer o contributo da educação possibilitada pelas humanidades e, consequentemente, pelo ensino de filosofia. Acompanha, assim, a perspetiva de Weil de que a sociedade moderna, consonante com o modelo correspondente de tecnociência, força os indivíduos a entrarem no mecanismo que a define, instaurando um duplo regime de sujeição, que combina uniformização e competitividade. Porém, na medida em que esses mesmos indivíduos sentem a violência e a injustiça de nada serem e de nunca conseguirem verdadeiramente quebrar a lógica das desigualdades, descobrem essa nova identidade individual, valorizável, capaz de reagir contra as imposições da sociedade e de se afirmar noutras zonas da existência, como seja a esfera da vida privada. Neste espaço de conflito, o papel da educação afigura-se determinante, seja para obstar aos extremos da violência, oriundos do fenómeno moderno do tédio, seja para proporcionar o acesso a figuras de conciliação possível entre eficácia e justiça, seja para abrir horizontes de sentido que equilibrem tecnicismo e humanismo.

Não de um tipo qualquer, mas daquele que melhor serve o valor supremo da liberdade, o qual corresponderia, para Weil, de acordo com a leitura de Castelo Branco, a uma forma combinada de filosofia científica e filosofia poética.

V. A amplitude da dimensão ética da educação liga-a indelevelmente ao questionamento filosófico, de tal modo que se oferece como uma das correlações mais procurada e, provavelmente, aquela que gera um maior volume de literatura. As interrogações fundamentais em matéria educativa requerem sempre esclarecimento filosófico quer sobre os sentidos do que se está efetivamente a perguntar, quer sobre o que cabe entender pelos conceitos que integram a pergunta formulada: conhecimento e bem são intermutáveis? De que forma as relações de ensino e aprendizagem contribuem para a construção da personalidade? Educa-se para a individualidade, a sociabilidade ou a cidadania? Valores, atitudes e modos de ser são ensináveis? Aprende-se melhor esses aspetos com esforço ou com prazer? Com os outros ou num exercício de introspeção e de autoconhecimento? A quem cabe ensinar essa esfera, caso se conclua que é ensinável — aos encarregados de educação ou à instituição escolar, a instâncias privadas ou públicas, ao mercado ou ao estado? Como? Porquê? De que modo se pode controlar a imposição normativa e formar para o uso da liberdade? Como cuidar de um ser prevendo de antemão a sua independência? Como evitar a doutrinação num âmbito que é todo determinado por regras e prescrições comportamentais? O que corresponde à deontologia profissional docente e aprendente? A amostra é, ao que cremos, suficientemente expressiva para evidenciar a solidez dessa dobra de aço entre os dois domínios, justificando, outrossim, tanto a necessária recorrência dos temas e problemas, como a aura de novidade indesmentida que acompanha a retomada contemporânea das reflexões mais antigas, nomeadamente as que ocorreram no momento socrático e sofístico, continuaram com Platão e Aristóteles e se perpetuaram nas escolas helenísticas, mesmo que tais releituras se façam a partir do kantismo, do hegelianismo, do existencialismo, do personalismo, do pragmatismo ou do utilitarismo, entre outras vias.

O artigo “Ensinar Ética, para quê?” de José Pedro Matos Fernandes, assente na convicção de que o ensino da ética deve evitar reduzir-se à transmissão de um conhecimento geral para se propor como capacitação para lidar com situações de cariz moral, divide-se explicitamente em quatro partes. Na primeira, num diálogo privilegiado com Martha Nussbaum, retoma várias destas questões. Mostra, assim, como a educação tem uma essência eminentemente ética, nomeadamente ao afirmar-se como educação para a cidadania, o que confirma pela presença da ética na política educativa, na qual encontra um

ideal de cidadão dotado das capacidades de decidir em função de motivos razoáveis e de agir em coerência com esses mesmos termos. Na segunda parte, interroga-se sobre a viabilidade de o ensino contribuir para a formação individual de um *ethos* suficientemente personalizado para não se ver obrigado a seguir a moral comum. Renunciando a validar a necessidade de uma resposta resolutiva, prefere fazer valer a ideia, avançada por José Manuel Santos, de que a ética deve ser entendida como bússola, em vez de mapa. Na terceira parte, defende a prossecução de uma ética experimental, atendendo a que a complexidade das pessoas e dos seus comportamentos extravasam modelos pré-definidos e que há uma forte probabilidade de que o confronto com casos situados seja didaticamente mais produtivo. Diferentemente das expectativas elevadas da ética das virtudes, o autor caracteriza este situacionismo como mais humilde, atribuindo-lhe, contudo, poderes de treino e mobilização à medida do que pode ser esperado no ensino de ética. Na quarta parte, retoma o que designa como uma ética pragmática, inspirada em John Dewey, para consolidar a sua visão de um regime teoricamente mais contido, de modo a possibilitar a combinação da moral social e individual, a reflexão prática, a experimentação, e sustentar um processo pessoal de aperfeiçoamento, progressivo e sem estar condicionado por um qualquer tipo de fechamento.

É, precisamente, de uma experiência didática no domínio da ética, levada a cabo no âmbito da Prática Supervisionada do Mestrado em Ensino de Filosofia da NOVA FCSH, no ano letivo de 2021-2022, que nos dá conta João Manuel Antunes Almeida Gouveia no artigo “Uma experiência narrativa no ensino secundário para aprofundar a compreensão da própria vida, com base nos pensamentos de Hegel e de Ricoeu”. A experiência está norteada pela ideia de testar um contributo com fundamento filosófico, pensado para promover traços de personalidade, valorizados pela política educativa vigente e plasmados no documento orientador intitulado *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Perante a evidência das dificuldades que se deparam aos adolescentes ao serem chamados a conciliar a formação da sua personalidade com objetivos externos de sucesso escolar, dificuldades que não só acabam por afetar dimensões como a perceção da identidade própria ou a autoestima, mas induzem a escolha da via oposta, a da demissão e da aceitação de um fatalismo no insucesso continuado, Gouveia busca nos textos de Hegel sobre a *Bildung* uma clarificação desse padrão num ambiente, como é a Escola, que está vocacionado para promover o oposto. Pode, assim, detetar uma dialética negativa em que a Escola, ao contrário do que afirmam alguns discursos hoje dominantes, não se pode oferecer como o lugar da diferenciação, mas se impõe como espaço de cedências constantes do que é específico da individualidade em prol da universalidade. Gouveia não nega a pertinência da descrição desse regime de obediência que, pela sua particularidade, só

confere à instituição escolar a possibilidade de propor um acesso imperfeito à liberdade plena, parece condená-la a ser apenas uma mediadora, pouco eficaz, desses conflitos típicos da luta pelo reconhecimento. Questiona, em contrapartida, a universalidade da conclusão, sugerindo que, logo com um trabalho em torno de conceitos como a autonegação, a reciprocidade, a compreensão intersubjetiva, é possível contribuir para a construção da liberdade pessoal e identitária. Vira-se, então, para a filosofia de Paul Ricoeur, na qual encontra outros elementos decisivos para firmar essa possibilidade. Noções como a de identidade *idem* e identidade *ipse* consolidam a sua visão e tornam patente o interesse em recorrer a uma perspectiva narrativa, indireta, traduzida em exercícios concretos. Assumindo a perspectiva de Ricoeur de que as histórias de vida fazem parte da realidade, aplica um exercício de refiguração da vida de uma personagem, no caso vertente, Bob Marley. Sem que julgue possível conferir-lhe um caráter de inferência, entende ter alguns motivos para considerar que este trabalho terá ajudado ao fortalecimento de si, por parte de alguns alunos. Um segundo exercício de avaliação de uma história de vida na ótica da própria personagem terá, igualmente, contribuído para treinar a imaginação. O autor retira duas conclusões cautelosas sobre a eventualidade deste experimento em contexto de lecionação ter ajudado a reforçar a percepção de alguns alunos sobre a unicidade do seu ser e a suscitar o interesse pela prática da autoanálise do percurso de vida de cada um, como se de uma personagem se tratasse.

VI. O debate atual sobre as modalidades de ensino e de aprendizagem, como se percebe, não diz apenas respeito aos conteúdos transmissíveis, no âmbito de cada disciplina e considerando os níveis de escolaridade, nem se esgota na consideração de que atitudes e valores melhor se adequam a uma educação que assume a sua configuração filosófica, mas estende-se às práticas pedagógicas e didáticas que propiciam aprendizagens significativas, contribuem para a construção conjunta de conhecimento e assumem uma multifuncionalidade progressivamente apropriada pelos alunos e, por eles, transposta para diferentes desafios curriculares e extracurriculares, escolares ou societários. Trata-se assim de perspectivar macro práticas generativas, transversais a todas as áreas e procedimentos, na base de macro competências, suscetíveis de amplificação, por via do exercício dessas mesmas práticas, e de se potenciarem mutuamente na presença de novas solicitações. Macro práticas que se desdobram noutras práticas mais simples que as constituem vitalizam, levando a idêntica decomposição integradora das macro competências. A história da filosofia constitui um manancial de tais exercícios, de que a maiêutica socrática constitui o exemplo imediato. Cabe assim supor uma contemporaneidade de práticas e

competências, numa lógica de correspondências e de interações, pelas quais ambas se modelizam progressivamente, umas em função das outras. Numa época, como a nossa, em que faz cada vez mais sentido que o construtivismo e o conexionismo, teoricamente validados nos domínios da investigação e da produção de conhecimento, prevaleçam igualmente no âmbito do que corresponde convencionalmente à transmissão, de modo a dar-se uma unificação processual do campo dinâmico do saber, práticas investigativas, problematizadoras, interpretativas, inventivas, discursivas, argumentativas, justificativas e textuais, adquirem uma importância insuspeitada numa matriz puramente transmissiva. Com efeito, o que cabe reconhecer é a mútua dependência que se instala, por um lado, entre o que se aprende e o modo como se aprende o que se aprende, e, por outro, entre o que se aprende e o que se pode fazer com essas aprendizagens. Esta combinação de práticas transversais, diferenciadas e multifuncionais de aprendizagem revela-se, igualmente, decisiva para o exercício da cidadania e, tudo leva a crer, para a continuidade dos regimes democráticos.

O artigo a quatro mãos de Ana Cristina Champoudry e Francisco Valdério, intitulado “Leitura e apropriação do mundo: aproximações em Paul Ricoeur e Roger Chartier”, trata de uma dessas práticas, a da leitura, que, ocorrendo em todos os níveis do percurso escolar, incluindo o Ensino superior, potencialmente o extravasa no espaço e no tempo. A constatação, assente na experiência docente de ambos, de que muitos estudantes universitários brasileiros, apresentam dificuldades tanto na leitura, quanto na escrita, de textos académicos de tipo argumentativo, leva-os a uma reflexão sobre o que pode estar na base de práticas autónomas de leitura que, enquanto permitem a apropriação do mundo, assumem, igualmente, um carácter transformador do sujeito e do contexto histórico em este coexiste. Para o efeito, acolhem três perspectivas, ligadas entre si pelo modo como fazem valer o conceito central de mediação e o transpõem para a compreensão de tipo de literacia. Começam por acompanhar o modo como Paul Ricoeur reconhece na leitura um conjunto de mediações. Por um lado, entre a idealização do texto como sistema coeso e o carácter fragmentário das leituras ilimitadas, que se lhe apõem, em função do que aparece como a *oportunidade semântica do texto*, e a sua abertura a um regime de alteridade que só a leitura assegura. Por outro lado, entre configuração e refiguração, em que a leitura resulta interpretativa, reflexiva, e o leitor tem de responder a uma dupla solicitação: começar por ir ao encontro das estratégias de persuasão intratextuais, para delas suspeitar e submetê-las aos termos da sua subjetividade leitora. Por fim, entre leitura e autocompreensão, pela qual o texto encontra a sua função mediadora plena enquanto instância central do processo, eloquente e dialogante, devolvendo diferentes possibilidades de

mútua compreensão do leitor e do mundo. O texto interpela, reconstitui o leitor do leitor e relança, com o seu quasi-mundo, a questão fundamental do(s) sentido(s) do mundo real. De Roger Chartier recolhem o conceito de apropriação que, entendido como prática situada e comunitária, resulta sempre plural, diversificado e em correlação histórica com os contextos em que tem lugar. A dimensão social das apropriações confere à aprendizagem da leitura em ambiente escolar um caráter progressivo e continuado ao longo dos vários níveis de escolaridade, enquanto estabelece a prevalência das práticas de interpretação, relativamente às prerrogativas associadas convencionalmente aos efeitos da produção. Recriam ainda o debate promovido pelo autor entre as perspectivas de Michel Foucault, que aproxima apropriação e propriedade, salientando os processos de controle social e político dos discursos, e de Paul Ricoeur que valoriza, em contrapartida, as potencialidades esclarecedoras e emancipatórias da leitura. Concluem que a posição de Chartier pende para a de Ricoeur: mesmo reconhecendo a normalização em curso nos processos sociais, identifica um uso inventivo ínsito no ato de ler que leva à produção de sentidos suscetíveis de interferirem com aqueles socialmente dominantes. É com Paulo Freire que fecham o percurso, recuperando a ideia de uma leitura prévia do mundo que antecede e sustenta as leituras textuais. Esta anterioridade significa que o mundo está omnipresente em todo o processo de leitura, a qual é ao mesmo tempo crítica do mundo e crítica do texto, dialética que confere um lugar determinante ao contexto, e atribui à leitura poderes revolucionários. Deste périplo triádico complexo, os autores extraem uma última consideração, a de que a Escola tem de estar em diálogo com o contexto, promovendo leituras significativas do mundo.

O artigo “As perguntas como ferramentas educacionais” da autoria de Fabrizio Macagno dedica-se a explorar uma outra dessas práticas/competências, desta feita, relativa à docência, mas que, ocorrendo sistematicamente, se afigura transponível para uma utilização num regime de autodidatismo, em que o aprendente recria as condições pragmáticas do diálogo para obter os mesmos efeitos potenciadores que originam a opção metodológica docente. Entendendo a sala de aula como um contexto comunicativo específico, Macagno constata que, apesar da importância atribuída ao diálogo nos modelos pedagógicos contemporâneos, aquele é tratado de modo genérico, em grande parte por se negligenciar o que, na interação dialógica, corresponde necessariamente ao perguntar. Com efeito, todo o ato comunicativo supõe uma estrutura de pergunta-resposta, explícita ou implícita, sendo esta evidência ainda mais notória no que cabe realizar em termos de relação de ensino e aprendizagem. O autor investiga a natureza das perguntas que funcionam para despoletar um dialógico genuíno e facilitar o desenvolvimento da

argumentação, abordando sucessivamente as dimensões sintática, semântica e pragmática do ato de perguntar. A distinção entre sequências monológicas e dialógicas torna pertinente a consideração de duas modalidades: as perguntas autênticas e as inautênticas. Tal significa que nem todas as perguntas visam o diálogo e que, por isso, não é pelo facto de se fazer perguntas num contexto de aula que se está, *ipso facto*, a dialogar. O motivo é que o diálogo procurado de modo intencional pressupõe a abertura para e à resposta do outro, em vez da expectativa de uma antecipação da resposta adequada ou conveniente, devendo, igualmente, assumir um carácter de interação que não se pode esgotar ou interromper com a resposta certa. Esta é, aliás, uma das chaves para que haja um efeito de aprendizagem construída conjuntamente. As perguntas típicas do modelo IRE (Iniciação — Resposta — Avaliação), que é praticado regulamente nas escolas, são, por isso, em geral, inautênticas. Assumem carácter avaliativo, reforçando assimetrias de poder entre professor e aluno e limitando o espaço de participação e reflexão. Dificilmente contribuem para a construção de conhecimento, uma vez que o pressupõem já dado pelo professor, e não visam acompanhar o processo de aprendizagem, porquanto lhes assiste a intenção de certificarem produtos. Já as perguntas autênticas são aquelas em que o enunciador não possui deliberadamente uma resposta pré-definida e que, desse modo, procuram favorecer os processos personalizados de análise e crítica, a elaboração pessoal e a negociação de significados. O grau de autenticidade de uma pergunta depende, por conseguinte, do nível de abertura interpretativa que concede ao interlocutor, do modo como resulta formulada, da intenção que lhe assiste e da adequação ao contexto em que ocorre. Na pragmática da comunicação em contexto educativo, a sua prossecução torna-se, por isso, extremamente técnica. Ao adotar uma perspectiva pragmática, o autor concebe as perguntas como movimentos dialógicos que moldam a interação e determinam os tipos de diálogo que se estabelecem em sala de aula. Utilizando como base a teoria dos tipos de diálogo de Walton, o autor mostra que as perguntas autênticas podem instaurar diferentes formas de interação (argumentação, persuasão, deliberação, inquirição, ...) que influenciam a qualidade das relações pedagógicas e das aprendizagens consequentes, enquanto requalificam os processos desenvolvidos nos ambientes escolares.

No contexto da sua Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Filosofia da NOVA FCSH, Élio Fernando Dias Rodrigues propôs-se trabalhar outra do que designámos como macro prática/competência: a conceptualização. O artigo “Ensino dialógico da Filosofia: uma exploração da perspectiva linguístico-cognitiva de Lev Vygotsky” retoma essa investigação, refletindo de novo sobre os seus princípios teóricos e práticos. O texto pretende defender o interesse de uma didática colaborativa para o ensino de

filosofia, que procure evitar o endoutrinação e vise promover a autonomia intelectual do aluno, para o que o acesso a uma verdadeira conceptualização se revele etapa decisiva. Assente no pressuposto de que uma didática da filosofia deve ajudar ao desenvolvimento dos processos funcionais que interagem na produção de conceitos, mais do que reduzir o seu propósito à transmissão de conteúdos, é na teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky que procura o fundamento para esse conspecto, desenvolvendo uma leitura detalhada do modo como o autor concebe a conceptualização, enquanto capacidade mediada, e a distingue de um simples aglomerado de termos e de planos, assumindo a forma de pseudo-conceito. Centrada na interação linguagem-cognição, por ver na linguagem um processo de convencionalidade, a perspectiva de Vygotsky confere ao professor um papel crucial no processo formativo do aluno, num regime de verdadeira colaboração para que se ultrapasse o sincretismo de partida e se constitua progressivamente uma estrutura cognitiva de tipo relacional que permita organizar devidamente os processos mentais e dê acesso a uma percepção consciente, integradora do diverso e capaz de infundir significação. Tal corresponde à centralidade que a noção de zona de desenvolvimento proximal assume na teoria de referência, noção que Élio Rodrigues entende como correspondendo a um processo colaborativo entre professor e aluno, segundo o qual o desenvolvimento deste se faz com o apoio externo daquele, em parte substancial por via de imitação. É nesta consequência que Rodrigues diverge de Vygotsky ao questionar a validade de se cultivar um processo tendencialmente passivo e reprodutor. Contrapõe-lhe, por isso, a sugestão de uma pedagogia explícita, pela qual o professor torna visíveis as etapas indispensáveis para a resolução das dificuldades, bem como as relações interfuncionais que subjazem à conceptualização e à apercepção concomitante. Trata-se, assim, para o autor, de dotar os alunos das condições para levarem a cabo o processo interpretativo, de modo autónomo, libertando, ao mesmo tempo, os professores da função de prescritores de interpretações fechadas.

Este dossiê começou a ser preparado em 2023, concluindo-se a sua edição em 2025, duração que ficou registada em várias bibliografias. Partiu de uma intenção explícita de cruzar temas, perspectivas, investigações e interlocutores. Num certo sentido, tratava-se de tornar patente o interesse das interações em domínios que se interligam profundamente, mesmo que essa solidariedade não seja de imediato reconhecida. Penso que se terá cumprido o propósito. A todos os que colaboraram para que este dossiê fosse publicado, autores, equipa da Cultura, editores, deixo uma palavra de agradecimento.

Re-personalizar a aprendizagem da filosofia. Oportunidades e desafios da didática enriquecida pela IA Generativa

António Moreira Teixeira, João Paz***

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 27-50. ISSN 0870-4546

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1214>

Resumo

O uso disseminado de ferramentas baseadas em Inteligência Artificial Generativa (IA Gen) está a transformar as práticas educativas nas várias disciplinas. No presente artigo, descrevemos como os assistentes filosóficos artificiais e outras ferramentas inovadoras de IA Gen contribuem para uma aprendizagem filosófica mais acessível, personalizada e envolvente, facilitando a compreensão dos conteúdos e promovendo o desenvolvimento sustentado das competências filosóficas, ao simular debates com os autores, recomendar leituras e fornecer explicações ajustadas aos perfis individuais de aprendizagem dos alunos. No nosso estudo, abordamos também as implicações da introdução da IA Gen na avaliação das aprendizagens e sublinhamos a necessidade de enquadrar sempre o uso destes recursos em práticas académicas adequadas, de natureza ética e responsável.

Palavras-chave: aprendizagem, ensino, didática da filosofia, Inteligência Artificial Generativa.

Abstract

The widespread use of tools based on Generative Artificial Intelligence (Gen AI) is transforming educational practices across disciplines. In this article, we describe how artificial philosophical assistants and other innovative AI Gen tools may contribute to a more accessible, personalised and engaging philosophical learning. By simulating debates with authors, recommending readings and providing explanations tailored to students' individual learning profiles, they facilitate the understanding of content and promote the sustained development of philosophical skills. In our study we also highlight that these resources must always be

* Laboratório de Educação a Distância e E-learning, Universidade Aberta, Portugal.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1339-6548>. E-mail: antonio.teixeira@uab.pt.

** Laboratório de Educação a Distância e E-learning, Universidade Aberta, Portugal.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4061-1415>. E-mail: joao.paz@uab.pt.

framed within appropriate ethical and responsible academic practices. In our study we address also how Gen AI impacts learning assessment and highlight the importance of the use of these resources being always framed within appropriate ethical and responsible academic practices.

Keywords: learning, teaching, Philosophy Didactics, Generative AI.

Uma nova paisagem educativa

É comumente aceite entre os especialistas da didática da filosofia que a aprendizagem desta disciplina constitui um processo fundamentalmente de natureza individual, mesmo que enquadrado em contextos coletivos. Neste sentido, a personalização da aprendizagem, pela possibilidade de adaptar a cada instante os conteúdos aos interesses individuais, níveis de conhecimento e estilos cognitivos de cada estudante, promove necessariamente um envolvimento mais profundo deste. Tal permite criar uma ligação significativa à reflexão filosófica, tornando-a mais acessível, estimulante e transformadora para os alunos.

Este objetivo, até agora restrito a contextos escolares privilegiados, pode ser no futuro escalado por via da disseminação do uso de ferramentas tecnológicas baseadas em Inteligência Artificial Generativa (IA Gen), de que o Chat GPT é o exemplo mais conhecido. A rápida expansão destes recursos digitais tem conduzido, porém, a uma disrupção significativa das práticas de ensino-aprendizagem, colocando em risco a sua qualidade e eficiência.

Num pequeno artigo com o sugestivo título “I Quit Teaching Because of ChatGPT”, publicado num recente número da revista *Time*, Victoria Livingstone (2024), relata porque a disseminação do uso de ferramentas baseadas em grandes modelos linguísticos, como o ChatGPT, a conduziu a tomar uma decisão drástica e radical.

Na sua argumentação, a autora reconhece que tentou integrar a ferramenta nas suas práticas pedagógicas, desenhando atividades de aprendizagem que chamassem a atenção dos estudantes para as limitações desta nova tecnologia digital. Descrevem-se, entre outras, as suas tentativas para demonstrar como a ferramenta pode alterar o sentido de um texto quando instruída para o rever, ou de como a informação produzida pode ser incorreta, tendenciosa ou mesmo inventada, fruto de uma típica “alucinação” da ferramenta. Mais ainda, a autora procurou persuadir os seus estudantes de que o resultado produzido pelo ChatGPT não tinha uma qualidade estilística elevada. Na verdade, a autora poderia ter referido outras limitações das ferramentas baseadas em Inteligência IA Gen. Tal pouco importaria. Nada do que fez ou disse levou, ou poderia levar, os seus estudantes a deixarem de utilizar a ferramenta.

Embora reconhecendo o efeito democratizador da IA Gen, nomeadamente, por corrigir os erros dos estudantes nos aspetos em que essas ferramentas são mais eficientes, Victoria Livingstone não aceita o efeito “conformador” que está associado ao uso indiscriminado desta tecnologia nos contextos universitários. Importa salientar, afinal, que o desconforto da consciência do erro é fundamental para a sua superação, assegurando assim o sucesso sustentado do processo de aprendizagem. Isto porque motiva o aluno a investigar, a aperfeiçoar o seu conhecimento e competências, processo este no qual a função do docente se realiza plenamente. A “preguiça mental” a que o uso da IA Gen parece conduzir em muitos casos constitui um risco efetivo para uma aprendizagem sustentável e de qualidade. Este é, no entanto, um desafio que Victoria Livingstone, como tantos outros docentes, não está já disponível para aceitar.

Esta posição pessoal não decorre de um cenário educativo específico do domínio das línguas e literaturas. Pelo contrário, encontramos igual impacto disruptivo em todos os demais domínios científicos. No caso do ensino da filosofia, temos eco desta problemática na reflexão de Troy Jollimore, partilhada no seu *post* intitulado “I Used to Teach Students. Now I Catch ChatGPT Cheats”:

Our society has always manifested strongly anti-intellectual tendencies. [...] Those who emphasize theory, study, and scholarship are often viewed as marooned in ivory towers with expertise that is mostly, if not entirely, spurious.

[...] Combating such skepticism is a large part of what education is all about. [...] There are always students who are willing but who feel an automatic resistance to any effort to help them learn. They need, to some degree, to be dragged along. But in the process of completing the assigned coursework, some of them start to feel it. They begin to grasp that thinking well, and in an informed manner, really is different from thinking poorly and from a position of ignorance.

That moment, when you start to understand the power of clear thinking, is crucial. The trouble with generative AI is that it short-circuits that process entirely. One begins to suspect that a great many students wanted this all along: to make it through college unaltered, unscathed. [...] As if the whole experience had never really happened at all. (Jollimore 2025)

O principal risco que Jollimore identifica para a didática filosófica é o da perda do conhecimento sobre o percurso de aprendizagem dos alunos, uma vez que o docente deixa de possuir forma de determinar em cada momento quais os conceitos que os estudantes estão a apreender e quais os que lhes estão a escapar. Consequentemente, o uso disseminado do ChatGPT e outros *chatbots* pelos seus alunos limitará a sua capacidade,

enquanto professor de filosofia, de adaptar a prática de ensino às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Jollimore propõe a este propósito uma metáfora interessante: é como se um médico tivesse de tratar um paciente sem poder antes examiná-lo e por essa via diagnosticar o seu estado de saúde. A reflexão de Jollimore coloca-nos um paradoxo importante: será que a IA Gen põe em risco a personalização das aprendizagens, objetivo que a literatura aponta precisamente como uma das principais vantagens para o processo educativo da introdução desta tecnologia?

Sendo inegável o impacto que o ChatGPT e outras ferramentas de IA Gen estão a ter nas práticas de ensino-aprendizagem em geral, como apontámos, importa reconhecer que ainda não está suficientemente consolidada a discussão sobre as reais implicações destes desenvolvimentos na transformação da natureza dos processos educativos. No ensino da Matemática, o impacto da introdução da IA Gen tem sido comparado ao da introdução das máquinas calculadoras, em resultado do qual os objetivos e as metodologias de ensino da disciplina tiveram de ser alteradas.

Todavia, qual o seu impacto no ensino da filosofia? O que pode a didática filosófica ganhar e/ou perder com a adoção destas tecnologias? Qual o contributo destas para uma aprendizagem filosófica mais personalizada?

No presente artigo, procuraremos responder a estas questões a partir da análise de experiências em curso de utilização de ferramentas baseadas em IA Gen desenhadas especificamente para o ensino e aprendizagem da filosofia e do estudo das condições da sua aplicabilidade nos contextos dos ensinos secundário e universitário portugueses. Dado que o ritmo da criação e disponibilização deste tipo de ferramentas é crescentemente acelerado, acompanhando a expansão rápida das tecnologias digitais adaptativas, torna-se naturalmente impossível abarcar num estudo como o nosso o universo das mesmas, mesmo considerando especificamente o momento da condução da investigação. Procedemos, por isso, a uma seleção das ferramentas mais representativas a partir dos resultados de uma revisão da literatura multivocal, a qual incluiu artigos publicados em revistas científicas indexadas, comunicações em livros de atas, livros e capítulos referenciados nas plataformas Scopus, Web of Science e Google Scholar disponíveis em repositórios científicos abertos e também literatura cinzenta, nomeadamente relatórios técnicos, postagens em blogues e outros documentos disponíveis online. Complementarmente, utilizámos também na nossa seleção das ferramentas a consulta de aplicações de IA Gen, designadamente, ChatGPT, Gemini e Perplexity.

O ensino como ex-posição e a aprendizagem enquanto escuta convocatória

Tradicionalmente, a comunidade docente de filosofia tem manifestado alguma resistência à digitalização das suas práticas de ensino e de aprendizagem. Uns por considerarem que nenhum dos métodos de ensino aplicados nas aulas de filosofia é passível de ser sujeito a um processo de transformação digital, outros por entenderem que o nível de abstração da filosofia e das suas práticas de leitura e discussão são incompatíveis com os ambientes virtuais de aprendizagem.

A investigação educacional tem vindo a demonstrar a incorreção de ambas as asserções, descrevendo exemplos significativos de como as metodologias de aprendizagem *online* ou em ambiente híbrido, especialmente as mais imersivas e baseadas na comunicação assíncrona, potenciam precisamente o desenvolvimento da capacidade de abstração e também o juízo crítico e demais *higher skills*.

Nos últimos anos, fruto de fatores diversos, a comunidade docente tem vindo progressivamente a introduzir ferramentas digitais nas suas práticas educativas. Este movimento parte da verificação de que todos os métodos de ensino em filosofia podem afinal ser substituídos por equivalentes digitais. Como aponta Justin Weinberg (2025), apesar do logo-centrismo da filosofia, as suas ideias podem ser representadas por caricaturas, desenhos, fotografias, colagens, pinturas e outras imagens feitas por filósofos ou obras de arte filosóficas feitas por artistas. Se antes a análise destas imagens era feita com o apoio de simples diapositivos projetados numa tela, atualmente os docentes utilizam projeções digitais que possibilitam manipular as próprias imagens enquanto são descritas e “trabalhadas”. Este tipo de utilização, que podemos classificar como digitalização das práticas pedagógicas (Reinitz 2020), encontra como referências na literatura científica modelos simplificados de transformação digital, como o SAMR, de Ruben Puentedura (2006).

Embora com uma expressão mais reduzida e maioritariamente circunscrita ao ensino superior, têm vindo a emergir também exemplos mais desenvolvidos de transformação digital, a qual não se centra apenas nos recursos de ensino e aprendizagem, mas abrange a totalidade das práticas didáticas filosóficas. Destacam-se, neste grupo, experiências focadas em metodologias dialógicas implantadas em plataformas de aprendizagem, como o Moodle. Como apontam Andreas Brenneis e Sonja Daum, “os ambientes digitais são adequados para formas dialógicas de fazer filosofia” (Brenneis e Daum 2021, 58). Na base desta asserção, está a ideia de que a metodologia de aprendizagem da filosofia deve replicar de algum modo a própria metodologia ou metodologias de trabalho filosófico. Na conhecida formulação kantiana, não se aprende Filosofia, mas a filosofar. Como tal,

a prática didática não deve ser apenas reflexiva mas também treinar os estudantes na condução de determinadas operações do exercício das subdisciplinas filosóficas como a análise conceptual ou a formulação de juízos éticos, por exemplo.

Todavia, como apontam alguns autores, os métodos de ensino digital no ensino da filosofia resultam essencialmente de uma transferência de métodos analógicos baseados numa metodologia que é geralmente explícita e específica da filosofia (Bohlmann et al. 2023). Com efeito, só muito recentemente surgiram casos de desenvolvimento de abordagens didáticas filosóficas concebidas especificamente para ambiente digital.

Um exemplo significativo relaciona-se com o YouTube. Esta plataforma é cada vez mais utilizada por filósofos para a comunicação científica, os quais produzem conteúdos que constituem igualmente valiosos recursos de aprendizagem não formal, muitos deles utilizados não somente de modo autónomo, mas também no âmbito da leção formal. De igual modo, têm vindo a ser desenvolvidos vários jogos digitais específicos da aprendizagem de conceitos filosóficos, ferramentas digitais de análise de conceitos e argumentos. Markus Bohlmann e outros (2023) estruturam estas experiências de acordo com a exploração de determinados tipos de problemáticas filosóficas, a saber:

- Problemas de incompreensibilidade: explicações digitais em *podcasts* e *videocasts*;
- Problemas de interação, motivação e imersão: jogos e gamificação;
- Problemas de complexidade: mapas de conceitos e argumentos.

Estas práticas não alteram, porém, os elementos fundamentais do modelo tradicional de docência do ensino da filosofia que procura reproduzir uma relação personalizada e transformadora mestre-docente. Encontramos uma expressão perfeita desta formulação no pensamento do filósofo português José Enes, de que celebramos presentemente o centenário do seu nascimento. Enes, que fundou, em 1994, a primeira unidade de I&D universitária especificamente dedicada ao ensino e aprendizagem filosóficos, o Centro de Estudos em Didática da Filosofia da Universidade Aberta, foi dos primeiros pensadores portugueses a refletir sobre a necessidade de integração do elemento tecnológico nessa relação didática. Infelizmente, não nos deixou documentos publicados dessa sua reflexão. Em todo o caso, podemos encontrar vestígios da mesma em outros seus textos.

O pensamento enesiano sobre o ensino e a aprendizagem, embora constituindo parte coerente do edifício do pensamento do mestre açoriano, é particularmente explícito no seu artigo intitulado “Leitura Integral: Porquê? Como?”, publicado na *Revista Filosófica de Coimbra*, em 1995¹. Neste texto, o pensador alarga a relação dual tradicional mestre-discípulo a uma tríade (Teixeira 2016), como veremos abaixo.

¹ Este texto seria mais tarde integrado como o capítulo final da obra *Noeticidade e Ontologia* (Enes 1999, 191-207)

Para Enes, é através da língua materna que o ser humano recebe e assimila o património cultural, co-apropriando-se da memória existencial da comunidade a que pertence. Por seu lado, o processo didático deve partir da consciencialização de vivências filosóficas, ordenadas tematicamente por unidades programáticas, correspondendo às tradicionais partes da filosofia, proporcionando, desta forma, a construção de uma perspectiva englobante do saber filosófico (Teixeira 2016).

Nesse sentido, o ensino da filosofia deve procurar convocar a atenção *expectante* do estudante, expô-lo à verdade, pelo dispositivo mediador da exposição pelo mestre. Este será apenas alguém que antecipou o estudante no mesmo exercício metodológico. Por este processo, o estudante interpreta um sentido, apreende-o e, assim, aprende. É, na verdade, a partir dessa intelecção do discurso, da leitura, que nasce a aprendizagem para José Enes:

O sentido desta direcção vem vectorizado em *docere*, verbo causativo que significa o processo accional de fazer alguém saber algo. Este é o mesmo sentido do grego *didásko*, do alemão *lehren*, do inglês *teach* e do nosso ensinar. Todos os procedimentos lectivos, que constituem aquele processo accional, devem ser ordenados para a produção do saber do aluno. Por seu lado, o verbo *disco* significa o processo, ao mesmo tempo passivo e activo, de recepção e assimilação do saber enquanto resultado da acção docente do professor, ou seja, do tornar-se douto, ciente, sabedor. *Doctus*, por isso mesmo, é particípio passado dos dois verbos. Esta relação de verbo causativo e verbo passivo dá-se também entre *lehren* e *lernen*. Nestes dois casos, a própria relação de génese linguística expressa a unidade processual da reciprocidade dinâmica existente entre o ensinar e o aprender. É esta relação que vigora entre a *lectio docentis* e a *lectio discentis*. (Enes 1999, 175)

Em suma, só podemos ensinar o que já foi estabelecido em ato por outros ou está sendo estabelecido por via do nosso próprio ato de ensinar. Para José Enes, ensinar é expor, ou seja, colocar à vista do outro, trazer à sua escuta expectante (Teixeira 2016). Mas, a quem expomos então? A quem pomos à frente do seu olhar? Ou melhor, a cuja escuta trazemos a fala? O filósofo açoriano esclarece que o destino dessa exposição é sempre necessariamente o olhar e a escuta inquiridora do leitor que aprende, ou seja, do aprendiz, do aluno. Há, portanto, neste passo, o reconhecimento claro que é a expectativa de conhecimento, essa curiosidade inquiridora, que provoca e justifica o ensino. Assim, é o estudante que pela projecção da sua expectativa convoca a fala esclarecedora e emancipador.

Ensino e aprendizagem são assim inseparáveis, não como processos correlativos, mas como etapas de um mesmo processo educativo, dado que a categoria que estrutura este

processo hermenêutico é a interpretação (Teixeira 2016). Ora, Enes tem clara a importância da origem etimológica do termo. Por isso, compreende a natureza negocial originária do mesmo. Neste sentido, o processo educativo, nesta dinâmica entre ensino e aprendizagem, estrutura-se na aproximação permanente a um acordo entre os três polos da relação: mestre, discípulo e colegas. O qual se realiza pelo estabelecimento sucessivo de compromissos possíveis. Como o pensamento enesiano não rejeita, mas integra, o papel da tecnologia, podemos assim compreender que a relação triádica atrás identificada pode e deve ser mediada e, nessa dimensão sustentada, pela tecnologia e pelos seus dispositivos de suporte à comunicação, interação e preservação da memória.

O potencial da IA Gen para um ensino personalizado da filosofia

Embora a literatura científica sobre o impacto da IA Gen na didática filosófica seja ainda escassa, a investigação em outros campos disciplinares sugere que as ferramentas de IA Gen têm a capacidade de transformar positivamente a forma como a filosofia é ensinada e aprendida.

Por um lado, a sua capacidade “sobre-humana” de agregar informação, de modo quase imediato, amplia exponencialmente o acesso a diversas perspetivas, o que facilita a análise e comparação de argumentos e apoia as experiências de aprendizagem interativas. Na verdade, estas ferramentas podem contribuir para uma aprendizagem filosófica mais personalizada, interativa e envolvente, dado que permitem diferenciar e adaptar os conteúdos e a sua sequência de acordo com as características individuais dos estudantes, personalizando as suas experiências de aprendizagem.

Como lembrámos na secção anterior, o estudo da filosofia implica a leitura de textos complexos e a apreensão e domínio de conceitos abstratos. Ora, a IA Gen pode gerar explicações personalizadas, adaptadas às necessidades individuais de cada estudante, melhorando a compreensão e promovendo uma reflexão mais profunda. Os próprios estudantes também podem recorrer a estas tecnologias adaptativas para pedir esclarecimentos sobre conceitos complexos e de difícil apreensão e receber respostas adaptadas ao seu nível de compreensão. Este processo de aprendizagem adaptativa ajuda os alunos a familiarizarem-se com as ideias filosóficas segundo o seu próprio ritmo.

Por outro lado, as ferramentas baseadas em IA Gen podem gerar virtualmente contra-argumentos para afirmações filosóficas naturais específicas, ajudando os estudantes a aperfeiçoar o seu raciocínio e a participar em trocas dialéticas mais profundas, bem como gerar discussões e debater perspetivas, imitando um diálogo de tipo socrático.

Ainda que de forma artificial e por isso necessariamente limitada, estimula-se o diálogo hermenêutico proposto por Enes.

Ao apresentar contra-argumentos e estimular o pensamento crítico, as ferramentas de IA Gen incentivam os utilizadores a aperfeiçoar as suas capacidades de raciocínio e a desenvolver os seus próprios pontos de vista filosóficos. Estas interações tornam a investigação filosófica mais dinâmica e cativante, mesmo na ausência de um professor ou mentor humano.

De igual modo, a IA Gen pode recomendar listas de leitura personalizadas, resumindo obras filosóficas densas e destacando os principais argumentos. Também pode analisar a escrita de um aluno, retroalimentando-o, fornecendo *feedback* sobre a coerência, a estrutura dos argumentos e a profundidade filosófica. Esta assistência personalizada, que abordaremos em detalhe na secção “Os assistentes filosóficos artificiais”, ajuda os alunos a aperfeiçoar as suas capacidades de pensamento e escrita de forma eficaz.

As simulações baseadas em IA Gen e os modelos de diálogo socrático podem, por sua vez, incentivar os alunos a explorar sistematicamente diferentes pontos de vista, promovendo o respeito pela opinião dos outros e a adaptabilidade das suas próprias argumentações. A IA Gen também pode ajudar nos exercícios de raciocínio lógico, identificando falácias ou inconsistências nos argumentos dos alunos, reforçando assim as suas capacidades analíticas.

Como apontámos atrás, embora a IA Gen não possa substituir a riqueza do discurso filosófico humano, melhora significativamente a acessibilidade aos respetivos conteúdos e facilita a personalização das aprendizagens. Com efeito, ao adaptar-se às necessidades únicas de cada aluno, as ferramentas baseadas em IA Gen promovem uma abordagem mais inclusiva e personalizada do estudo da filosofia, tornando a exploração intelectual mais acessível a todos.

Todavia, importa reconhecer o risco de que o conceito de personalização, entendido como expressão da diversidade da individualidade humana, possa ser reduzido a uma simples “perfilização”, dado que estas tecnologias tendem a operar a partir da identificação de padrões de comportamento. Essa redução necessariamente limita a liberdade de ensinar e aprender (Tomás e Teixeira 2020). Por isso, importa compreender esses padrões como representações dinâmicas da evolução da pessoa individual que cada estudante é.

Integração da IA no desenvolvimento curricular, atividades didáticas e recursos

Face ao impacto da IA Gen, as instituições de ensino, de forma isolada ou em rede, começaram a integrá-la nos currículos com vista a melhorar os resultados da aprendizagem. Exemplo disso é a iniciativa nacional da Estónia, intitulada AI Leap, a qual visa

umentar a literacia de dados e de IA junto dos estudantes do ensino secundário, promovendo o pensamento crítico e a sensibilização para estas novas tecnologias. Embora não se centrem especificamente no domínio da filosofia, estas iniciativas têm impacto no seu ensino, ao incentivarem a investigação filosófica sobre as implicações éticas da IA, particularmente da IA Gen.

De igual modo, muitas instituições de ensino superior encontram-se também a produzir orientações para a utilização ética e responsável das ferramentas de IA Gen no ensino e na aprendizagem, promovendo a integridade académica em ambiente digital, e a desenvolver recursos que permitam apoiar os educadores em geral na integração destas ferramentas nas suas práticas educativas.

Os investigadores estão a procurar explorar a utilização de agentes de IA para criar simulações educativas adaptáveis. Estas simulações proporcionam experiências de aprendizagem personalizadas, permitindo aos estudantes praticar a argumentação filosófica e receber *feedback* adaptado. Com efeito, as simulações baseadas em IA podem reduzir as barreiras à criação de ambientes de aprendizagem eficazes e envolventes, abrindo novas possibilidades para a aprendizagem experimental à escala. Práticas como estas que enunciamos ilustram o potencial da IA Gen para transformar o ensino da filosofia, tornando os conteúdos filosóficos mais acessíveis, melhorando as metodologias de ensino e proporcionando experiências de aprendizagem interativas.

Podemos afirmar que as orientações para o ensino-aprendizagem da filosofia no ensino secundário português se fundam na ideia, de inspiração kantiana, de que a aprendizagem da filosofia se realiza primordialmente pelo exercitamento da reflexão crítica e não tanto pela acumulação de um agregado de informação histórico-filosófica. Encontramos eco desta perspetiva tanto nos antigos programas de filosofia, como nos atuais, assentes nas Aprendizagens Essenciais e coordenadas com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Isto porque a aprendizagem da filosofia se traduz no desenvolvimento de um conjunto determinada de competências filosóficas, nomeadamente, as competências de conceptualização, problematização e argumentação:

Na análise metódica do texto filosófico, no trabalho oral, nas produções escritas, em trabalho colaborativo ou individual, ações estratégicas de ensino devem ser orientadas para que o aluno desenvolva competências de problematização, conceptualização e argumentação, culminando na produção de um ensaio filosófico.

Ao nível da problematização pretende-se que:

- Identifique, formule e relacione com clareza e rigor problemas filosóficos e justifique a sua pertinência.

Ao nível da conceptualização pretende-se que

- Identifique, clarifique e relacione com clareza e rigor conceitos filosóficos e os mobilize na compreensão e formulação de problemas, teses e argumentos filosóficos.

Ao nível da argumentação pretende-se que

- Identifique, formule teorias, teses e argumentos filosóficos, aplicando instrumentos operatórios da lógica formal e informal, avaliando criticamente os seus pontos fortes e fracos.
- Compare e avalie criticamente, pelo confronto de teses e argumentos, todas as teorias dos filósofos apresentados a estudo.
- Determine as implicações filosóficas e as implicações práticas de uma teoria ou tese filosófica.
- Assuma posições pessoais com clareza e rigor, mobilizando conhecimentos filosóficos e avaliando teses, argumentos e contra-argumentos. (Ministério da Educação 2018, 3)

Deste modo pretende-se que a formação em filosofia desenvolva a autonomia do pensamento e da ação dos estudantes, elementos fundamentais para o exercício de uma cidadania ativa (Ministério da Educação 2018, 2), epistemologicamente e eticamente sustentada e informada. Uma das suas componentes fundamentais, e transversais à formação em geral é, pois, o desenvolvimento de pensamento crítico.

Nessa medida, a disciplina de filosofia dará um contributo essencial para o desenvolvimento na área de competências do Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, identificada no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira Martins et al. 2017, 24). Na mesma linha de pensamento, McPhee e Cox (2024) defendem que o objetivo fundamental do pensamento crítico é o desenvolvimento da autonomia intelectual e não propriamente a investigação (*inquiry*) bem sucedida e a investigação epistemicamente virtuosa.

Como referimos acima, a introdução da IA Gen no processo de ensino-aprendizagem, em especial da Filosofia, parece ser especialmente disruptiva, a vários níveis, e para vários atores do processo educativo. Referimos, na secção 1, a analogia com a disrupção que a introdução da calculadora no ensino-aprendizagem da matemática. Mas, será equivalente?

Por um lado, há traços da analogia que são comuns, nomeadamente o facto de a introdução da calculadora fazer com que se torne dispensável o desenvolvimento de competências anteriormente fundamentais, como as do cálculo, seja sem, seja com o uso de “papel e lápis”, em determinados graus de escolaridade. O mesmo acontecerá, de facto, com a IA Gen, mas a uma escala muito maior. Em ambos os casos, verifica-se o fenómeno

de *cognitive offloading*, a transferência para tecnologias exteriores à mente humana de determinadas funções anteriormente apenas exclusivas dela².

Por outro, existem grandes diferenças, porquanto as aplicações de IA Gen, contrariamente à calculadora, não são (apenas) ferramentas; para o estudante, podem ser um “colega”, ou um “professor”, podem mediar a interação com produtos (textuais, vídeo, etc). Por outras palavras, a IA Gen é um interlocutor, mas que também realiza as tarefas que lhe solicitamos. Mais do que um instrumento, é um agente. Se a IA Gen não é exatamente como uma calculadora, que papéis pode assumir? Que funções pode desempenhar no ensino-aprendizagem?

É este caminho, de recenseamento das funções ou papéis que a IA Gen pode assumir, que é seguido por Lodge et al. (2023), que preconizam um novo campo de investigação na interação Ser Humano-IA Gen, desenvolvendo as implicações do seu papel como cor-regulador da aprendizagem e como parceiro num cenário de aprendizagem híbrida que inclua IA Gen. Mollick e Mollick (2023) vão mais longe (incluindo, no seu texto, aspetos práticos do seu uso e “treino”) recenseando as seguintes funções para a IA Gen: tutor IA, treinador IA, mentor IA, colega IA, ferramenta IA, simulador IA e estudante IA, cada qual comportando riscos e benefícios pedagógicos distintos.

Portanto, importa analisar desde logo a utilização da IA Gen para além das suas respetivas capacidades. Complementarmente, é possível identificar boas e más práticas de utilização, tanto na perspetiva do professor como do estudante, as quais se repercutirão, por sua vez, em maiores ou menores riscos e desafios.

Podemos afirmar que uma das boas práticas será efetivamente a utilização construtiva da IA Gen como apoio à aprendizagem, nomeadamente como tutor inteligente, ou tutor IA, o que pode ser planeado e preparado por parte do professor. É possível criar tutores inteligentes que apoiem os processos de aprendizagem, respondendo a perguntas e certificando-se que os estudantes passam por determinadas fases no desenvolvimento do seu trabalho, fornecendo-lhes *feedback* em cada uma delas.

Esta linha de investigação foi desenvolvida por Sal Khan (2024), culminando no desenvolvimento do Khanmigo, um super tutor, mas que não se substitui ao estudante: enquanto tutor socrático, o Khanmigo apoia o estudante, mas este faz a maior parte do trabalho³. É

² Sublinhe-se que este processo não é novo, e tem acompanhado a evolução da espécie humana no seu uso da tecnologia. Já nos anos 90, P. Lévy (1994) propõe que a evolução da humanidade passa por três tempos, que se caracterizam por ecologias cognitivas em que a tecnologia vai assumindo cada vez mais funções cognitivas, fora do corpo e espírito humanos, começando pela escrita e o livro e estendendo-se até à informática (de que a IA Gen é, atualmente, o último expoente).

³ Note-se que permanece o risco de os estudantes poderem utilizar outras ferramentas menos “configuradas” para esta função tutorial socrática.

possível desenvolver um Khanmigo que simule uma personagem histórica e planejar um percurso de aprendizagem que inclua a interação com essa personagem virtual.

Como apontámos atrás, é possível “criar” um interlocutor que corporize uma filosofia ou filósofo a partir do conjunto dos seus vestígios filosóficos. Se antes os alunos apenas podiam contactar com os filósofos do passado de forma mediada pela interpretação avulsa de textos representativos, escolhidos pelos docentes, agora podemos convocar os estudantes para “dialogarem” com a figura de Kant tal como o conhecemos⁴. O que está aqui em causa é, pois, a integração de assistentes filosóficos artificiais como dispositivos didáticos da Filosofia.

Os assistentes filosóficos artificiais

Uma das principais práticas didáticas inovadoras na atualidade, como apontámos acima, é a introdução de Assistentes Filosóficos alimentados por IA Gen. Apresentamos nas tabelas abaixo (**Fig. 1 e 2**) uma seleção representativa dessas ferramentas, dividindo-as de acordo com dois tipos, a saber: as ferramentas de natureza genérica que podem ser utilizadas no apoio à aprendizagem da filosofia e as ferramentas especificamente concebidas como assistentes filosóficos virtuais.

Designação	Descrição	Endereço eletrónico
ChatGPT (OpenAI)	LLM geral. Capacidade de discutir conceitos filosóficos, teorias e história da filosofia. Pode ser instruído para simular um diálogo no estilo de um filósofo.	https://chat.openai.com/
Gemini (Google)	LLM geral. Discute temas filosóficos complexos; comparação de diferentes escolas de pensamento; pode tentar emular estilos filosóficos sob instrução.	https://gemini.google.com/
Claude (Anthropic)	LLM geral. Adequado para discussões filosóficas detalhadas, análise de argumentos, exploração de dilemas éticos. Pode ser instruído para simular estilos de filósofos.	https://claude.ai/

1 ChatBots de utilização genérica utilizáveis no apoio à aprendizagem da filosofia.

⁴ Pelo menos aparentemente. Podem encontrar-se *online* alguns exemplos de implementação de filósofos virtuais, como o KantGPT, caracterizado como “I respond as Immanuel Kant, using his works and modern knowledge”: <https://chatgpt.com/g/g-b72tYQRU0-kant-gpt>.

Designação	Descrição	Endereço eletrónico
Luflot Bot	Ferramenta pedagógica experimental — alimentada pelas obras de Luciano Floridi — projetada para responder a perguntas e escrever textos emulando as formas de pensar e o estilo de Floridi	https://luflot-bot.vercel.ap
Philosopher AI	Baseado no Llama 3.1, ajuda a construir argumentos e aperfeiçoar a escrita académica. Aborda vários domínios filosóficos como a metafísica, a epistemologia, a ética e a filosofia da mente.	philosopherai.com
FrankenMind	Baseado no ChatGPT 40, concebido para produzir conversas filosóficas profundas, centradas em temas como a existência, a incompreensão e a dinâmica criador-criação.	yeschat.ai/gpts-ZxX1xNIY-FrankenMind
PhiloSphere	Permite interações com avatares de filósofos históricos, promovendo diálogos sobre questões filosóficas.	https://www.philosphere.info/
Hyperspace – AI Philosophical Coaching Assistant	Assistente filosófico que auxilia na exploração de dilemas éticos e desenvolvimento do pensamento crítico.	https://hyperspace.ai/ai-philosophical-coaching-assistant
EduBrain	Plataforma educacional, que inclui um assistente virtual em filosofia.	edubrain.ai
Character.ai	Plataforma que permite aos utilizadores criar e interagir com <i>chatbots</i> baseados em personagens fictícias ou figuras históricas. Inclui inúmeros <i>chatbots</i> criados por utilizadores que emulam filósofos como Sócrates, Platão, Aristóteles, Kant, Nietzsche, etc.	https://character.ai/

2 Assistentes filosóficos virtuais.

O mais antigo *chatbot* dedicado a um filósofo é certamente o Luciano Floridi Bot ou LuFlot Bot⁵, desenvolvido por Nicolas Gertler, em colaboração com Rithvik Sabnekar. Esta ferramenta foi treinada no conhecimento das obras do filósofo Luciano Floridi, proporcionando aos utilizadores um acesso interativo às ideias do pensador americano, expressas em mais de três décadas de escritos, as quais versam particularmente a ética da tecnologia digital. O *chatbot* não só sintetiza material de várias fontes, como também fornece citações dos textos, que são úteis para verificar o trabalho do autor.

⁵ <https://luflot-bot.vercel.app/bot>

Existem outros exemplos de assistentes filosóficos interessantes alimentados por IA. O *Philosopher AI*⁶ é um deles. Foi concebido para ajudar a construir argumentos e aperfeiçoar a escrita académica, bem como para enriquecer as discussões em vários domínios filosóficos, incluindo a metafísica, a epistemologia, a ética e a filosofia da mente. Outra ferramenta é o *FrankenMind*⁷, a qual foi desenhada para produzir conversas filosóficas profundas, centradas em temas como a existência, a incompreensão e a dinâmica criador-criação. Os utilizadores podem participar em diálogos que fornecem elementos informativos sobre estes tópicos complexos.

O *EduBrain.ai*⁸ é também um assistente baseado em IA preparado para responder sobre uma vasta gama de tópicos de filosofia, incluindo temáticas no domínio da ética, metafísica, epistemologia, filosofia política e lógica, mas igualmente no domínio de problemáticas ligadas a correntes específicas como o existencialismo. Serve de recurso para estudantes que necessitam apoio para a compreensão de conceitos complexos e a elaboração de trabalhos filosóficos.

Estes diversos assistentes filosóficos artificiais exemplificam a integração da IA no ensino-aprendizagem e na investigação filosóficas, contribuindo para tornar mais acessíveis ideias filosóficas complexas e facilitando um envolvimento mais profundo dos utilizadores com os temas e as problemáticas.

Contudo, tal como sucede com um motor de busca, a ferramenta não reconhece a dimensão temporal (diacrónica) da informação. Para o *chatbot*, todos os textos são contemporâneos, ou seja, foram escritos “aqui e agora”. É como se observássemos um conjunto de objetos em cima de uma mesa. Não importa quando e quem os colocou lá, apenas são reconhecíveis as distâncias e as relações entre os objetos. Perde-se, assim, a visão histórica, narrativa e genética da realidade.

Mesmo assim, a ferramenta é capaz de identificar as ligações entre ideias, pensamentos, observações, argumentos e tópicos a partir da análise de milhares de documentos produzidos em momentos históricos distintos, separados por décadas. Ela pode descobrir e explorar ligações (incluindo contradições ou inconsistências, mas também correspondências ou novos aspetos) e mudanças num espaço concetual no qual até há pouco tempo não podíamos navegar tão facilmente. Em suma, é possível constituir representações artificiais (avatars) dos autores filosóficos com que todos os estudantes e também docentes e investigadores podem ‘dialogar’, ainda que em abstrato.

⁶ <https://philosopherai.com>

⁷ <https://www.yeschat.ai/gpts-ZxX1xNIY-FrankenMind>

⁸ <https://edubrain.ai>

Todavia, a utilização dos *chatbots* comporta igualmente limitações. Tipicamente, estes assistentes requerem acesso à Internet e um bom nível de literacia digital para que possam ser utilizados de modo responsável e eficaz. O fosso digital (falta de acesso à Internet ou ausência de competências digitais) condiciona por isso o acesso disseminado a estes dispositivos. A acessibilidade e usabilidade, ou facilidade de utilização, são outros fatores condicionantes.

Para além disso, devem ser considerados os custos de desenvolvimento e manutenção, embora cada vez sejam em maior número as ferramentas disponíveis em regime aberto ou livre. Há ainda um conjunto de considerações éticas a ter em conta (privacidade, preconceitos, desinformação, manipulação), que abordaremos na secção seguinte.

Por fim, impõe-se a questão da fiabilidade. Todos os *chatbots* de IA Gen têm pontualmente alucinações, ou seja, produzem resultados inesperadamente incongruentes ou errados. A utilização e a gestão correta destas ferramentas requer conhecimentos especializados, não apenas de natureza técnica, mas também cultural, histórica, contextual, crítica e semântica. Na verdade, a utilização destas ferramentas é tanto mais eficiente quanto as instruções (*prompts*) forem as mais corretas e apropriadas. É, pois, necessário possuir algum conhecimento sobre os tópicos que se consultam nestes recursos para poder filtrar, interpretar, avaliar e corrigir a qualidade da informação fornecida pelas aplicações. De igual modo, importa disseminar a literacia de IA e especificamente conhecimentos no domínio da designada *prompt engineering* entre os membros das comunidades educativas, para que esta utilização de LLMs seja eficiente e acrescente valor ao processo didático.

Os riscos da utilização não ética e responsável da IA Gen

Como apontámos nas secções anteriores, a utilização de ferramentas baseadas em IA Gen no âmbito dos processos educativos comporta um conjunto importante de benefícios potenciais, mas também de riscos e desafios, que importa reconhecer e gerir cuidadosamente. Tendo por base uma revisão de literatura recente sobre a utilização do ChatGPT, Ali et al. (2024) propõem uma síntese de vantagens e desvantagens para o ensino-aprendizagem que reproduzimos abaixo.

Vantagens do ChatGPT no Ensino e Aprendizagem:

- Motivação para a aprendizagem e acessibilidade;
- Processamento de Linguagem Natural (PNL);

- Geração de texto;
- Avaliação de desempenho dos estudantes;
- Versatilidade;
- Melhoria da comunicação entre professor e alunos.

Desvantagens do ChatGPT no Ensino e Aprendizagem:

- Qualidade das respostas e enviesamento na IA;
- Plágio e falta de autenticidade;
- Limitações no reconhecimento de erros;
- Criação de dependência;
- Privacidade e segurança de dados.

Com efeito, uma das principais preocupações relaciona-se com a possibilidade das ferramentas de IA Gen conceberem interpretações enganadoras ou demasiado simplistas das teorias filosóficas, o que pode impedir uma compreensão aprofundada das mesmas. De igual modo, importa evitar o preconceito incorporado nos modelos de IA. Se os sistemas de IA Gen forem treinados com base num conjunto de dados limitado ou enviesado, naturalmente perpetuarão certas perspetivas filosóficas e negligenciarão outras, distorcendo assim a amplitude do discurso filosófico.

Um outro risco significativo prende-se com o risco da dependência dos conteúdos gerados pela IA Gen, com isso diminuindo a capacidade autónoma de pensamento dos utilizadores. Embora o pensamento crítico seja essencial para um bom uso da IA Gen, este mesmo uso também leva ao seu atrofamento, ou estreitamento. Como é referido nas conclusões de um estudo recente,

[...] while IA Gen can improve worker efficiency, it can inhibit critical engagement with work and can potentially lead to long-term overreliance on the tool and diminished skill-for independent problem-solving. Higher confidence in IA Gen's ability to perform a task is related to less critical thinking effort. When using IA Gen tools, the effort invested in critical thinking shifts from information gathering to information verification; from problem-solving to AI response integration; and from task execution to task stewardship. (Lee et al. 2025, 13)

Para além disso, a utilização da IA Gen na educação levanta questões éticas sobre a integridade académica, uma vez que os alunos podem ser tentados a utilizar a IA Gen para completar tarefas sem um envolvimento genuíno com as fontes e comentadores. Investigadores, professores e estudantes devem por isso ser formados para utilizar a IA

Gen de forma responsável, assegurando que esta serve como uma ferramenta para o desenvolvimento filosófico e não como uma simples “muleta” que prejudica o rigor intelectual. Num campo em que a evolução tem sido, literalmente, vertiginosa, desde que o ChatGPT foi apresentado e disponibilizado ao grande público, no final de 2022, que balanço podemos fazer das possibilidades efetivas da IA Gen e que análise se justifica das suas vantagens e desvantagens para o ensino-aprendizagem em filosofia?

Em síntese, se forem bem utilizadas, as ferramentas de IA Gen representam um valioso instrumento para o enriquecimento da experiência de aprendizagem filosófica. Evidentemente, a dependência excessiva destas tecnologias, que devemos evitar, pode conduzir, por sua vez, a um empobrecimento do pensamento crítico, incluindo da capacidade de resolução de problemas e de redação.

No entanto, é hoje evidente que a massificação do acesso a estas novas tecnologias e recursos digitais está a consolidar uma transformação não só da paisagem educacional, mas também dos cenários concretos de aprendizagem e, consequentemente do processo didático, nos quais a função docente se consolida cada vez mais como uma “curadoria de aprendizagens”, as quais resultam de percursos crescentemente personalizados, distintos, flexíveis e complexos dos estudantes.

Na confluência do ensino e da aprendizagem: desafios para a avaliação

É no âmbito da avaliação das aprendizagens que se concentram algumas das principais consequências disruptivas da introdução da IA Gen. A certificação da aprendizagem (não no sentido formal de reconhecimento de graus, mas sim de reconhecimento de aquisição das aprendizagens) é uma das dimensões mais importantes do trabalho docente no processo de avaliação. E é ela que ficará (ainda) mais em causa. Como?

Vamos restringir-nos à avaliação individual. Avaliar e certificar a ocorrência de aprendizagem supõe a possibilidade de identificar o sujeito da aprendizagem, quem aprendeu. Com a introdução da IA Gen, emergem (ou agudizam-se) problemas nessa identificação, em dois planos.

Num primeiro, torna-se difícil certificar que a autoria dos produtos que demonstram aprendizagem se deve ao sujeito em avaliação. Se antes esse problema se deslocava claramente para o campo da deteção de plágio (entendido como a utilização fraudulenta de produção intelectual de autoria alheia como se fosse própria), agora a situação complexifica-se, visto a questão ligar-se ao recurso a ferramentas de IA Gen capazes de executar o trabalho académico do estudante em seu lugar.

O problema não é mais evitar plágio, mas assegurar a validade do processo de avaliação: “A validity perspective makes the claim: a students’ assessment submission is valid if it represents their actual capability” (Dawson et al. 2024, 1010). Dificilmente é possível reconhecer e validar a existência de aprendizagem a um sujeito se não for possível garantir a autoria dos produtos que evidenciem essa aprendizagem.

Em segundo, coloca-se um problema de ainda maior amplitude: como integrar a *more than human authorship* (Gourlay 2024) na avaliação? Se assumirmos que o sujeito de aprendizagem já não é apenas humano, é necessário rever todo o paradigma de ensino-aprendizagem e repensar o que se pretende. E assumir o *offloading* de competências anteriormente a desenvolver pelo estudante. Algo que não é novo, mas que se tinha verificado apenas pontualmente (caso das competências de cálculo, já referidas). Mas, dada a extensão das capacidades do que a IA Gen é capaz de realizar, a pergunta que se impõe é: que competências restam como exclusivamente humanas?

A abordagem desta dificuldade remete os professores para o desenho de atividades de aprendizagem e avaliação autênticas, que repliquem, na medida do possível, situações ou contextos reais de resolução de problemas, inclusive na futura vida profissional. Numa investigação sobre quais os tipos de avaliação mais robustos face ao uso da IA Gen, Hardie et al. (2024) verificaram que a maior parte dos tipos de avaliação não se revelou suficientemente robusta, tendo a IA Gen obtido resultados suficientes para garantir o aproveitamento. Entre eles, as tarefas autênticas conseguiram os melhores resultados. “The most robust assessment types were Audience-tailored, observation by learner and reflection on work practice, which align with what is often called ‘authentic assessment’, although GAI answers to these were still capable of achieving a passing grade” (Hardie et al. 2024, 8).

Porém, se é possível, e necessário, repensar atividades de aprendizagem, tornando-as autênticas e complexas, obrigando ao uso de pensamento de nível elevado para sua resolução, a tendência da IA Gen para conseguir emular/replicar competências antes exclusivamente humanas continua a aumentar e pode mesmo ter repercussões na avaliação deste tipo de atividades de aprendizagem autênticas. Dado que a integração da IA Gen é inexorável, disseminar a sua utilização é claramente um elemento que vai conferir autenticidade às atividades de aprendizagem. Mas isso significa abster-se explicitamente de desenvolver determinadas competências (o que nos remete, mais uma vez, para a revisão do novo perfil do estudante). Se aceitamos a integração geral da IA Gen, devemos incluir nas competências a desenvolver, saber utilizar estas ferramentas e consequentemente formar os estudantes no domínio da *Prompt Engineering*.

Voltando ao ensino-aprendizagem da filosofia e às competências filosóficas, uma questão relevante é interrogar em que medida a IA Gen consegue (atualmente) emular/replicar (parcial, ou totalmente) essas competências. Como vimos antes, o exercício do pensamento crítico continua a ser apontado como um dos últimos bastiões humanos, necessário mesmo para o uso ajuizado da IA Gen. Foi essa a questão que Lodge et al. (2024) abordaram, a saber: em que medida é que a IA Gen é capaz de emular/replicar o pensamento crítico?

Por um lado, os autores reconhecem a existência de componentes do pensamento crítico que já podem ser simulados pela IA Gen:

In terms of specific critical thinking aspects, a range of these can be simulated by AI, even in the absence of any actual thinking. These include providing reasons for a claim, providing counterarguments, making rudimentary judgements and evaluating situations using known criteria, solving problems that have an established solution methodology, summarising and synthesising information, and generating questions in familiar contexts. (Lodge et al. 2024, 31)

Por outro, identificam também dimensões que são mais difíceis para a IA Gen, sendo nelas que, segundo os autores, se deve concentrar a avaliação:

More challenging for AI (though not all are impossible) are explaining why some reasons are better than others; applying values such as clarity, relevance, accuracy, and coherence; evaluating in novel contexts, particularly when the criteria of evaluation are unknown; describing and reflecting on its own “thinking” or processes; recognising validity in complex arguments; making and justifying decisions, particularly in novel contexts; thinking collaboratively with people; interpreting complex images for meaning (outside of diagnostic contexts); and generating inquiry questions in unfamiliar and novel contexts. (Lodge et al. 2024, 31)

É, pois, fundamental investigar em que medida as várias dimensões das competências filosóficas de problematização, conceptualização e argumentação podem ser replicadas/emuladas pela IA Gen. Que soluções se podem propor para a avaliação da aprendizagem em filosofia? Embora a primeira tendência tenha sido a substituição de alguns procedimentos de avaliação tradicionais, dada a falência da sua validade perante as capacidades da IA Gen, verifica-se, paradoxalmente ou não, o preconizar do retorno a outros desses procedimentos para tentar resolver alguns dos problemas, como o da certificação da autoria. São exemplo disso as provas sem consulta de recursos ou os provas orais.

No caso da filosofia, Lemasters e Hurshman (2024), que assumem uma posição crítica em relação à IA Gen para o ensino-aprendizagem em filosofia, defendem a oralidade como um contexto de avaliação especialmente adequado (embora reconhecendo-lhe alguns limites ou dificuldades) para a avaliação no âmbito filosófico, sustentando que os seus argumentos são igualmente válidos para outras disciplinas humanísticas. “The prevalence of LLMs (Large Language Models) in higher education requires ‘philosophy’ to adapt. Our proposal is to shift the emphasis to oral skills” (Lemasters e Hurshman 2024, 13).

Em todo o caso, como já apontámos a propósito do impacto das calculadoras no ensino-aprendizagem da Matemática, que conduziu à perda de importância das capacidades mnemónicas, importa que as práticas didáticas filosóficas não deixem de valorizar o desenvolvimento das capacidades hermenêuticas de leitura e interpretação de textos escritos.

Com efeito, é previsível que, nos próximos anos, as plataformas informáticas, como os sítios *web*, sejam progressivamente centradas na interação por voz, diminuindo a importância da leitura e da escrita. Para tal, contribuirá decisivamente a adoção generalizada de *chatbots* associados a ferramentas de tradução simultânea. Naturalmente, o ensino da filosofia não o pode desconhecer. No entanto, cabe-lhe também procurar assegurar que os seus estudantes não deixem de ser avaliados pela sua capacidade de ler e escrever textos complexos e, por isso, não a venham, de algum modo, a perder.

Conclusões

É inegável o impacto disruptivo, mas também o potencial transformador, da introdução de ferramentas baseadas em IA Gen no ensino e aprendizagem da filosofia. Dispositivos como os assistentes filosóficos artificiais, os tutores inteligentes, os sistemas de *feedback* personalizado e as sugestões de discussão automatizadas, constituem poderosos recursos que contribuem para uma aprendizagem filosófica mais acessível, personalizada e envolvente.

Ao simular debates com os autores, recomendar leituras e fornecer explicações ajustadas aos perfis individuais de aprendizagem de cada estudante, as ferramentas baseadas em IA Gen potenciam a diferenciação dos percursos de aprendizagem, promovendo a inclusão, a acessibilidade e a equidade na aprendizagem filosófica de qualidade, ajudando a colmatar lacunas na compreensão dos conteúdos e promovendo o desenvolvimento sustentado das competências filosóficas.

Como procurámos demonstrar, o futuro do ensino da filosofia deverá assim, com toda a probabilidade, evoluir no sentido da adoção de modelos híbridos, em que metodologias

tradicionais integrarão ferramentas de IA Gen, e também do desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem filosóficas inovadoras que explorarão todas as potencialidades desta nova tecnologia. A didática da filosofia deve, por isso, procurar incorporar estas ferramentas desde logo no currículo, enfatizando o seu papel como um meio de melhorar — e não substituir — o discurso humano e a reflexão crítica.

Todavia, para garantir uma utilização eficaz desta tecnologia, os professores de filosofia devem receber formação em literacia de IA como parte da sua formação profissional para a docência, tanto inicial como contínua, com vista a compreender tanto as suas capacidades como as suas limitações e riscos, e desenvolver uma prática reflexiva crítica da sua utilização. Da mesma forma, os estudantes devem ser educados a saber utilizar estas ferramentas, aprendendo a saber construir bons *prompts* e a avaliar criticamente o conteúdo gerado pela IA, distinguindo argumentos filosóficos bem fundamentados de resultados superficiais ou tendenciosos. É fundamental que os programas de formação se concentrem na sensibilização para as implicações filosóficas da própria IA, incentivando a meta-reflexão sobre a natureza do conhecimento, do raciocínio e da consciência.

Por fim, a introdução de ferramentas baseadas em IA Gen deve ser sempre enquadrada no âmbito de práticas de ensino e aprendizagem inovadoras e adequadas, promotoras de comportamentos éticos e socialmente responsáveis.

Bibliografia

- ALI, Duha, Yasin Fatemi, Elahe Boskabadi, Mohsen Nikfar, Jude Ugwoke, e Haneen Ali. 2024. "ChatGPT in Teaching and Learning: A Systematic Review". *Education Sciences* 14 (6): 643. <https://doi.org/10.3390/educsci14060643>.
- BOHLMANN, Markus, David Lanius, Patrick Maisenhölder, Tim Moser, Jörg Noller, e Maria Schwartz. 2023. "On the Use of YouTube, Digital Games Argument Maps, and Digital Feedback in Teaching Philosophy". *Journal of Didactics of Philosophy* 7: 1-20. <https://doi.org/10.46586/JDPh.2023.9863>.
- BRENNEIS, Andreas, e Sonja N. K. Daum. 2021. "Philosophizing Dialogically in an E-Learning Setup". *Journal of Didactics of Philosophy* 5 (2): 46-61. <https://doi.org/10.46586/JDPh.2021.9597>.
- DAWSON, Phillip, Margaret Bearman, Mollie Dollinger, e David Boud. 2024. "Validity Matters More Than Cheating". *Assessment & Evaluation in Higher Education* 49 (7): 1005-1016. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2386662>.
- ENES, José. 1995. "Leitura Integral: Porquê? Como?" *Revista Filosófica de Coimbra* 4 (7): 166-167.
- ENES, José. 1999. *Noeticidade e Ontologia*. Lisboa: INCM.

- GOURLAY, Lesley. 2024. "Generative AIs, More-than-Human Authorship, and Husserl's Phenomenological 'Horizons'". In *Proceedings of the Fourteenth International Conference on Networked Learning*, ed. Maria Cutajar, Carmel Borg, Marteen de Laat, Nina Bonderup Dohn e Thomas Ryberg. Aalborg: Aalborg Universitet.
- JOLLMORE, Troy. 2025. "I Used to Teach Students. Now I Catch ChatGPT Cheats". *The Walrus*, 5 de março. <https://thewalrus.ca/i-used-to-teach-students-now-i-catch-chatgpt-cheats>.
- KHAN, Sal. 2024. *Brave New Words: How AI Will Revolutionize Education (and Why That's a Good Thing)*. New York: Random House.
- LEE, Hao-Ping, Advait Sarkar, Lev Tankelevitch, Ian Drosos, Sean Rintel, Richard Banks, e Nicholas Wilson. 2025. "The Impact of Generative AI on Critical Thinking: Self-Reported Reductions in Cognitive Effort and Confidence Effects from a Survey of Knowledge Workers". *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '25)* 1121: 1-22. New York: Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3706598.3713778>.
- LEMASTERS, Ryan, e Clint Hurshman. 2024. "A Shift Towards Orator: Teaching Philosophy in the Age of Large Language Models". *AI and Ethics* 5: 1203-1215. <https://doi.org/10.1007/s43681-024-00455-0>.
- LÉVY, Pierre. 1994. *As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era Informática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIVINGSTONE, Victoria. 2024. "I Quit Because of ChatGPT". *Time*, 30 de setembro. <https://time.com/7026050/chatgpt-quit-teaching-ai-essay>.
- LODGE, Jason M., Peter Ellerton, Luke Zaphir, e Deborah Brown. 2024. "Assessing in the Age of AI: Is Critical Thinking the Answer?" In *Artificial Intelligence Applications in K-12*, ed. Helen Crompton e Diane Burke, 24-37. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003440192-3>.
- LODGE, Jason M., Suijing Yang, Leon Fuerze, e Phillip Dawson. 2023. "It's Not Like a Calculator, So What Is the Relationship Between Learners and Generative Artificial Intelligence?" *Learning: Research and Practice* 9 (2): 117-124. <https://doi.org/10.1080/23735082.2023.2261106>.
- MARTINS, Guilherme d'Oliveira, Carlos Alberto Sousa Gomes, Joana Brocardo, José Vítor Pedroso, José León Acosta Camilo, Luísa Maria Silva, Maria Manuela Guerreiro, Maria João Horta, Maria Teresa Calçada, Rui Vieira Nery, e Sónia Rodrigues. 2017. *Perfil Dos Alunos à Saída Da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MCPHEE, Russell, e Damian Cox. 2024. "Intellectual Autonomy as the Aim of Critical Thinking". *Educational Philosophy and Theory* 57 (2): 186-196. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2412759>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2018. *Aprendizagens Essenciais: Filosofia 10º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

- MOLLICK, Ethan R., e Lilach Mollick. 2023. "Assigning AI: Seven Approaches for Students, with Prompts". *The Wharton School Research Paper – SSRN Electronic Journal*, 23 setembro, 1-48. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4475995>.
- PUENTEDURA, Ruben R. 2006. "Transformation, Technology, and Education". *Hippasus*, 18 de agosto. <http://hippasus.com/resources/tte/>.
- REINITZ, Betsy. 2020. "Consider the Three Ds When Talking about Digital Transformation". *EDUCAUSE Review*, 1 de junho. <https://er.educause.edu/blogs/2020/6/consider-the-three-ds-when-talking-about-digital-transformation>.
- TEIXEIRA, António 2016. "A Refundação da Universidade: a educação humana como projecção filosófica de abertura e escuta em José Enes". In *José Enes. Pensamento e Obra*, ed. C.E.P. Amaral, M.C. Pimentel e R. Epifânio, 32-46. Lisboa: Movimento Internacional Lusófono/DG Edições & CFUL.
- TOMÁS, Cecília, e António Moreira Teixeira. 2020. "Ethical Challenges in the Use of IoT in Education: On the Path to Personalization". In *Proceedings of the European Distance and E-Learning Network (EDEN) 2020 Research Workshop: Enhancing the Human Experience of Learning with Technology. New Challenges for Research into Digital, Open, Distance & Networked Education*, ed. S. Kucina Softic, A. Teixeira e A. Szücs, 217–226. Budapeste: EDEN. <https://doi.org/10.38069/edenconf-2020-rw0024>.
- WEINBERG, Justin. 2025. "When Philosophers 'Compress a Philosophical Idea into a Picture'". *Daily Nous*, 24 de fevereiro. <https://dailynous.com/2025/02/24/when-philosophers-compress-a-philosophical-idea-into-a-picture/>.

Por que razão a Filosofia da Educação necessita da Filosofia Antiga. Que relação entre autoridade e amizade?

*Maria Teresa Santos**

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 51-66. ISSN 0870-4546

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1215>

Resumo

O texto insere-se no âmbito da Filosofia da Educação e no quadro de um curso destinado à formação de professores do ensino básico. Propõe pensar a relação entre amizade e autoridade e dar conta da transição da problematização desta relação para a sala de aula. O texto dá conta de uma experiência letiva e desenvolve-se com assento na seguinte hipótese: amizade e autoridade, conceitos discutidos na antiguidade greco-romana e esfumados na modernidade, potenciam conflitos educacionais, o que está em sintonia com a atual alteração geral da situação relacional dos seres humanos, em que permanece a questão de como viver em conjunto. Ora o que se pretende é refletir sobre a amizade e a autoridade de modo a fornecer eixos de abertura à compreensão da relação entre ambas em contexto escolar.

Palavras-chave: amizade, autoridade, Cícero, Filosofia da Educação.

Abstract

This text is part of Philosophy of Education and within the framework of a course aimed at training basic education. It proposes to think about the relationship between friendship and authority and account for the transition of the problematization of this relationship to the classroom. The text reports on a teaching experience and it is developed based on the following hypothesis: friendship and authority, concepts discussed in greco-roman antiquity and faded in modernity, potentiate educational conflicts, which are in line with the current general change in the relational situation between human beings, where the question of how to live together remains. This paper intends to reflect on friendship and authority in order to provide axes of openness to their understanding.

Keywords: friendship, authority, Cicero, Philosophy of Education.

* Universidade de Évora, Portugal.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2546-1607>. E-mail: msantos@uevora.pt.

Introdução

O presente texto decorre de uma interrogação indireta — *Por que razão a Filosofia da Educação necessita da Filosofia Antiga* — e de uma pergunta cuja resposta fica indecisa por ser apresentada como proposta a pensar — *Que relação entre autoridade e amizade?* Ambas se articulam entre si por uma pretender ser ilustrativa da recetividade da outra. A enunciação do título é imediatamente reconhecível, pois decalca o subtítulo de um livro de Martha Nussbaum: *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (2010). Subscreeve-se assim a sua defesa do estudo das humanidades enquanto via de acesso à dimensão da problematização existencial das vidas humanas. E, não obstante a Filosofia da Educação se inscrever no campo das humanidades, raramente se encontra um plano de estudos que acolha o eco da proposta de Nussbaum e recue até ao período clássico greco-romano para ancorar as questões que nele a permanecem em aberto, a par das questões que irrompem no horizonte atual. A falta de tempo letivo é uma justificação forte e válida. As horas atribuídas à lecionação são escassas para fazer percursos distendidos. Por outro lado, a complexidade que reveste qualquer questão leva a circunscrevê-la no presente sem interrogar que configurações tomou inicialmente, em que contexto e como foi desenvolvida a sua abordagem. Todavia é no plano da historicidade da experiência humana que a educação se vai dando a compreender com anúncios de novidade e de resistência de muita ordem. Se a Filosofia da Educação não enveredar também por este plano arrisca a sustentabilidade de muitas das suas questões. É como se os alicerces fossem dispensados na construção de uma casa e toda a concentração se focasse no *design* interior para garantir a melhor funcionalidade, eficácia, conforto e atração estética. O risco é a casa ruir, ou seja, *mutatis mutandis*, o risco é as questões ficarem pela rama sem considerar a raiz pela qual se alimentam e foram constituindo sentido próprio.

A referência ao livro de Nussbaum tem ainda outra razão a ser aduzida: a denúncia da crise da educação. É que esta crise torna inevitável a contaminação do que lhe diz respeito. Precisamente, a amizade e a autoridade, sombreadas com conotações negativas. Se a autoridade continua a manter interesse filosófico, com destaque para o trabalho de Myriam Revtault d'Allonnes (2006)¹, a amizade tem-se esfumado com as teorias

¹ Como críticos da autoridade associada a serviço público, comunidade, cidadania e exercício deliberativo impõem-se Hannah Arendt (1958) e Jürgen Habermas (1962), mas a lista de textos é grande e tendem para a Filosofia Política, com contributos para a conceptualização da autoridade. Na área da Educação, elegeu-se o binómio liberdade-autoridade, colocando-se a questão do equilíbrio relacional entre ambas. A análise tem tido um cunho predominantemente histórico-sociológico. Do ponto de vista histórico, Jean-Jacques Rousseau surge como o crítico da autoridade abusiva impulsionando o repensar a escola e a realização de experiências radicais de negação da disciplina encarnada na

da subjetivação e da autonomia do Eu, cunhadas por Freud. Mas ambas também estão em crise e sinalizadas pela urgência de ser pensadas por dizerem respeito a duas manifestações da relação humana presentes em todas as esferas da vida. Neste contexto e convertendo a crítica de Nussbaum numa proposta concretizável, retoma-se um clássico da antiguidade romana — *Sobre a Amizade (Laelius de amicitia dialogus)*² — para explorar os dois temas e, assim, dar amplitude perspectivística à questão da relação pedagógica. Como se verá, os dois temas são abordados com pesos diferentes, o que não surpreende atendendo ao título do livro ciceroniano, e estão sujeitos a um objetivo prático: dar conta quer da introdução do livro no plano de estudos de Filosofia da Educação, quer do estudo desencadeado numa turma do curso de formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico. De acordo com o exposto, o presente texto abordará a amizade e a autoridade articulando três pontos: o primeiro considera a introdução de textos clássicos para estudo de questões pedagógicas, repensando-as na sua origem e configurando-lhes novos horizontes de sentido. O segundo ponto concentra-se na leitura de Pierre Hadot sobre amizade e autoridade na escola epicurista e visa criar um fundo de contraste com a teoria ciceroniana que se segue. O terceiro ponto dedica-se à análise da amizade e da autoridade com base no livro de Cícero no contexto da disciplina de Filosofia da Educação. Dada a crítica atual em relação aos dois temas, propõe-se, em consideração final, a necessidade de um projeto filosófico que recupere um ambiente relacional pautado pela sensibilidade e pelo discernimento, que seja favorável ao estudo e salve o espírito democrático.

A defesa das humanidades, uma vez mais

A pergunta sobre por que razão os estudos clássicos (humanidades /estudos liberais) interessam em geral para a formação do ser humano, já foi colocada. Martha Nussbaum surge como a referência mais reconhecida, dado o sucesso do livro *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, publicado em 2010, ainda no rescaldo da crise financeira de 2008. A partir da constatação do desequilíbrio entre o decrescente investimento escolar no estudo das humanidades e o crescente investimento em áreas direcionadas para a produção e para o lucro económico e financeiro, Nussbaum lançou um alerta político-social: sem o estudo

autoridade, tal como fez A.S. Neil em Summerhill School. Do ponto de vista sociológico, o professor é o polo da análise, quase sempre apoiada pela estatística (Sacristán Gómez 1991, 659-680).

² O texto de referência é *Laelius de amicitia*, apresentado em latim e francês, traduzido por Robert Combes e publicado em 1993 pela editora parisiense Les Belles Lettres. O quase desconhecimento da língua francesa foi critério para a escolha da tradução publicada no Brasil. Aliás, esta decisão vulgarizou-se na disciplina.

das humanidades não se desenvolvem competências de ordem crítica, ética e afetiva, necessárias para lidar com os problemas globais e complexos da sociedade contemporânea, e, no limite, vulnerabiliza-se a democracia. Precisando, tais competências são

a capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como um “cidadão do mundo”; e [...] a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra. (Nussbaum 2015, 8)

O sucesso do alerta político de Nussbaum deve-se à simplicidade, evidência e força da sua enunciação: é na esfera da educação que a questão da vitalidade da democracia se deve equacionar. As humanidades são indispensáveis para a formação do espírito crítico e da atenção cuidadosa, as quais alimentam a democracia e a esperança numa boa vida em comum orientada pelo critério público da justiça social. Daí, depois do alerta, o apelo colocado no final do livro:

Se não insistirmos na importância crucial das humanidades e das artes, elas vão desaparecer gradativamente porque não dão lucro. Elas só fazem o que é muito mais precioso do que isso: criam um mundo no qual vale a pena viver, pessoas que são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão, e nações que são capazes de superar o medo e há desconfiança em prol de um debate gratificante e sensato. (Nussbaum 2015, 143-144)

Sem discordar da tese de Nussbaum sobre o utilitarismo esvaziante, nem desconhecer as críticas ao seu pensamento³, importa acrescentar o que se assumiu generalizada-mente: o ensino das disciplinas inscritas no quadro das artes liberais é desinteressante. Objetivamente há dificuldades em entrar no mundo de muitos dos textos clássicos por estarem peçados de referências míticas e históricas que exigem constantes verificações dicionarísticas ou enciclopédicas, mesmo que via Internet. Mas o obstáculo maior é o modo de abordar os textos. Muitos estudantes não chegam ao limiar do espanto nem se demoram nas perguntas; muitos nada têm para perguntar, pois escapa-lhes a relação

³ Não se desconhecem as críticas que, antes de 2010, tinham por alvo a teoria das capacidades, em particular a respeito dos seus pressupostos cosmopolitas (Kittay 1999). Igualmente não se desconhecem as críticas por parte dos teóricos da estética literária, acusando Nussbaum de desconsiderar a complexa polifonia dos textos e quase anular o seu valor literário para ressaltar deles os problemas ético-políticos (Cohen 1993; Gibson 2005), forçando a certa distorção. Não se subestimam aqui as críticas como sintoma de superficialidade e picardia académica, mas em nada elas diminuem o contributo reflexivo de Nussbaum para a construção de um mundo de sentido, com justiça.

direta com as suas experiências de existir e não encontram planos comuns entre o mundo em que vivem e o mundo que os textos dão a conhecer. Depois há uma rejeição *naïve*: aquela que consiste em compreender outra época que não a nossa, já que outra época nunca é a nossa e a nossa é a única que tem significado direto.

Certos episódios de rejeição elucidam bem esta reação, pelo que se regista um deles relacionado com o estudo de textos clássicos. Na disciplina de Filosofia da Educação, ao nível da licenciatura, foi indicada a leitura da comédia *A Assembleia de Mulheres*, de Aristófanes, com primeira encenação em 392 a.C. O objetivo visava esclarecer o papel da educação no percurso histórico da inclusão das mulheres na esfera pública, sob a premissa da igualdade ontológica e política que considera a igual condição humana na radical diferença de cada qual. Tratando-se de uma turma apenas constituída por raparigas, parecia que o tema seria bem acolhido por permitir recuar até um período de declarada exclusão das mulheres da esfera pública e do debate deliberativo: o século IV da democracia ateniense. A questão a explorar era a seguinte: que elementos presentes na comédia de Aristófanes são ainda problematizáveis à luz do princípio da igualdade entre homens e mulheres e que argumentos são válidos? Ora uma aluna manifestou educadamente o seu desinteresse: "Tudo isso é literatura!". E, de facto, a inventividade do enredo não se inspirou numa revolta histórica concertada por mulheres. Mas a situação construída por Aristófanes está longe de ser meramente espetacular e superficialmente distrativa. Pelo contrário, aproveitou-se das contradições da cidadania grega, antecipou um cenário oposto (exclusão total dos homens da vida política) e proporcionou o suscitar da reflexão, ainda que acicatada pelo riso, sobre a dificuldade em efetivar a paridade. A posição da aluna parecia estar sintonizada com uma conceção generalizada sobre educação: não exigir demasiado, pois isto é tão só um meio para garantir a empregabilidade e é vista como instrumento do produto nacional bruto. Tudo o mais julga-se inútil e a leitura integral de livros ou artigos é um exercício excessivo e invasivo do tempo disponível. O que importa registar é que o episódio foi impressionante e decisivo para reforçar a convicção da necessidade de abordar os temas buscando referências matriciais, se bem que selecionando passagens como faziam os escolásticos e articulando-as diretamente com a vida corrente.

No empenho da defesa das humanidades, introduziu-se o tema da relação pedagógica no programa de Filosofia da Educação como exemplo de um problema relacional de base com permanência nas esferas pública e privada. Assim, amizade e autoridade foram os conceitos que se afiguraram com problematicidade pertinente no contexto político-social democrático da escola atual (sem distinção de níveis de ensino), muito sensível a situações tensionais. A qualquer momento surgem notícias sobre abuso relacional, seja de ordem laboral, em sentido estrito, de ordem investigativa ou de ordem pedagógica.

Amizade e autoridade, entendidas como manifestações de relacionamento intersubjetivo, distinguem-se, numa leitura imediata, pela afetividade que reveste a primeira e pela superioridade que se reconhece na segunda. Cada uma é potencialmente impressiva, fluente, geradora de tensão e tendencialmente antagônica. Quer dizer, ambas têm diferentes densidades relacionais. Daí a pergunta: são imiscíveis ou não? Devem manter-se como azeite e vinagre? Concretamente: pode um professor ser amigo e usufruir de autoridade, ampliando assim a sua ação educativa? Dos clássicos vem o patrocínio para muito do que se compreende sobre o assunto e por isso se recorre a eles, mesmo que, como é o caso de Filosofia da Educação, o recurso tenha de ser mitigado e se tenha de aceitar que na disciplina não se fornecem receitas *ready made*.

Os conceitos em abordagem: amizade e autoridade

Aristóteles tratou a amizade na *Ética a Nicómaco* (livros VIII-IX) no contexto ético-político (VII 1, 1555 a 3-31), mostrando a equivocidade do conceito (1155 b 12-15) devido às muitas manifestações de amizade e aos diferentes vínculos de intersubjetividade (1155 b 17-19). Identifica três tipos fundamentais de "*philia*" (1156 a 6-8) derivados da finalidade da relação e do efeito causado pela relação. Assim a amizade pode i) firmar-se pelo prazer e pela alegria que se retira da presença do outro, ou ii) assentar num interesse recíproco, ou simplesmente iii) expressar a satisfação em participar no bem que em si mesma ela é e que como bem é necessária para alcançar a felicidade.

A tipologia aristotélica de decomposição dos fenómenos parte do pressuposto de que a amizade é uma manifestação de interação social generalizada que equaciona fatores vários como proximidade, simpatia, atração, reciprocidade e partilha. Não se detém no sujeito concreto que é sujeito da amizade (o amigo), nem analisa o objeto "amizade" (pessoal, imaginário, excêntrica), nem esmiúça a causa (semelhança ou diferença) ou o modo como se organiza. Todavia deixa claro que a amizade é uma necessidade vital nas esferas pública e privada, o que se confirma numa passagem da *Ética a Nicómaco*: "ninguém escolheria viver sem amigos mesmo se tiver todos os outros bens, a nobreza ou gentileza para si" (1155 a 5-6).

O filósofo traz à reflexão um amor comum com nexos diferenciados e com esta consideração reflexiva mostra como a amizade tem consistência ético-política por ser um bem em si e um bem relacional comum. É na "*polis*" que a amizade se transforma conceptualmente em virtude de lealdade à comunidade e aos amigos, requerendo igualdade e reciprocidade relacional. Esta infiltração política da amizade capaz de alterar

posicionamentos axiológicos levou Martha Nussbaum a afirmar que a amizade aristotélica ultrapassou a própria justiça (1986, 277) e que a inversão constitui um perigo para os alicerces democráticos da “polis”.

Não obstante a merecida atenção na antiguidade e sublinhada a inviabilidade de uma vida feliz sem amizade, a temática desinteressou como prova a redução de textos. Roque Cabral aduz, no verbete que assina na Logos, que tal foi devido ao estreito parentesco entre amizade e amor. Da atualidade, Roque Cabral apenas registou o livro do médico Pedro Laín Entralgo, intitulado *Sobre a Amizade* e com primeira edição em 1972. Mas de então para cá surgiram estudos filológico-filosóficos espalhados pela antiguidade, pelo período medieval e renascimento, como os realizados por Patrizia Piredda, destacando-se a leitura geral sintetizada em *A philosophical journey through the labyrinth of notion of friendship* (Piredda 2021, 1-22)⁴. A registar também o livro *Politiques de l'amitié* de Jacques Derrida (1994), por questionar a amizade como constitutiva do círculo da governança política e de outros círculos de atuação na comunidade humana. Isto sem esquecer o interesse pessoal de Michel Foucault sobre a amizade que pontua em artigos e entrevistas coligidos em *Dits et écrits* (1994), em que a apresenta como via alternativa e resistente ao controlo de instituições de poder e ao predomínio de normas sociais tradicionais de modelação estereotipada.

O parentesco entre amizade e amor, referido por Roque Cabral, não é facilmente entendível e a conversa corrente dá conta disso. Ouve-se dizer a muitos pais que também são os amigos dos filhos, como se a amizade fosse um acréscimo ao amor paterno. Pior, como se, numa conotação puramente egótica, os pais quisessem ocupar ao máximo o espaço afetivo próprio dos filhos. Compreende-se, numa interpretação menos negativa, que a declaração paterna de amizade procura abrir a porta à confidencialidade segura e, de certo modo, aplanar a solidão juvenil afundada no silêncio. Em todo o caso, fica diminuída a intensidade do amor (também com atributos de confidencialidade e presença plena) e a linha de fronteira com a amizade continua pouco nítida⁵.

⁴ Outros especialistas de renome são Jean-Claude Fraisse, autor de *Philia. La notion d'amitié dans la philosophie antique. Essai sur un problème perdu et retrouvé*, publicado em 1974 e, em língua inglesa, David Konstan que incluiu a fase inicial do cristianismo: *Friendship in the Classical World*, de 1997. De momento é longa a lista de investigadores do tema.

⁵ Sendo um vocábulo polissémico, não se adentra na exploração concetual de “amor” na cultura ocidental, o que obrigatoriamente remeteria, logo à partida, para a Teogonia, o Simpósio e Fedro, e para a distinção entre “eros” e “agapé”. Todavia toma-se por assente que a capacidade de amar é concetualmente mais abrangente que a amizade e com manifestações mais subtis, sendo possível falar de, por exemplo, amor pela arte e amor na sublimação metafísica.

É com Paul Ricoeur que a amizade entra nas dimensões antropológica e comunicativa para deste modo se esclarecer a construção dialética da identidade do Eu (*Soi*) pela diferença com o outro que se aceita e de quem se gosta nessa diferença (*autre autant que soi*). A amizade usufrui-se na relação próxima, nas comuns relações de curta duração, na conversação, sem ideais de contemplação. Ao mesmo tempo, adoça a revisão que cada um faz de si com um outro e torna “mais capaz”, aceitando-se com outra densidade e, afinal, como um estranho para si mesmo. A decisiva contribuição filosófica de Ricoeur, a partir da leitura de *Ética a Nicómaco*, foi dupla: por um lado, trouxe a interpretação da amizade como a relação de mediação que capacita. Sem o outro nenhuma das capacidades pessoais se efetivariam e exerceriam. Por outro lado, a ideia de mutualidade que faz da amizade um encontro feliz e de gratidão, sem sobreposição: “A ideia de mutualidade tem com efeito exigências próprias que não eclipsarão uma gênese a partir do Mesmo, como em Husserl, nem uma gênese a partir do Outro, como em Levinas” (Ricoeur 1990, 215).

Mas a amizade não é apenas uma experiência dada a pensar. Para Pierre Hadot, a amizade ocupa lugar central na filosofia antiga, especialmente entre estoicos e epicuristas. Define-a conceptualmente como uma relação de implicação mútua baseada em valores e práticas filosóficas compartilhadas que visam promover a virtude e a sabedoria que todos buscam⁶. A amizade é comunitária por ser comum a todos a mesma busca e a comunidade proporciona uma radical experiência existencial, ou seja, um modo de vida filosófico comum que é a própria filosofia. Em *O que é a Filosofia Antiga?*, Hadot escreve:

(...) nunca houve filosofia nem filósofos fora de um grupo, de uma comunidade, numa palavra, de uma “escola” filosófica e, precisamente uma escola filosófica corresponde neste caso e antes de tudo a uma maneira de viver, a uma certa escolha de vida, a uma certa opção existencial, que exige do indivíduo uma mudança total de vida, uma conversão de todo o seu ser, finalmente a um desejo de ser e viver de certa maneira. (Hadot 1995, 65)

A comunidade é condição inerente à filosofia e a amizade “cimentada”, usando o termo de Dimitri El Murr (2001), o modo de viver em comunidade. Assim, a amizade não é um fenómeno relacional nem de um sentimento de atração, mas um modo singular de vida, escolhido livremente, dentro do modo de vida singular que é a filosofia. Na escola epicurista

⁶ Merece ser mencionado Jean-Claude Fraisse que postula a continuidade filosófica, com maior ou menor visibilidade, da amizade, realizando um estudo que vai dos gregos a Fichte e Husserl. E sendo muitas as referências, inclui-se o livro de Dimitri El Murr — *L'amitié*, 2001 –, por reunir um conjunto de textos, que vão da antiguidade à atualidade, selecionados em função de questões existenciais comuns.

a amizade inscreve-se na lista dos prazeres. Como o prazer é um exercício espiritual, a amizade também o é. E Hadot esclarece em detalhe:

Em última instância, para os epicuristas, o prazer é exercício espiritual: o prazer interior de contemplar a natureza, o pensamento do prazer passado e presente, enfim, de amizade. A amizade, na comunidade epicurista, também tem seus exercícios espirituais que são realizados numa atmosfera alegre e descontraída: a confissão pública dos erros, a correção fraterna, ligadas ao exame de consciência. Mas sobretudo a amizade é, de algum modo, o exercício espiritual por excelência: “Cada um devia tentar criar uma atmosfera na qual floresçam os corações”. (Hadot 2014, 35)⁷

O que torna ainda mais interessante a abordagem de Hadot é o desenvolvimento de uma teoria sobre a ligação entre amizade e autoridade, a que recorre para alargar a compreensão da filosofia antiga, à qual consagrou grande parte da sua vida no sentido de a retirar da sistematização académica e a situar na dimensão prática.

A respeito da autoridade, Hadot começou por criticar a ideia tradicional que a expressa como posição hierárquica geradora de dissimetria, poder e correlativa submissão. Ao invés, o conceito de autoridade na Filosofia Antiga decorre do reconhecimento de competências espirituais. Um reconhecimento que não é cego nem interesseiro. Um reconhecimento feito numa zona de vivência profunda e que subsiste para além do imediato, da obscuridade e da confusão. Um reconhecimento que acata com naturalidade a superioridade do outro em relação a algo com grandeza universal e por isso não lhe pertence. Nessa perspetiva, a autoridade do filósofo antigo está esvaziada de poder e vontade de submissão e assenta numa evidência interna em que não há sombra de dúvida. Aceita-se com respeito e afigura-se de natureza epistemológica. É basicamente racional e não se confunde com autoritarismo que, sendo um conceito político, representa largamente abuso, tensão e desequilíbrio relacional. Ao contrário, é a prudência sapiencial (*phrónēsis*) que orienta o filósofo, compartilhando indicadores de ideias e práticas que transcendem cada um e une todos na busca de sabedoria, virtude e felicidade, sem reivindicar autoridade absoluta ou dogmática. A sua autoridade filosófica aparece como referência avalizadora das reflexões que cada um faz sem a ele se prender e de modo algum se reconhece como a mais subida e inquestionável referência. Situada numa comunidade

⁷ A atmosfera de amizade corresponde a uma atmosfera matricial da vida e tem um efeito terapêutico. Embora não seja neste sentido que a noção de atmosfera deva ser equacionada nas escolas (e insiste-se que não se distinguem aqui os níveis de estudo), ela deveria ser pensada como atmosfera proporcionadora de bem-estar e suscitadora de entusiasmo pelo todo da vida.

de busca compartilhada, de confiança, de respeito mútuo e de gratidão, a autoridade coexiste com amizade, ambas unidas numa vida em conformidade com a razão que pauta a ação pela prática da virtude.

Hadot dá notoriedade ao ambiente relacional que a todos coloca em igual condição de amigos da sabedoria e em comunhão de destino: uma vida feliz. A autoridade não só é compatível com a amizade como também com igualdade e liberdade. A autoridade esbate-se e não há lugar para equacionar a aplicação do direito de mandar e do dever de obedecer nem sequer para fazer distinção entre autoridade intelectual, associada ao mestre, e autoridade social, seja na esfera privada seja na pública.

O ambiente das escolas estoica e epicurista é sedutor para um regime democrático como o atual, possibilitante de autonomia e liberdade. Todavia a sedução expõe um problema relativo à autoridade: o da sua justificação. O papel que lhe era atribuído nas escolas da antiguidade helenística esvaziou-se.

Um salto para o texto de Cícero: a fundação da amizade e da autoridade

Apesar de o termo grego "*philia*"⁸ não corresponder exatamente, quer em extensão quer em sentido filosófico, ao termo latino "*amicitia*" (El Murr 2012, 587), é a ideia de relação humana por excelência no seio da comunidade e da sociedade que permite a sinonímia. Cícero, de vinculação estoica, integra a "*amicitia*" na terminologia da política romana, com expressão prática em alianças de duração variável que visam a garantia de interesses comuns. Esta transição da "*philia*" como exercício espiritual para a "*amicitia*" como relação também cultivada dentro das instituições políticas aproxima-se mais da realidade escolar, de enquadramento institucional, em que pulsa o convívio quotidiano. Como se interpreta a amizade neste sentido? Mantém-se a intimidade vivencial da amizade ou há um modo específico de se cultivar publicamente a amizade?

Hadot evoca o patrocínio de Cícero para o estudo dos exercícios espirituais, umas vezes mais demoradamente, como a respeito da visão do alto em *O Véu de Ísis* (2014), outras rapidamente na sequência de exemplificações sobre exercícios espirituais. Em *O que é Filosofia Antiga?*, de Hadot, ao analisar o prazer na escola epicurista, inclui a amizade e refere Cícero:

⁸ Para pesquisa etimológica consultou-se *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*, de Pierre Chantraine (2009), com a clara vantagem de acesso *online*.

Nós temos sobre este assunto [o prazer da amizade] o testemunho de Cícero: “Epicuro diz sobre a amizade que, de todas as coisas que a sabedoria nos dá para viver felizes, nada há de mais superior, de mais fecundo, de mais agradável que a amizade. E ele não se limitou somente à declaração; ele confirmou na sua vida, pelos seus actos como pelos seus costumes”. (Hadot 2017,185)⁹

A transcrição foi retirada do livro *Sobre a Amizade*, inserto no *corpus* ciceroniano reservado à filosofia e foi redigido no ano 44 a.C., num período de perturbação da vida pessoal e política de Cícero. Dedicado a Tito Ático, o seu melhor amigo, nele intervêm Gaio Lélíio, Quinto Cévola e Gaio Fânio, reproduzindo-se um diálogo supostamente havido entre os três familiares. Cévola e Fânio surgem no início do texto para enquadramento do assunto e a Lélíio cabe um longo discurso expositivo sobre a amizade. Tal protagonismo nega a estrutura protocolar do diálogo, mais interpelativo e mais equilibrado no peso das argumentações e contra-argumentações dos interlocutores. Todavia a naturalidade impecável do estilo de Cícero torna o texto fluido, tanto mais que é curto e bem estruturado (e estes aspetos são importantes quando se pretender motivar os estudantes para a leitura), entrelaçando vivências, ideias e posições interpretativas que levam o leitor a sentir-se convidado para pensar conjuntamente.

As questões em debate iniciam-se por três pronomes interrogativos, o que mobiliza de imediato para a análise. Primeira questão (§18-24), o que (*quid*) é a amizade? Busca-se uma definição. Segunda questão (§25-44), qual é (*quem* / qualidade) a amizade a preferir? Em si mesma (*per se*) ou por utilidade (*utilitatis causa*)? Entretanto investigam-se outros aspetos correlacionados: qual a origem da amizade?; como se confirma uma amizade?; quais as razões para recusar uma amizade? Terceira questão (§45-85), que (*quae*) preceitos regem a amizade? Continuando a jogar na polaridade dialética, a questão subdivide-se: como se conserva uma amizade?; quais os limites para a amizade?; qual o começo e qual o fim da amizade?

A conceção ciceroniana de amizade afastou-se da conceção epicurista. Mantendo-se a ideia do valor “*per se*”, deixa de ser entendida como meio de acesso à liberdade interior, a uma nova perceção do mundo, à existência autêntica, à verdade e à auto-compreensão, ou seja, deixa de ser entendida como um exercício espiritual associado à verdadeira transformação humana ou conversão filosófica. A amizade passa a ser um tipo privilegiado e

⁹ Cícero rejeitou o epicurismo, pelo que esta transcrição não deve ser interpretada como posição pessoal e tão só como resumo de uma das doutrinas que faz convergir para o diálogo com Caius Latio. Entre as razões para a rejeição da doutrina dos epicuristas estão a crítica à conceção de amizade e o desinteresse destes pela prática política. Ora Cícero pertencia ao meio político.

exigente de relação humana, usufruída na vida política ou em qualquer âmbito da vida privada e, para Cícero, todos estão de acordo com isto. A convicção desta generalização está expressa na noção de “bom senso” comum (*consensus omnium*), introduzida por Cícero, e que ultrapassa as particularidades opinativas. Como escreve: “(...) todos têm o mesmo pensar, isto é, que sem amizade não há vida, pelo menos se quiserem uma vida de algum modo digna de homens livres” (Cícero 1993, 57). Paralelamente, Cícero introduz o conceito de “homem de bem” (*virī boni*) em substituição do sábio epicurista. Qualquer verdadeiro amigo cultiva as virtudes e a tradição romana (*mos maiorum*), dispensando-se o estatuto de sábio. A crítica é explícita e denota o espírito pragmático de Cícero:

Mas, o que eu sinto, em primeiro lugar, é que a amizade não pode existir senão nos homens de bem. (...) Afirmam (os epicuristas), com efeito, que não há nenhum homem de bem senão o sábio. Pois que assim seja. Só que eles entendem por sabedoria aquela que nenhum mortal até hoje conseguiu; ao passo que, quanto a nós, é a realidade existente na prática da vida comum que devemos encarar, e não ficções ou puros desejos. (Cícero 1993, 52)

Não se encontra no texto ciceroniano uma definição de amizade dada em fórmula. O conceito esclarece-se ao longo do discurso à medida que Lúlio recorre a amizade que manteve com Cípius Emiliano: “nela [amizade] encontrei completo acordo em matéria política, nela os conselhos para os assuntos privados, nela ainda uma quietude repleta de felicidade” (Cícero 1993, 63). Tomando-a como algo que vale por si mesma, há quatro ideias que a distinguem e a reconhecem: a sintonia cordial, a alegria da presença, a fidelidade e a associação à virtude, sem a qual não há confiança nem constância (no sentido de coerência pessoal).

Em relação ao tema da autoridade, a problematização é menos explícita por escassez de referências textuais. Cícero refere-a uma vez no diálogo, embora esteja subentendida em outras passagens textuais. Assim, para efeito de trabalho na turma, selecionaram-se duas passagens e solicitou-se a cada grupo que apresentasse uma leitura que tivesse em conta uma situação concreta vivida na escola. O primeiro recorte do texto foi o seguinte: “Nas relações de amizade seja dado o maior valor à autoridade dos amigos de bom conselho, e que esta seja usada para advertir não apenas com franqueza, mas, se a coisa o exige, mesmo com acrimônia, e que, uma vez usada, se lhe preste obediência” (Cícero 1993, 44).

A dissociação da amizade com a sabedoria afeta a autoridade. Logo esta deixa de estar fundada na sabedoria filosófica e de remeter para os princípios eternos e imutáveis. A autoridade torna-se, então, apanágio do homem de bom senso que legitimamente a transfigura em poder, permitindo até aspereza no trato, e correlativamente exige obediência,

também ela demonstrativa de bom senso. A advertência do amigo para com o amigo tem força de argumento de autoridade, interpretável como poder aumentado de um amigo para com o outro. Todavia, Cícero não nega nem a superioridade nem a paridade na amizade, o que poderá parecer paradoxal. No final do texto, referindo-se Lélcio a Cipião, um homem de bom senso, afirma que nunca se colocava acima dos amigos de classe inferior à sua e o mesmo em relação aos familiares. A superioridade resulta da virtude e deve ser partilhada, como tudo o mais. A raiz de autoridade encontra-se no verbo *“augeo, ere, auxi, auctun”*, que significa produzir e mais propriamente, fazer crescer. A segunda passagem selecionada é explícita deste enraizamento e deste “crescimento”: “(...) se algumas superioridades tiverem conseguido de virtude, de talento, de fortuna, tudo partilhem com os seus e tudo ponham em comum com os que vivem próximo de si, de tal como que (...) lhes aumentem os recursos e lhes proporcionem honra e dignidade” (Cícero 1993, 51-52). Mais adiante conclui-se: “Portanto, tal como, nas relações de parentesco e de amizade, aqueles que são superiores se vem colocar ao mesmo nível dos inferiores (...)” (Cícero 1993, 52).

O movimento de descer até à proximidade sem perder a superioridade vem garantir o que se afigura muito complexo: a institucionalização da autoridade, ou seja, a não necessidade de desinstitucionalização da autoridade, ou seja ainda, a conciliação entre amizade e autoridade. Cícero tenta limar as dissimetrias para diminuir a amplitude relacional na amizade e justificar a superioridade da autoridade preservando quer a dignidade individual consignada na *“humanitas”*, quer a sua visão republicana e imperialista do mundo. Cícero é ele próprio símbolo da autoridade em oratória, como bem representa o fresco de Cesare Maccari, no Palazzo Madama, de Roma (*Cícero pronunciando o seu discurso contra Catilina* –1889).

A via de abordagem da amizade e da autoridade no texto de Cícero

O texto de Cícero confrontou-nos com um problema: a motivação dos estudantes do curso de formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico para a leitura da literatura clássica. A leção da disciplina pressupunha a necessidade de os estudantes encontrarem o suporte filosófico e cultural dos temas a abordar, sendo que esses temas deveriam estar relacionados com a sua vivência escolar e com a futura atividade letiva. Foi por adequação a este pressuposto que se escolheu o tema da amizade. A dificuldade residia na configuração da mediação, ou seja, na escolha de um método que proporcionasse o encontro dos estudantes com os textos e os convocasse a manifestar a vontade autêntica de aprender. A solução foi dar-lhes autonomia e deixá-los avançar na investigação.

A tarefa foi facilidade graças à estrutura do texto ciceroniano, com questões bem sequenciadas que podem ser trabalhadas em separado. Por conseguinte, numa primeira fase, seguiu-se uma lógica distributiva do trabalho na turma, criando-se grupos para que cada um se responsabilizasse pelo estudo de uma questão. Cabia-lhes a leitura, a análise e a explicação do texto correspondente à questão, seguindo-se a redação de um curto comentário a apresentar à turma, na expectativa de suscitar interpelações. Deste modo, ainda que por via do somatório das leituras repartidas e dos comentários apresentados por cada grupo, perfazia-se a abordagem integral do livro *Sobre a Amizade*. Na segunda fase e para reforçar o exercício de reflexão, retomava-se a ordem de intervenção e cada grupo apresentava, respeitando o âmbito da sua questão, uma situação vivenciada na escola e explicitamente articulada com a questão estudada.

A abordagem das questões ciceronianas por via do trabalho centrado no grupo (*group-centered work*), com o objetivo de promover o regime colaborativo no estudo e de suscitar o interesse pela filosofia, dispensou o professor da hermenêutica do texto. A estratégia priorizou a criação de um ambiente investigativo descontraído e com alguma espessura argumentativa, tanto mais que, como se referiu anteriormente, não se encontra no texto ciceroniano uma definição de amizade dada em fórmula. É necessária a colaboração dos elementos do grupo e também da turma para seguir os meandros discursivos.

O tema da autoridade, menos presente no texto, não permitia repetir a estratégia adotada para o tema da amizade. Todavia os estudantes tinham-se familiarizado com o texto e o texto deixara um traço de compreensão, o que dava oportunidade para o docente começar o comentário e dar outra perspetiva sobre a relação entre ensinar, aprender e investigar.

Consideração final

Mais do que uma análise do pensamento epicurista via Pierre Hadot e mais do que uma análise discursiva do texto ciceroniano, pretendeu-se mostrar duas possibilidades de conciliar amizade e autoridade: uma, integrando-as no ideal de vida contemplativa; outra, elevando-as à exemplaridade da vida política e civil. Tudo tem ainda ressonância filosófica como se comprova em qualquer pesquisa bibliográfica, mas o fim da amizade antiga e a crítica à autoridade com a instauração da modernidade deixaram-nas indeterminadas nas novas conceções de estar na esfera pública e nas suas instituições, bem como na esfera privada. Assiste-se a um pouco de tudo: amizade e autoridade não se misturam, se se misturam são equívocas, ou uma e outra são de todo inexistentes. Talvez, como Ricoeur defende, seja necessário cultivar/celebrar a amizade no fluxo da vida, com os próximos e com os que vão aparecendo momentaneamente e se vão embora. Talvez a autoridade

tenha de ser reconhecida pelo cuidado com o crescimento do outro, ajuntando-se assim à etimologia. Talvez, sobretudo, ambas tenham de se equacionar de acordo com o modo de relação humana próprio deste tempo de viver em conjunto. E não o contrário. Em todo o caso, e dando resposta à pergunta que subtitula o texto, admite-se que a complexidade da relação entre amizade e autoridade requer ampliação reflexiva e, por isso, fica em aberto.

Quanto à razão de a Filosofia da Educação necessitar dos autores mais representativos do pensamento clássico greco-romano, como o título refere, mantém-se a argumentação pontuada no texto: sim, por ser matriz. Matriz da experiência de pensar a formação humana, da busca de coerência racional para a ação educativa e da vontade de estruturar saberes e práticas. Também por ser matriz emotiva ao retornar às interrogações primeiras com o mesmo gosto de quem faz uma excursão e, afinal, ver como nada se esgotou.

O atual despertar para os muitos modos de abusos na amizade e da autoridade, a virtualidade das amizades e o poder dos “*influencers*” são fatores que, atendendo apenas à educação, ocasionam um ambiente de indeterminação. É necessário fazer o exercício de pensar a amizade e a autoridade na escola, esta enquanto terreno do viver-em-comum, e interrogar o estatuto antropológico de uma e outra, deixando de fora o corporativismo e a suspeita que limita o pensar.

A resposta a dar à pergunta — Por que razão Filosofia da Educação necessita da Filosofia Antiga — na prática letiva da disciplina impôs-se: criar quadros de referência que permitam dar atenção às palavras, companheiras da própria condição humana, reconfigurar o percurso do pensamento sobre a formação da humanidade para se retomar o fôlego do esforço educativo e ler mais criticamente o presente. Tudo isto são objetivos que exigem uma alteração metodológica: acabar com aulas de comentário de texto apenas centradas no docente; depositar a tarefa de análise textual na turma, pedir diálogo, escuta, revisão do próprio pensamento e redação de curtíssimos comentários. Uma mixórdia a acontecer em sala de aula e sempre com a mesma pergunta: será que se consegue passar da superfície? Mas a experiência de viajar o pensamento pelos livros requer uma porta aberta.

BIBLIOGRAFIA

ARENDT, Hannah. 1958. *The human condition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

ARISTÓFANES. 1996. *A Assembleia de Mulheres*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

ARISTÓTELES. 2012. *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal.

CABRAL, Roque. 1985. “Amizade”. In *Logos. Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, Volume I. Lisboa: Bertrand.

- CHANTRAINE, Pierre. 1999. *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*. Paris: Klincksieck.
- COHEN, Gerald. 1993. "Equality of what? On welfare, goods, and capabilities". In *The Quality of Life*, ed. Martha C. Nussbaum e Amartya Sen, 54-61. Oxford: Clarendon Press.
- DERRIDA, Jacques. 1994. *Politiques de l'amitié, suivi de L'oreille de Heidegger*. Paris: Galilée.
- EL MURR, Dimitri. 2012. "L'amitié (philia) dans le système social de la République". *Revue Philosophique de Louvain* 110 (4): 587-604.
- EL MURR, Dimitri. 2011. *L'amitié*. Paris: Flammarion.
- ENTRALGO, Pedro. 1985. *Sobre la amistad*. [S.l.]: Espasa-Calpe.
- FOUCAULT, Michel. 1994. *Dits et écrits*. Vol. IV. Paris: Gallimard.
- FRAISSE, Jean-Claude. 1974. *Philia. La notion d'amitié dans la philosophie antique. Essai sur un problème perdu et retrouvé*. Paris: Vrin.
- GIBSON, Andrew. 2005. "Ethics". In *The Johns Hopkins Guide to Literary Theory and Criticism*, 287-296. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- HABERMAS, Jürgen. 1962. *Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Berlin: Luchterhand.
- HADOT, Pierre. 2014. *O Veu de Ísis. Ensaio sobre a história da ideia de natureza*. São Paulo: Edições Loyola.
- HADOT, Pierre. 2014. *Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga*. 2.^a ed. São Paulo: É Realizações Ed.
- HADOT, Pierre. 2016. *O que é a Filosofia Antiga*. São Paulo: Edições Loyola.
- KITTAY, Eva. 1999. *Love's Labor: Essays on Women, Equality, and Dependency*. New York, NY: Routledge.
- KONSTAN, David. 1997. *Friendship in the Classical World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, Martha. 1986. *The Fragility of Goodness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, Martha. 2015. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- PIREDDA, Patrizia. 2021. "A philosophical journey through the labyrinth of notion of friendship". In *Vera Amicitia. Classical Notions of Friendship in Renaissance Thought and Culture*, ed. Patrizia Piredda e Matthias Roick, 1-22. Oxford; New York, NY: Peter Lang.
- RENAUT, Alain. 2004. *La fin de l'autorité*. Paris: Flammarion.
- REVAULT D'ALLONNES, Myriam. 2006. *Le Pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*. Paris: Éditions du Seuil.
- RICOEUR, Paul. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.
- SACRISTÁN GÓMEZ, David. 1991. "Autoridad y Libertad en la relación educativa". In *Filosofía de la Educación hoy. Conceptos, Autores Temas*, coord. Rafael Gil Colomer, 659-680. Madrid: Dykinson.

Afinal, educar para quê?

Uma meditação sobre a prática educativa

*Luís Filipe Afecto Martinho**

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 67-86. ISSN 0870-4546.

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1216>

Resumo

Este escrito, sinopse do meu relatório de Prática de Ensino Supervisionada, advém de uma busca de inteligibilização daquela que foi — e que tem vindo a ser — a minha experiência do ensino da filosofia. Nele, esboço uma linha hermenêutica enraizada nas leis e decretos que regulam uma tal prática na tentativa de surpreender, radicalmente, o seu sentido teleológico. Isto porque educar é instruir, estruturar interiormente, formar humanamente seres humanos — educação e instrução essas que não dispensam a dialética, seja no plano da consciência pensante, seja nos processos relacionais intersubjetivos, seja no devir material do ser, onde se inscreve a ação educativa.

Palavras-chave: educação, ensino, aprendizagem, pedagogia, conceção de mundo.

Abstract

This article, a synopsis of my Supervised Teaching Practice, results from an attempt to make intelligible what has been — and continues to be — my experience of teaching philosophy. In it, I sketch a hermeneutical thought process rooted in the laws and decree-laws that regulate this practice, with the aim of radically unveiling its teleological meaning. This is because education is to instruct, to structure inwardly, and to humanly form human beings — an education and instruction that do not dispense with dialectics, whether on the plane of the thinking consciousness, in intersubjective relational processes, or in the material becoming of being, where the educational action is inscribed.

Keywords: education, teaching, learning, pedagogy, world conception.

* Agrupamento de Escolas General Humberto Delgado; Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7589-7620>. E-mail: a2019102895@campus.fcsh.unl.pt.

Nóttula introdutória

O pensar assume posicionamentos e desenrola-se em contexturas diversas na qualidade de experiência pessoal e autónoma¹, enquanto atividade radical levada a cabo no seio de uma comunidade² e de um mundo que muito material oferta a um pensar sedento de claridade³. A meditação que nas páginas seguintes me proponho a conduzir embasa-se numa experiência vivida no âmbito educativo. O grosso do entrecho remonta à minha Prática de Ensino Supervisionada. É vasta a panóplia de interpretações que se pode fazer da prática educativa. É variadíssima a hermenêutica do recheio de uma tal prática e das suas incumbências antropológicas. Transversalmente, — sem exceção — todas elas assumem posicionamentos. Sem desmérito da diversidade dos lugares e da riqueza dos pontos de vista ocupados e privilegiados no pensar, todos eles, ora declaradamente,

¹ Importa para este efeito recordar a formulação kantiana que associa a ausência de autonomia – por alienação da responsabilidade de se orientar no pensamento a outrem, a tutores (*Vormündern*), ou a “preceitos e fórmulas, instrumentos mecânicos [...], grilhões de uma menoridade perpétua” (*“Satzungen und Formeln, diese mechanischen Werkzeuge [...], [sind die] fußschellen einer immerwährenden Unmündigkeit”*) — ao conforto (*bequem*) de se eximir da aborrecida tarefa (*verdrießliche Geschäft*) de pensar: “Es ist so bequem, unmündig zu sein. Habe ich ein Buch das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurteilt u.s.w., so brauche ich mich ja selbst nicht zu bemühen. Ich habe nicht nötig zu denken, wenn ich nur bezahlen kann; andere werden das verdrießliche Geschäft schon für mich übernehmen” (Kant 1923, vol. VIII, 35-36).

² Um pensar autónomo, todavia, não pode ser confundido com os devaneios olímpicos de uma razão autárcica, enclausurada numa torre de marfim. Pensar, mesmo quando disso não se tem consciência, implica chamar a si interlocutores dentro do plano de uma cultura viva e vivida que jamais deixa de nos acompanhar, de perspetivar e de assinalar horizontes de inteligibilidade e de confronto. Nessa senda, é certo que “O pensar é um acto solitário. Mas nunca pensamos sozinhos” (Barata-Moura 2018, 8). As raízes genealógicas desta ideia remontam, pelo menos, ao pré-antepenúltimo *Grundsätze der Philosophie der Zukunft* feuerbachiano: “Die wahre Dialektik ist kein Monolog des einsamen Denkers mit sich selbst, sie ist ein Dialog zwischen Ich und Du” (Feuerbach 1846, §62, 345).

³ É característico do humano a sede de claridade. Os alvares da filosofia grega traduzem com bastante nitidez esse facto. O trabalho intelectual de compreensão do princípio (ἀρχή) cósmico, do devir, da racionalidade inerente ao universo, a identificação do espanto (θαυμάζω) provocado por um mundo que nos surpreende como instância primeira, decisiva, do filosofar, retratam fielmente este desiderato por clareza. Ele não é, contudo, de coutada exclusiva dos pensadores jónicos e estagiritas. Os labores de uma razão interrogativa, sedenta de claridade, que esbarra, inevitavelmente, no “*silence déraisonnable du monde*” — de resto uma experiência conhecida por todos os filósofos, antigos e modernos — encontra ecos, por exemplo, no absurdismo contemporâneo de Albert Camus: “L’absurde naît de cette confrontation entre l’appel humain et le silence déraisonnable du monde” (Camus 1942, 45). Cf. ainda: “Mais ce qui est absurde, c’est la confrontation de cet irrationnel et de ce désir éperdu de clarté dont l’appel résonne au plus profond d l’homme” (*Ibidem*, 37).

ora implicitamente, enraízam-se ontologicamente no real e radicam da materialidade do ser — mesmo quando por higiénica pureza do pensar o negam⁴.

A interpretação que faço da minha Prática de Ensino Supervisionada — e, atualmente, da prática educativa — é que o ensino (e não somente o ensino da filosofia) contribui na transformação da conceção de mundo (ou, se preferirmos, da filosofia pessoal⁵) dos alunos⁶. De modo a guiar a minha reflexão, posicionarei, no decurso desta meditação, o pensar em três patamares distintos. Num primeiro momento, contextualizarei a dimensão imediata da leção — que comporta, dentro de si, o elemento da mediação —, salientando propósitos, metas, finalidades, inerentes aos labores educativos. Num segundo momento, retomarei a leção num patamar superior, pensando-a à luz de modelos pedagógicos que animam e texturam o ensino, conferindo-lhe efetiva eficácia. Por fim — e pondo um ponto final neste rodeio dialético em espiral —, pensarei holisticamente a prática de ensino, posicionando-me no domínio propriamente filosófico, interpretando-a como um esforço de formação da filosofia pessoal.

⁴ Dentro de uma perspetiva materialista dialética consequente: “Sin cometer ningún crimen contra los axiomas de la dialéctica materialista, podemos sostener que la materia continuamente posee conocimiento y piensa sobre sí misma”. Este pensar é visto, na linha de Espinoza, como atributo do Ser: “[...] el espíritu pensante es así el atributo real de la materia como infinita sustancia del universo” (Iliénkov 2023, 7, 43). Para surpreender a radical profundidade daquilo a que podemos chamar de *posicionamento do pensar* releva, para finalidades de correta compreensão, não olvidar, primeiro, que o pensar desenrola-se dialeticamente de dentro de um real preñado de dialeticidade, e que, segundo, justamente por essa razão, que os lugares assumidos pelo pensar não se esgotam numa lógica de horizontalidade. Nas suas mediações e rodeios, negações e contradições, o pensar eleva-se, progredindo, também, verticalmente. Esta é a situação da própria filosofia e do pensar filosófico, também ela vivida em sala de aula: “A consequência desta situação, evidentemente incómoda mas inevitável, é que nenhuma fórmula, nenhuma prescrição ou ‘ensino’ como tal, está a apta a introduzir na filosofia, porque não há caminho traçado que a ela conduza. Torna-se necessário, pelo contrário, uma lenta operação de rodeio, uma aproximação circular ou em espiral [...]” (Magalhães-Vilhena 1956b, 22).

⁵ Tendencialmente, poder-se-ia ser levado a crer que este exercício de transformação de conceções de mundo incluiria, exclusivamente, conhecimentos de ordem científica. É inadequado acreditar que uma conceção de mundo abarca apenas saberes técnicos e científicos. Uma conceção de mundo inclui, igualmente, visões do mundo e sobre o mundo, uma ética, uma pirâmide de valores, crenças políticas e sociais. A escola contribui para formar seres humanos integrais. O que, justamente, esta visão defende é que uma alteração duradoura nas modalidades existenciais do humano (nos modos de ser, de estar, de habitar, de se interrelacionar) pressupõe, sempre, uma alteração primeira e eficaz da conceção de mundo.

⁶ Falo de contributo por duas razões: 1) esta tarefa não cabe, isoladamente, à ensinância da filosofia; 2) trata-se sempre de um contributo, e não de uma determinação inexorável. Aprender não se resume, apenas, a ser ensinado. De modo a haver aprendizagem é indispensável, também, registar-se vontade de aprender.

No essencial, não se trata de uma corrida, de esvoaçar por uma monumental escadaria em direção ao vertiginoso miradouro epilogar de onde nos propomos a contemplar o ensino. Os caminhos fazem-se caminhando⁷ — sejam os da vida, sejam os do pensar — e se é certo que ao olhar para trás podemos visitar os caminhos do pensar, os da vida, não os podemos tornar a viver⁸. Percorramos o itinerário que diante de nós jaz, para que possamos, no término desta meditação, sopesá-lo e rememorá-lo.

Um enquadramento da prática de ensino

A prática de ensino é, em última instância — e pelo menos nos moldes em que é realizada em Portugal —, uma prática social organizada. Uma prática, porque, no essencial, de um trabalho se trata⁹. E, à semelhança de todas as práticas, é regida segundo fins mais ou menos imediatos¹⁰, socorrendo-se, igualmente, de métodos e de estratégias. A prática de ensino é, não obstante a aspereza de uma feitura que reivindica reificação por meio da ação, prática social. Por decorrer no seio de uma sociedade, é certo. Por uma geração educar a outra¹¹. Por ter em vista a criação de um homem atual à época em que se vive,

⁷ “Al andar se hace camino, y al volver la vista atrás, se ve la senda que nunca, se ha de volver a pisar” (Machado 1917, XXIX).

⁸ Numa lógica da temporalidade passada substancializada, de um em-si maciço, pleno, desprovido de fissuras e de possíveis nadificações — de um passado condenado a ser, por si só, tudo em ato (ἐνέργεια) e nada em potência (δύναμις) —, Jean-Paul Sartre retrata com bastante precisão este facto. Há uma derrocada que nos separa de um passado visível, mas impossível de visitar. “Si je ne puis rentrer dans le passé, ce n’est pas par quelque vertu magique qui le mettrait hors d’atteinte mais simplement parce qu’il est en-soi et que je suis pour-moi; le passé c’est ce que je suis sans pouvoir le vivre. Le passé, c’est la substance”. E ainda : “Mais d’un autre côté, cette lourde plénitude d’être est derrière moi, il y a une distance absolue qui la coupe de moi et la fait retomber hors de ma portée, sans contact, sans adhérences” (Sartre 1943, 153-154).

⁹ “A educação é um processo de desenvolvimento. É — objectiva, e subjectivamente — um trabalho: porque forma, e transforma, seres humanos” (Barata-Moura 2015a, 19).

¹⁰ Considerações teleológicas relativas à ação humana — e não apenas educativa — são passíveis de recondução até, pelo menos, Aristóteles. As palavras introdutórias da *Ética a Nicómaco* testemunham o encaminhamento de “πᾶσα τέχνη καὶ πᾶσα μέθοδος, ὁμοίως δὲ πράξις τε καὶ προαίρεσις, ἀγαθοῦ τινὸς ἐφίεσθαι δοκεῖ” (Aristóteles 1960, 1094 1-5).

¹¹ A este respeito, os ecos kantianos da geracionalidade da educação prontamente emergem no horizonte de diálogo. Na impossibilidade, porque neófitos em estado de menoridade, de fazerem uso da sua própria razão, (*eigene vernunft*), os jovens seres humanos precisam que uma razão alheia cuide deles (Kant 1923, vol. IX, 441). Antonio Gramsci não deixa, também, de destacar que “In realtà ogni generazione educa la nuova generazione [...]” (Gramsci 1977, vol. I, §123, p. 114).

Sem menosprezo da direcionalidade do ato educativo, ressalvo que a abordagem a ter em conta não é, nem deve ser, aquela de unidirecionalidade. Esta aproximação do problema — aliás, central na filosofia

que não é imediatamente tudo o que pode ser mediante o instinto, capaz de se adaptar às adversidades do presente e consciente dos desafios do futuro. Nessa esteira, recordo de passagem um apontamento dos *Quaderni* de Gramsci (1977, vol. 1, §123, p. 114), em que é dito que a educação é, justamente, “[...] una lotta contro gli istinti legati alle funzioni biologiche elementari, una lotta contro la natura, per dominarla e creare l’uomo ‘attuale’ alla sua epoca”. O lograr desta tarefa — ou melhor, desta missão — repousa na organização da prática educativa. Por docentes e alunos partilharem de um estatuto. Por a ação escolar estar submetida a um currículo, a metas, fins e propósitos transversais fixados por documentos oficiais emanados do Ministério da Educação.

A prática de ensino concretiza-se — em termos genéricos, mas não exclusivos — em espaços escolares. A esse respeito, a escolaridade em Portugal é compulsiva. E é-o de dois modos distintos. Por um lado, é compulsiva até se concluir o décimo segundo ano de escolaridade. Por outro lado, é compulsiva até se celebrar dezoito anos de idade.¹² Atingindo um ou outro destes requisitos a escolaridade pode ser dada por concluída. Outro fator característico da hodierna escola portuguesa, cujo concurso é indispensável na garantia

da educação — da educação prestada pelo educador ao educando não pode perder de vista o caráter dialético desta relação. Educa-se num processo de intervenção em circunstâncias legadas mas transformáveis, e, no ato de educar, o próprio educador converte-se, por vezes, em educando, e o educando em educador. Sobre esta lógica de identidades dialéticas pouco estáticas, de movimento contraditórios, ergue-se a vida do processo educativo. A este título, recordo alguns passos significativos.

Insurgindo-se contra uma leitura simplista e redutora dos processos educativos, Marx precisa na terceira tese sobre Feuerbach que “o próprio educador (*der Erzieher selbst*) tem de ser educado (*erzogen werden muß*)” (Marx e Engels 1978, 5-6).

Num exercício meditativo sobre as *thesen*, José Barata-Moura não deixa de destacar, na esteira de Marx, que: “A educação não se processa em regime de extra-territorialidade mundana, e de unidirecional ditado. [...] As circunstâncias educam, mas é também numa circunstância intervindo que nos educamos. A materialidade objetiva não despede a dialética dos comportamentos de auto- e de hetero-transformação” (Barata-Moura 2018, 331). A génese da ideia marxiana do peso da circunstancialidade do viver na educação pode-se encontrar, não apenas na terceira tese sobre Feuerbach, mas, também, n’ *Die heilige Familie*, no celebríssimo passo: “Se o homem é formado (*gebildet*) pelas circunstâncias (*von den Umständen*), então tem que se formar humanamente (*menschlich*) as circunstâncias.” (“*Wenn der Mensch von den Umständen gebildet wird, so muß man die Umstände menschlich bilden*”) (Marx e Engels 1962, 138). Numa estadia prisional que se viria a revelar morosa, Antonio Gramsci, num dos seus vinte e nove *Quaderni* sublinha, no essencial, esta ideia: “Questo problema può e deve essere avvicinato all’impostazione moderna della dottrina e della pratica pedagogica, secondo cui il rapporto tra maestro e scolaro è un rapporto attivo, di relazioni reciproche e pertanto ogni maestro è sempre scolaro e ogni scolaro maestro”; por meio deste contacto entre gerações desenvolve-se “una propria personalità storicamente e culturalmente superiore” da nova geração (Gramsci 1977, vol. II, §44, p. 1331).

¹² Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto. *Diário da República* n.º 149/2012, *Série I*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

de um acesso universal ao currículo, é a inclusividade¹³. Deixando de lado o facto, sem, todavia, o ignorar, de a escola educar de dentro de uma inclusividade que compreende sem estar sempre para isso apta ou preparada, a inclusividade é francamente indispensável num ensino democrático que tenta proporcionar iguais oportunidades de educação e de formação a todos os alunos, independentemente de género, estatuto socioeconómico, convicções religiosas ou ideológicas¹⁴.

Compondo o ramalhete de atributos, é indispensável mencionar a flexibilidade curricular. Ela não é, muito menos surge como, uma instância desarticulada ou superior, regente das peripécias formadoras da forma humana que o nosso ser assume — ainda que não dispense, para esse efeito, trabalho e feitura. Em virtude de haver um ensino democrático, dotado do condão de incluir obrigatoriamente todo o tipo de jovens cujas idades estejam compreendidas num intervalo de variação que se espalha até aos dezoito anos de idade, cuja finalidade proposta é o acesso a um currículo que forme cientificamente, culturalmente, humanamente — e diremos, no âmbito do nosso ensaio, axiologicamente e ideologicamente¹⁵ —, as neófitas gerações de humanos, então assoma-se, com indispensável

¹³ Cf. Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República* n.º 129/2018, Série I. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros: “O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”.

¹⁴ Sobre a questão da igualdade de oportunidades a nível escolar, não se deve olvidar que se trata sempre de uma pretensa — e, consequentemente, falsa — igualdade. A escola, com efeito, não produz desigualdades formativas e de sucesso dos discentes — mas reproduz-las. Há quem, na senda de Betty Hart e de Todd Risley, intente a recondução do mal original para a discrepância na variedade e no número de palavras escutadas pelas crianças desde o berço até à idade de três anos. A tendência para crianças de ambientes socioeconómicos desfavorecidos escutarem uma menor quantidade e uma menor variedade vocabular e lexical concorre, dialeticamente, para aclarar as razões conducentes a um sucesso académico desigual entre alunos. A senda dos autores, porém, deve-nos conduzir, se bem trilhada, à presença de capital cultural — incorporado ou coisificado — como fator de desigualdade. E, em última instância, podemos explicar desigualdades no acesso e na presença de capital cultural pela da posse de capital económico. Cf., para este efeito, Hart e Risley 2003, 6-9; Bourdieu 1986.

¹⁵ A natureza desta afirmação por certo colide com a caracterização honesta que se fez da escola portuguesa, tal como a mesma consta nos decretos-lei citados. Esta instituição perfila-se, desde a lei de bases do Sistema Educativo, como ideologicamente neutra: “3 - No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios: a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas [...]”. Contudo, uma formação escolar cujo enfoque, na formação da personalidade histórica do discente, seja humano e cívico, educando para a pluralidade e para a vida democrática (“4 - O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade

categoricidade, a existência da — e a insistência na — flexibilidade curricular. Longe de constituir uma panaceia capaz de tudo solucionar, surge na qualidade de necessário complemento da inclusividade do ensino. A dação de autonomia às escolas para assumirem, mais do que uma atitude de tenência de um currículo substancializado e imutável, uma atitude proativa de adaptação do currículo aos “contextos específicos e às necessidades dos seus alunos”¹⁶ é em absoluto indispensável quando se assume o imperativo da inclusão. Todos os alunos são diferentes, cresceram em meios distintos, precisarão, consoante o contexto socioeconómico da área geográfica em que habitam e do agregado familiar, de um currículo mais ou menos adequado às suas necessidades e aos contextos culturais e sociais em que inscrevem o seu viver.

Porque a tarefa da escola é, na sua essência, a formação intelectual, cívica e axiológica de cidadãos capazes de compreender, de transformar e de se darem um destino, individual e comunitariamente, as características elencadas revelam-se impreteríveis na realização de tal tarefa.

Todavia, longe de bastar por si só, outros elementos desta atividade educativa têm de ser pensados. Debrucemo-nos, agora, sobre essa mesma prática, a fim de surpreendermos, no envolver dos processos dialéticos de ensino-aprendizagem, na relacionalidade aberta dos processos educativos, a dimensão iminentemente pedagógica do ensino — que confere eficácia à aprendizagem de uma conceção de mundo.

Modelos pedagógicos e prática educativa

O processo de ensino-aprendizagem — e pondo de parte, contra o pretenso imediatismo de um ensino por depósito de saberes na constelação cognitiva do aluno, a processualidade que lhe é de resto inerente — estrutura-se sobre um binómio. Com efeito, há alguém que ensina e há alguém que aprende. Há, por um lado, alguém preparado para

dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”), não poderá nunca ser ideologicamente neutra. À formação de uma conceção, ou visão, do mundo vem sempre atrelada, quer se reconheça, quer se prefira ignorar, uma filosofia, uma tábua de valores, ideatos da mente humana, numa palavra, uma ideologia. Cf. Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República* n.º 237/1986, *Série I*. Lisboa: Assembleia da República, artigos 2.º, 3 e 4.

¹⁶ Cf. Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República* n.º 129/2018, *Série I*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros: “Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos”.

iniciar a condução da aprendizagem. Por outro lado, há alguém pronto a adquirir saberes, valores, competências declaradas essenciais. Numa ideia: alguém pronto para, na companhia do outro, com o auxílio do outro, formar humanamente, culturalmente, cientificamente, num quadro histórico determinado, a figura humana que o seu ser assume¹⁷. No caso específico do ensino da filosofia, frequentemente, por trilhos íngremes e inóspitos. A fecundidade, ou beleza, de um trajeto, felizmente, não se mensura nem pelo número total de viajantes, nem pela facilidade da itinerância.

O núcleo problemático — ou melhor dizendo, esvaziando o termo do seu conteúdo teatral: o drama — da relação de ensino-aprendizagem não se resume, como, por vezes, tanto se insiste, a uma questão de recursos humanos¹⁸. Ter quem ensinar e quem seja ensinado é indispensável. Não se trata, igualmente, de uma questão curricular: haver o que ensinar, metas para a ensinância, assim como métodos para aferir graus de aprendizagem, é em absoluto imprescindível. O fundamental do problema precisa-se na formulação: haverá algum modo de assegurar a aquisição das aprendizagens por parte do aluno¹⁹?

A resposta, por força da necessidade, assoma-se com necessidade apodítica: não.

Há uma barreira intransponível que nenhuma estratégia, nenhum recurso, nenhuma aprendizagem dotada de logicidade poderá em ponto algum ultrapassar²⁰. Refiro-me

¹⁷ A assinalar num quadro esboçado sobre outros supostos, de carácter fenomenológico-existenciais: “Um rápido conspecto sobre a história da educação é suficientemente impressionante deste facto digno de nota: cada época, por intermédio dos seus homens mais interessados no problema educativo, busca, e por vezes afanosamente, os meios que se afiguram mais seguros e eficientes para a realização do tipo de homem que a sociedade e o momento histórico exigem” (Santos 1946, 91).

¹⁸ Este é um problema de primeira monta do caso português dos nossos tempos que permanece por solucionar. Ele virá, todavia, graças a remendos temporários que tendem a comprometer a qualidade do ensino — por não se tratar de efetivas soluções — a exacerbar o drama essencial da relação ensino-aprendizagem.

¹⁹ Por “aquisição das aprendizagens” não propomos o mero papaguear de fórmulas e de preceitos mecânicos. Um aluno que decore memoriza aprendizagens: não as adquire. A aquisição pressupõe a integração num quadro cognitivo determinado, dotado de ideias de ancoragem, de saberes prévios — pressupõe, consequentemente, uma coloração pessoal, uma formulação própria, não um decalque. Nesta senda, opomo-nos à mesma interpretação avaliativa do aproveitamento do educando que Delfim Santos caricaturava: “O professor fala, o aluno ouve e o aproveitamento verifica-se, quando o aluno fala e faz ouvir ao professor o que ele já tinha dito” (Santos 1946, 21).

²⁰ Elemento, aliás, indispensável possibilitador da aprendizagem — situado não no indivíduo, mas na natureza do material aprendido — e não de um mero decoro. Propriedade elencada, entre outras características, por David Ausubel, é mencionado, numa lógica da aprendizagem, como uma “[...] property of the learning task itself that determines whether or not it is potentially meaningful is referred to as logical meaningfulness” (Ausubel 1968, 332). Claro que, por vezes, é o próprio aluno quem, por iniciativa própria, decide memorizar em vez de aprender. Tal como Hegel não deixou de salientar num passo da sua Enciclopédia: “Das Mechanische des Gedächtnisses besteht eben nur darin, daß hier gewisse Zeichen, Töne usw. in ihrer bloß äußerlichen Verbindung aufgefaßt und dann in dieser Verbindung

à vontade de aprender. Um aluno que se recuse a aprender, ou que se ache esvaziado da vontade de captar novas aprendizagens, incapaz de se motivar e de ser por outros motivado, não adquirirá as aprendizagens curriculares²¹. A aprendizagem é, sempre e em última instância, fruto de laboriosas insistências. Porque se persiste, e se insiste no trabalho educativo, cujas andanças nem sempre são leves e escorregadas, e cujo percurso raramente é retilíneo e pouco acidentado, é que se pode aprender. A aprendizagem radica de um esforço subjetivo, de uma atitude favorável à aprendizagem de algo auto ou hetero-proposto, mas internamente assumido²². Ingrediente entre ingredientes — todavia indispensável, ao qual nenhum educando se pode eximir caso deseje aprender —, mas um ingrediente sobre o qual os educadores raramente detêm algum tipo de controlo.

Este é o tabuleiro em que o problema se coloca.

Tendencialmente, poderíamos sentir a justificada inclinação para realizar, como consequência da surpresa de a aprendizagem jamais depender por inteiro dos educadores, uma leitura francamente pessimista da educação. Afinal, a abordagem mais bem fundamentada — pedagogicamente falando —, cientificamente coesa, poderá redundar, sem que o educador detenha controlo algum sobre o efeito, numa aprendizagem falhada devido a um fator incontornável situado do lado do aluno.

A leitura que fazemos conforma-se com este facto — as saídas e perspectivas resultantes também. Para esclarecer, pois, como assinalámos em anterior passo, de uma busca por claridade se trata, o labor pedagógico é sempre um trabalho de possíveis. Em cada

reproduziert werden, ohne daß dabei ausdrücklich die Aufmerksamkeit auf deren Bedeutung und innere Verbindung gerichtet zu werden braucht" (Hegel 1970-1971, vol. VIII, §195, p. 354).

²¹ Numa proposta de uma pedagogia pedagógica (presente no grito exortativo "ou a pedagogia se torna realmente pedagógica [...] ou passará a ser capítulo apêndice de qualquer tratado de fisiologia, ou até de zoologia"), independente face a tendências científicas e metafísicas comprometedoras da sua liberdade e autonomia ("Todos os esforços que aparentemente a supõem ter libertado da sua situação, e lhe pretendem emprestar cunho científico firme e seguro, são, ainda, finalmente, atitudes que a têm comprometido na sua independência"), existencialmente fundada ("A fundamentação existencial da pedagogia radica, pois, na compreensão temporal da existência humana", tendo basilarmente em conta a "[...] clarificação progressiva do trânsito do estar-no-mundo, como situação original para o estar-no-mundo-para-alguma-coisa"; ou no vocabulário sartriano: o assumir de um projeto de vida), Delfim Santos chama a atenção para este facto ao analisar a relação psíquica entre estímulo-resposta: "[...] o estímulo, ainda que aumente o seu coeficiente estimulante, ficaria ineficaz e não seria capaz de obter qualquer resposta, se para isso não houvesse 'interesse' da parte do estimulado" (Santos 1946, 9-10, 28-29, 50).

²² Esta é a aceção forte que o conceito de *aproveitamento* assume. Aproveitamento académico não é, de um modo originário e fundante, o alcançar de resultados francamente positivos nos vários instrumentos de avaliação aplicados ao longo do ano letivo. Aproveitamento académico é, sim, aproveitar a aprendizagem, é instrução, estruturação interior, e formação, aquisição de novas formas, é aprender a ser humanamente a humana pessoa que em projeto se é — isso sim é aproveitamento, em virtude de se aproveitar a aprendizagem.

momento o educador faz o possível tendo por base um leque de estratégias e recursos para levar o educando a aprender, adaptando, com relativa plasticidade, o fluir deste processo. A decisão final, o gesto derradeiro de concretização dos possíveis em atualidades efetivas, em determinações subjetivas, depende unicamente do educando.

A este ingrediente derradeiro no processo de ensino-aprendizagem somam-se outros, ainda que de menor importância, mas nem por isso despidiendos. Levá-los em linha de conta implica determo-nos sobre uma outra interrogação, obriga-nos a considerar um outro tabuleiro de colocação dos problemas. Efetivamente, dentro do raio de ação limitado do educador, o que pode este fazer de modo a facilitar e exponenciar a aprendizagem?

A solução é-nos clara. Não obstante a existência de constrangimentos o educador pode fazer o bastante na condução, facilitação e exponenciação da aprendizagem de um currículo, de uma visão de mundo de conteúdo determinado, caso haja a aspiração, por parte dos discentes, de aprender.

É irrevogável a impreterível responsabilidade, inalienável e intransmissível, do aluno na aprendizagem.

Inversamente, é pouco prudente categorizar a esfera de influência do educador nos processos educacionais de insignificante, em virtude de possuir menor importância na determinação de um conteúdo efetivo na aprendizagem²³.

Para efeitos de exemplificação de possíveis roteiros de operacionalização de modelos pedagógicos visitemos, sumária e telegraficamente, dois: o modelo de aprendizagem por receção verbal significativa e o modelo de aprendizagem por descoberta dirigida.

O primeiro destes modelos elenca três instâncias de relevo na aprendizagem: o uso de organizadores prévios²⁴, a natureza lógica do material aprendido e os conhecimentos prévios dos educandos. Apesar de todos estes elementos concorrerem para a presença de uma aprendizagem significativa — isto é, com significado —, Ausubel destaca, no quadro cognitivista deste modelo pedagógico, que “if I had to reduce all of

²³ Tal atitude resumir-se-ia, resgatando uma expressão sartreana, a um ato de má fé no qual se diz não se ser responsável por algo sobre o qual se detém um grau mínimo de controlo. Para um tratamento da má fé como mentira auto-dirigida veja-se, sumariamente, o tratamento sintético que lhe é dado por José Barata-Moura e o respetivo passo que tem em mente na sua análise: “A ‘mentira’ auto-dirigida, a ‘má fé’ neste sentido sartreano, configura um intento radical de ‘fuga’ perante a descoberta de aquilo que se é [...]” (Barata-Moura 2007, 180). Veja-se o passo de Sartre escrutinado nesta análise: “N’avons-nous pas marqué tout à l’heure que, dans la mauvaise foi, nous étions-l’angoisse-pour-la-fuir, dans l’unité d’une même conscience?” (Sartre 1943, 80).

²⁴ “When a teacher previews the information that will be addressed in a critical learning experience, by definition she helps students activate prior knowledge relative to that information. Even if a student has little or no prior knowledge relative to a specific topic, he will at least activate related knowledge that will allow him to make important linkages” (Marzano 2007, 41).

education psychology to just one principle, I would say this: the most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly” (Ausubel 1978, vi).

Detenhamo-nos, brevemente, no imperativo com que Ausubel finda a citação.

É apontado um princípio com valor categórico, isto é, deve-se ensinar de acordo (*accordingly*) com, e tendo em conta, os conhecimentos prévios do educando (*what the learner already knows*).

Daqui desprendem-se três nótulas sumárias de esclarecimento.

Primeiramente, a aprendizagem não é um processo passivo de sedimentação de informação. O educador não verte sobre o educando um conjunto mais ou menos alargado de fórmulas, preceitos, ou, em termos gerais, ideias, que se irão acoplar mecanicamente aos produtos ideais da consciência humana que recheiam a constelação de conhecimentos do educando. O trabalho subjetivo de construção de significados inerente à aprendizagem é, sobretudo, um trabalho próprio. A aprendizagem é, fundamentalmente, uma atividade. A informação captada é pensada, interiormente trabalhada, e caso existam ideias de ancoragem relevantes, saberes prévios adequados, integrada — não sem uma coloração, de resto, pessoal, tendo em conta a idiossincrasia e especificidade inerentes à profundidade, variedade e veracidade dos conhecimentos prévios —, à sua maneira, no quadro cognitivo do educando.

Segundamente, a aprendizagem não se efetua por simples acrescento aritmético de saberes; mesmo existindo ideias de esteio adequadas, não se aprende mediante acumulação ou empilhamento, ainda que cuidadoso e habilmente enjeitado, de saberes. Pois, o aluno não é passivo no processo educativo. Agir é, também, doar sentido e significância ao material aprendido, por os conhecimentos não se acumularem, sem alterações, nos quadros cognitivos do discente. A integração de novos saberes implica a assimilação de conhecimentos na constelação de conhecimentos do aluno, transformando-a, na exata medida em que lhe confere uma nova forma, seja na modalidade de declarado enriquecimento, por aprofundar, completar ou complementar saberes já existentes, seja por corroborar, consolidar ou corrigir ideias prévias. É certo que o corpo de conhecimentos do educando possui relativa estabilidade e durabilidade — por de uma estrutura se tratar —; contudo, de modo algum se trata de uma unidade estática, perfeita; trata-se, sim, de um edifício em perpétua construção, reestruturação, avaliação — ou seja, mutação. A unidade dialética do binómio assimilação-transformação precisa esse facto, por de uma unidade prenha de diferenças, que comporta em si a devenida multiplicidade, se tratar²⁵.

²⁵ Um conjunto de factos mundanos é assimilado no corpo de conhecimentos do indivíduo, transformando-o; reciprocamente, a cada momento, a multiplicidade de saberes entrelaçada na unidade da

Terceiramente, um ensino que vá ao encontro daquilo que o aluno já sabe repousa, imperiosamente, numa necessidade diagnóstica que apure (*ascertains*) os efetivos conhecimentos prévios do educando. Ausubel chama, deste modo, a atenção para um facto não despreciando. Para haver aprendizagem significativa — isto é, aprendizagem capaz de subsistir ao efeito erosivo do tempo — não basta a existência de ideias de ancoragem. É categórico que o educador afira, em primeiro lugar, por meio da avaliação diagnóstica, quais os conhecimentos prévios dos educandos, e quais os respetivos graus de consolidação e de robustez — para situar o ponto de partida da exposição, para colmatar as ausências de ideias nucleares, de relevo, na aprendizagem.

Um dos primeiros passos para o insucesso da ação educativa, por nos situarmos no domínio, não do dever-ser, mas do ser, é justamente assumir que os alunos já dominam com relativa destreza aquilo que deviam efetivamente saber. Em virtude de se poder registar uma discrepância entre as expectativas do educador e os reais conhecimentos prévios dos educandos, importa sondá-los, em diferentes momentos, a fim de se adequar os conteúdos a aprender àquilo que os alunos já sabem.

Longe de se tratar de uma panaceia, — e trazendo termo a este elo de razoados — Ausubel assinala um facto assaz importante: de modo a melhorar, facilitar, exponenciar a aprendizagem, a melhor ferramenta é o cuidado — por de atenção, mas também de reflexão e pensamento se tratar. Deve-se cuidar daquilo que o aluno já sabe para, com cuidado, integrar essa informação na esfera das aprendizagens a adquirir, na qualidade de ponto de partida.

O modelo da aprendizagem por receção verbal significativa operacionaliza-se num elemento vincadamente expositivo. Conquanto incontornável na vida dos processos educativos, de modo algum deverá ser assumido como modelo pedagógico único. As razões que a este facto concorrem são várias. A de maior importância afigura-se-nos evidente: é irrazoável esperar que o aluno permaneça atento à totalidade de uma exposição. Se se trata de precisar, dentro do raio de ação limitado do educador, estratégias facilitadoras da aprendizagem, revela-se-nos incontornável intercalar momentos expositivos — em absoluto necessários, inclusive por razões de cumprimento da lecionação das *Aprendizagens Essenciais* a lecionar — com momentos de descoberta nos quais o ónus da aprendizagem recaia, em maior grau, sobre o uso das faculdades e aptidões do educando.

O emprego da aprendizagem por descoberta não implica — como podia de resto ser preconizado — o despedimento do professor dos processos educativos. O desamparo

consciência pensante constitui a plataforma — condicionamento e condição de possibilidade subjetiva — de assimilação de novos conhecimentos. Por interferirem, condicionarem-se mutuamente, numa mesma unidade entretecida de negações, podemos classificá-la de dialética.

não é consequência dedutiva da premissa indicada. Isto porque a descoberta pode, também, ser guiada, ser dirigida. Nesta ótica, é incontornável repensar o papel de educador. Mais do que aquele que sabe e que partilha verbalmente o saber, o educador pode ser aquele que sabe e que, em virtude de saber, conduz o educando na ²⁶. Assim, assume-se como interlocutor, como uma voz que, de dentro de uma multiplicidade devenida, guia, auxilia, num itinerário em feitura, porque a vida é uma continuada descoberta do mundo, de si mesmo e dos outros. Destacar a dimensão da descoberta na aprendizagem é pôr a descoberto o profundo significado de aprender. Aprendendo, descobrimos. E é descobrindo que aprendemos.

Nessa esteira, fará sentido, a fim de facilitar a aprendizagem, recorrer a — e socorrer-se de — materiais e estratégias diversas, consoante o perfil dos alunos e as dificuldades evidenciadas. Não se trata, é certo, de um subtil passo de magia, de uma solução definitiva para problemas desprovidos de soluções imediatas — tal como o problema da motivação na aprendizagem. Não se ensina com varinhas de condão — ainda que o professor tenha de demonstrar, num registo semestral, apetências de mago, capaz de converter alquimicamente qualidades em escalas quantificáveis —; a educação é, fundamentalmente, um trabalho. E não há soluções mágicas, muito menos fáceis, no domínio do trabalho. O sucesso do trabalho educativo não depende unicamente do professor. Outros ingredientes concorrem na determinação do sucesso da aprendizagem. Falo da intransferível vontade de aprender e de pensar, da coragem de enfrentar e de conhecer a verdade²⁷, das inevitáveis canseiras da razão. Palavras cujo significado se esbate de dia para dia.

²⁶ Daí a caracterização gramsciana de professor (*maestro*) como guia amigável (*guida amichevole*) (Gramsci 1977, vol. I, §50, p. 487).

A abordagem que fazemos da aprendizagem por descoberta privilegia a sua vertente guiada ou dirigida. Sucintamente, “after a half-century of advocacy associated with instruction using minimal guidance, it appears that there is no body of research supporting the technique. [...] Even for students with considerable prior knowledge, strong guidance while learning is most often found to be equally effective as unguided approaches. Not only is unguided instruction normally less effective; there is also evidence that it may have negative results when students acquire misconceptions or incomplete or disorganized knowledge” (Kirschner et al. 2006, 83-84), e ainda: “in the first meta-analysis, our intention was to investigate under which conditions unassisted discovery learning might lead to better learning outcomes than explicit-instructional tasks. However, more explicit instructional tasks were found to be superior to unassisted-discovery tasks. [...] Analyses of the types of explicit instruction in the comparison conditions indicated that worked examples benefited learners more than direct teaching and also indicated that feedback and providing explanations are useful aids to learning” (Aldrich et al. 2011, 11).

²⁷ Coragem essa que está na base de todo e qualquer filosofar, de toda e qualquer aprendizagem. Para um desenvolvimento do tema da coragem da verdade (*Der Mut der Wahrheit*), confira Hegel 1970-1971, vol. XVIII, 13.

Afinal, educar para quê?

Enquadrada e pedagogicamente embasada a prática educativa, avulta-se uma questão filosoficamente fecunda a cujo respondimento não nos devemos eximir.

De alguma sorte tem acompanhado, e, diria, fundamentado, o nosso horizonte de reflexão. Afinal, educar para quê?

O para quê da educação remete-nos para a ordem teleológica dos fins.

Com efeito, e colocando a tónica onde é devida, educar para quê? Qual o propósito, ou propósitos, dos atos educativos?

Recolhendo algumas pistas lançadas no decurso deste percurso, salientamos duas finalidades dos labores educativos. A primeira, a formação humana de seres humanos. A humanidade não é algo que esteja à nascença assegurada pelo facto de o infante reclamar pertença ao género humano²⁸. A humanidade não é um dado: é construída socialmente no seio de incontáveis relações educativas²⁹. Mais do que nascer-se humano, tornamo-nos humanos — e tendo recorrido sobre o trabalho da educação, é apenas adequado destacar a existência de um produto da educação³⁰.

A segunda finalidade da ação educativa, tal como tivemos a oportunidade de mencionar anteriormente, é a aquisição de uma visão do mundo de conteúdo determinado, a formação da personalidade histórica, do carácter cívico, da constelação de saberes científicos, do educando. Porque, por meio da educação, adquire uma — nova³¹ — forma de

²⁸ Recordemos brevemente as palavras com que Kant inaugura o seu tratado de pedagogia: “O homem (*Der Mensch*) é a única criatura (*ist das einzige Geschöpf*) que tem de ser educada (*das erzogen werden muß*)” (Kant 1923, vol. IX, 441). Isto porque os animais não precisam de cuidados (*Wartung*). Eles são tudo através do seu instinto (*durch seinen Instinkt*). Por seu turno, “O homem (*Der Mensch*) só se pode tornar num homem (*kann nur Mensch werden*) através da educação (*durch Erziehung*)” (*Ibidem*, 441-443). Nessa esteira releva uma dimensão cultural, formativa, positiva, complementar de uma dimensão disciplinar, negativa, que impeça o humano de se desviar do seu destino (*Bestimmung*) — da humanidade, de formar humanamente a forma humana que o seu ser assume — e de seguir exclusivamente impulsos animais (*thierischen Antriebe*). Cf. *Ibidem*, 442: “Disciplin verhütet, daß der Mensch nicht durch seine thierischen Antriebe von seiner Bestimmung, der Menschheit, abweiche”. Este trabalho da educação, de desenvolvimento/atualização de germes/virtualidades potenciais, tem, não apenas enquanto pano de fundo, mas enquanto palco e elemento determinante, a comunidade de seres racionais.

²⁹ Da relevância da socialização enquanto elemento da humanização, recordo, na qualidade de referencial cinematográfico, *L'Enfant Sauvage* de François Truffaut (1970).

³⁰ Recuperando uma vez mais o escrito de pedagogia de Kant: “Er [o homem] ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht” (Kant 1923, vol. IX, 443).

³¹ O problema coloca-se, em toda a sua plenitude, num tabuleiro mais amplo do que aquele que estamos a considerar no imediato das nossas reflexões. De um modo incontornável devemos, porém, afirmar que o valor da educação reside justamente no condão de ampliar a visão de mundo possuída pelo indivíduo, de a submeter ao rigor analítico, a subtis avaliações sucessivas de coerência, por parte de

ver, interpretar, ser no, e habitar o, mundo. Não está em causa somente o meio como o universo, as relações sociais, humanas, ou com a natureza, são concebidas ou ideadas pela mente do educando. Uma visão de mundo não se esgota, de modo algum, numa vasta panóplia de conhecimentos científicos, políticos, económicos ou axiológicos — na dimensão imediata do saber ou, se quisermos, da teoria. Existe, igual e indissociavelmente, uma dimensão prática, não apenas atrelada, mas imbuída na própria noção de visão de mundo. O modo como se pensa, concebe, lê, o mundo está indelevelmente unido a um modo de estar e de viver. Mais: a aquisição de valores morais, princípios éticos e políticos, pertence ao escopo da ação educativa, é por ela contemplada e de modo algum considerado um facto despiciendo ou de somenos importância.

Recordemos o caso português. A existência de um currículo, de documentos estruturantes das práticas educativas, inclusive a existência ratificada de um *Perfil dos Alunos* são testemunhos deste facto de incontornável relevo: a orientação teleológica da educação prende-se, inelutavelmente, com a imperativa necessidade de formar pessoas adaptadas ao tempo histórico em que se vive, conscientes dos desafios do futuro e capazes de levar a cabo as tarefas do presente, dotadas de uma conceção de mundo de conteúdo determinado³². Educa-se para a diferença. Formam-se cidadãos responsáveis, participativos,

novas visões de mundo que a podem, e em algum ponto irão, contradizer, negar ou refutar. Por dilatar os horizontes, por recusar qualquer tentativa de fechamento, por obrigar os olhos a abrirem-se e a não se fecharem novamente é que a educação, pelo menos uma educação digna de respeito e de estima, tem valor. Constatado este facto, uma miríade de dificuldades, nomeadamente metafísicas, levantam-se: ao alternar-se de conceção de mundo registar-se-á um progresso em direção à verdade? Existirão conceções de mundo mais verdadeiras, ou, pelo menos, verosímeis do que outras? Em última instância, como definir verdade? Existirão conceções de mundo veiculadas em espaços escolares ou por meios de comunicação social destinadas, não a abrir os olhos, mas a fazer crer que os olhos estão abertos, mais abertos do que nunca, e que é impossível abri-los mais? Em jeito de apontamento, este é o drama platónico da *Alegoria da Caverna* — e, atrevo-me a dizer, ainda dos nossos tempos. A condição prévia de busca pela sabedoria é a tomada de consciência da ignorância — alguém cujos olhos se encontrem velados por uma tal conceção de mundo apenas a muito custo será capaz de os abrir realmente. Em última instância — recuperando uma formulação platónica clássica de *O Simpósio* —, “αὐτὸ γὰρ τοῦτό ἐστι χαλεπὸν ἀμαθία, τὸ μὴ ὄντα καλὸν κάγαθόν μηδὲ φρόνιμον δοκεῖν αὐτῷ εἶναι ἱκανόν. οὐκ οὐκ ἐπιθυμεῖ ὁ μὴ οἰόμενος ἐνδεής εἶναι οὐδ’ ἂν μὴ οἶηται ἐπιθεῖσθαι” (Platão 1991, 204 a).

³² As balizas da ação educativa portuguesa, pelo menos desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, encontram-se bem definidas: “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho. [...] A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”. Cf. Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República* n.º 237/1986, *Série I*, Lisboa: Assembleia da República.

críticos, de espírito democrático e pluralista, autônomos e solidários, responsáveis e conhecedores. Resgatando a riqueza etimológica de um conceito amplamente desenvolvido nos últimos cem anos pela Psicologia, a escola forma a personalidade — porque da formação da pessoa se trata — histórica, cultural, científica, do educando.

Colocando a resposta à pergunta educar para quê neste tabuleiro, entende-se, sem grandes delongas, o tipo de respondimento que se indicia. Educa-se para se formar humanamente seres humanos. Educa-se, nesse sentido, para munir os educandos de uma visão do mundo que permita ser, habitar, interpretar e agir no mundo. Neste tabuleiro de respondimento sobressai o enlace dialético de duas realidades complementares indissociáveis. O humano compreende o mundo no qual habita, no qual é, não somente entidade cognoscente, mas, igual e complementarmente, agente. Dito de outro modo: além de conhecer, o humano é capaz de transformar a realidade. A educação não se operacionaliza, neste sentido, num ambiente de exterioridade, de preparação, para um viver: ela é a própria vida em desenlace, em peripécia, em situação. Dá-se, pressupondo e tendo em vista, a unidade, o enlace, existente entre teoria e prática³³. Por a finalidade das visões de mundo ser guiar — à semelhança de uma bússola — um modo de ser, de estar, a intervenção materialmente reconfiguradora das realidades humanas, segundo um conjunto alargado de valores morais, princípios éticos, noções religiosas e ideias científicas. Por as visões de mundo não constituírem instâncias primordiais — porque primeiras³⁴ —, muito menos sobrepairantes, das quais jorram todas as demais realidades. Elas são, sim, produções ideais da consciência humana cujo propósito é aclarar, tornar inteligível, o universo circundante, as relações humanas, a vida social, os processos naturais. E, à semelhança de todas as criações da consciência humana, produzem-se por reflexo, por — e em — contacto com a vida social.

³³ Podemos acrescentar: dialético. Yakoht, num pequeno, mas didático, trabalho de introdução ao materialismo dialético, aclara, com relativa leveza, esta ligação: “Certas pessoas ficarão muito admiradas se lhes dissermos que durante toda a sua vida consciente seguem, fielmente, uma filosofia bem determinada. Ora isto é a verdade pura. [...] Do que acaba de ser dito ressalta que só podemos compreender os acontecimentos partindo duma *conceção do mundo* bem determinada que *totaliza as opiniões sobre a vida e o mundo em geral, sobre fenômenos e acontecimentos determinados*” (Yakoht 1973, 7-9). Em suma, as funções analíticas, avaliativas e de síntese, na consciência humana, operacionalizam-se segundo visões, ou concepções, de mundo, que nos auxiliam na sua respetiva interpretação e valorização axiológica. José Barata-Moura, ao explorar o papel e função social da ideologia destaca, também, este elo de conexão: “Tal como dizíamos atrás, a ideologia acompanha e sustenta uma determinada prática social. Não constitui uma esfera em si independente e magicamente eficaz [...]” (Barata-Moura 1978, 109).

³⁴ Dando voz a um texto anteriormente citado: “A idealidade nunca é um *primum*. Nem ontologicamente, nem gnosiologicamente; [...]. A idealidade, em termos radicais, também nunca é um *fundamentum*. A idealidade está estruturalmente dependente dos contextos materiais e é inseparável de uma mediação subjetiva, sempre intra-real e nunca pré- ou ante-real” (Yakoht 1973, 16).

Há, no encadeamento das nossas reflexões, uma ressalva sobejamente importante que não podemos deixar de fazer.

A concepção de mundo cultivada no espaço escolar de modo algum poderá assumir — ou muito menos aspirar a — um pretensão estatuto de imutabilidade. A educação é um processo que se desenrola ao longo da vida. A visão que se detém do mundo alterar-se-á, inelutavelmente, ao longo da vida. Será aprofundada, mudará à medida que nos educamos, que conhecemos novas pessoas, que nos confrontamos com novas situações ou circunstâncias. Ademais, em última análise, nenhuma produção da consciência humana — incluindo, naturalmente, as concepções de mundo — poderá, em ponto algum, gozar de inalterabilidade no decurso do viver. O existente — composto por uma multiplicidade fenoménica, diga-se de passagem, irrequieta, porque incessantemente em movimento, em trânsito, em mudança — devém³⁵. Ele é — por existir facticamente —, porém — em virtude de se tratar, não de um finito pobre, morto, estático —, mais do que um é — um ser imediato, petrificado, incapaz de surpreender, esvaziado de virtualidades —, é um tornar-se — por se tratar de um finito em eterna concretização, numa multiplicidade em constante atualização, que a cada segundo renasce mais rica, porque mediada³⁶. Também as visões de mundo, reflexos da vida social na consciência humana, sofrem alterações à medida que a realidade flui. Novos desafios, novas tarefas assomam-se. Novos valores, princípios, conhecimentos, emergem. O conteúdo das concepções de mundo atualiza-se, conquanto certos traços se mantenham, de alguma sorte, idênticos ou estáveis.

Conclusão

Muito mais havia para dizer.

Aqui chegados, importa concluir.

Não há soluções fáceis, muito menos instantâneas, no domínio educativo. As atuais — por de um plural se tratar — crises do sistema de ensino português (ausência de recursos humanos capazes, *Aprendizagens Essenciais* extensíssimas para um número

³⁵ No essencial, trata-se do πάντα ῥεῖν de Heraclito: “Para Heraclito a torrente universal é simultaneamente um processo de aparecimento e desaparecimento das coisas. O que nasce morre ao mesmo tempo, o que existe não existe” (Kessidi 1976, 175-176).

³⁶ Resgataremos, para ilustrar esta ideia, uma das mais belas imagens da filosofia hegeliana: “Die Knospe verschwindet in dem Hervorbrechen der Blüte, und man könnte sagen, daß jene von dieser widerlegt wird; ebenso wird durch die Frucht die Blüte für ein falsches Dasein der Pflanze erklärt, und als ihre Wahrheit tritt jene an die Stelle von dieser. Diese Formen unterscheiden sich nicht nur, sondern verdrängen sich auch als unverträglich miteinander” (Hegel 1970-1971, vol. III, 12).

manifestamente insuficiente de tempos letivos semanais, infundáveis procedimentos burocráticos, para nomear algumas) são prova disso: não há soluções mágicas no mundo real.

Há soluções humanas. Soluções morosas, frequentemente imperfeitas ou limitadas, que não dispensam o exercício efetivo do pensar. Também a filosofia, em ocasiões como esta, é de impreterível importância. Cada vez menos a atual sociedade — e, em certas ocasiões, mesmo a atual escola — incita, acicata, provoca alunos, homens e mulheres, a pensarem. O elemento de radicalidade que define o pensar filosófico não pode, nem deve, ser apenas uma característica enunciada no início do décimo ano de escolaridade aquando da definição da atividade filosófica³⁷. A filosofia não é apenas uma técnica lógica mais ou menos crítica de pensamento. Não pode ser objeto de decoro. A filosofia é atividade³⁸. É vida. A filosofia tem de ser vivida, experienciada, em todo o seu assombro naquela que é a festa do pensar. Quem ensina e quem aprende filosofia tem de a assumir, tem de a interiorizar, tem de a incorporar no seu ser — numa palavra, tem de a viver — para realmente a perceber.

É impossível mudar, ou melhorar, o mundo caso ele permaneça um mistério.

É preciso compreendê-lo para transformá-lo.

A visão de mundo, adquirida ao longo de incontáveis anos de escolaridade, deve converter-se em força material de modo a animar a linha do mais nobre dos esforços humanos, assumido, desde cedo, na Lei de Bases do Sistema Educativo — a condução, e reconfiguração progressiva, do viver comunitário³⁹.

Esta é a missão da escola. Sem professores, sem filosofia digna deste nome, permanecerá por cumprir.

³⁷ Como José Barata-Moura não deixou de indicar, “e, apesar de tudo, podemos ficar pelo pórtico, sem verdadeiramente entrar. Somos capazes de descrever correctamente o que lá está. Mas nós não pensamos lá. Somos capazes de enunciar sentidos à ‘matéria’. Mas, para nós, é um madeiro que não faz sentido. Conhecemos os filosofemas. Mas não investimos pelo filosofar. Terrível exigência a deste nosso mester. Sem exercício efectivo do pensar, não há filosofia. Haverá movimentação de uns vultos pelo palco, mas falta a festa” (Barata-Moura 2015b, 9).

³⁸ Vasco de Magalhães-Vilhena confessa este facto ao afirmar que “não há filosofia fácil, tem-se dito mais de uma vez. A filosofia, atitude e disciplina crítica do espírito, atividade de elucidação das ideias, nasce da constatação de dificuldades, e, explanando problemas, toma corpo ao procurar discernir dificuldades para as superar no movimento dialético incessante, que é próprio do pensar filosófico” (Magalhães-Vilhena 1956a, VIII-IX).

³⁹ Veja-se, a esse respeito, o texto da valiosíssima comunicação de Vasco de Magalhães-Vilhena no XIº Congresso Internacional Hegel em Magalhães-Vilhena 1984, 247-289. O nervo do problema é, no essencial, o “[...] de saber como a razão se pode inserir no curso das coisas” (*Ibidem*, 265).

Legislação

- Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto. *Diário da República n.º 149/2012, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986, Série I*. Lisboa: Assembleia da República.

Bibliografia

- ALDRICH, Naomi J., Louis Alfieri, Patricia J. Brooks, e Harriet R. Tenenbaum. 2011. "Does Discovery-Based Instruction Enhance Learning?" *Journal of Educational Psychology* 103 (1): 1-18.
- ARISTÓTELES. 1960. *Aristotelis Opera*. Vol. II. Berlim: Academia Regia Borussica.
- AUSUBEL, David. 1968. *A cognitive theory of school learning*. New York, NY: City University of New York.
- AUSUBEL, David. 1978. *Educational Psychology: a cognitive view*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- BARATA-MOURA, José. 1978. *Ideologia e Prática*. Lisboa: Editorial Caminho.
- BARATA-MOURA, José. 2007. *Da Mentira: Um Ensaio Transbordante de Errores*. Lisboa: Editorial Caminho.
- BARATA-MOURA, José. 2015a. "O Trabalho da Educação". *Trabalho Necessário* 13 (1): 15-32.
- BARATA-MOURA, José. 2015b. "Traços do Pensar Filosófico". *Philosophica* 45: 7-19.
- BARATA-MOURA, José. 2018. *As teses das teses: para um exercício de leitura*. Lisboa: Edições Avante!
- BOURDIEU, Pierre. 1986. "The Forms of Capital". In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, ed. J. Richardson, 241-258. New York, NY: Greenwood.
- CAMUS, Albert. 1942. *Le Mythe de Sisyphe*. Paris: Gallimard.
- FEUERBACH, Ludwig. 1846. *Sämtliche Werke*. Vol. II. Leipzig: Otto Wigand.
- GRAMSCI, Antonio, 1977. *Quaderni del Carcere*. Vols. I e II. Turim: Einaudi Editore.
- HART, Betty, e Todd R. Risley. 2003. "The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap by Age 3". *American Educator* 27 (1): 4-9.

- HEGEL, Georg Wilhem Friedrich. 1970-1971. *Werke*. Vols. III, VIII, XVIII. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- ILIÉNKOV, Évald. 2023. *Obras Escogidas*. Vol. I. Madrid: 2Cuadrados.
- KANT, Immanuel. 1923. *Kant's Gesammelte Schriften*. Vols. VIII e IX. Berlim: Walter de Gruyter.
- KESSIDI, Théohar. 1976. *As origens da dialética materialista*. Trad. Rui M. M. Carvalho. Lisboa: Prelo Editora.
- KIRSCHNER, Paul A., John Sweller, e Richard E. Clark. 2006. "Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching". *Educational Psychologist* 41 (2): 75-86.
- MACHADO, Antonio. 1917. *Poesías Completas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de. 1956a. *Panorama do Pensamento Filosófico*. Vol. I. Lisboa: Edições Cosmos.
- MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de. 1956b. *Pequeno Manual de Filosofia*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de. 1984. *Antigos e Modernos – Estudos de história social das ideias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MARX, Karl, e Friedrich Engels. 1962. *Marx-Engels Werke*. Vol. II. Berlim: Dietz Verlag.
- MARX, Karl, e Friedrich Engels. 1978. *Marx-Engels Werke*. Vol. II. Berlim: Dietz Verlag.
- MARZANO, Robert. 2007. *The art and science of teaching – a comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- PLATÃO. 1991. *Platonis Opera*. Vol. II. Oxford: Oxford University Press.
- SANTOS, Delfim. 1946. *Fundamentação Existencial da Pedagogia*. Lisboa: Gráfica Lisbonense.
- SARTRE, Jean-Paul. 1943. *L'Être et le Néant, Essai d'ontologie phénoménologique*. Lisboa: Gallimard.

Educação e filosofia em tempos de instrução: considerações a partir dos escritos sobre educação de Eric Weil

Judikael Castelo Branco*

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 87-108. ISSN 0870-4546.

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1217>

Nada de humano se fez, nada de humano jamais se fez sem educação
(Weil 2011, 60).

Resumo

Este texto aborda o pensamento de Eric Weil em relação à educação aplicando-o à pergunta pelo ensino de filosofia. Ao contrário de outros estudiosos que analisam a filosofia de Weil sob uma perspectiva moral, este estudo se concentra em sua filosofia política. Para compreender adequadamente a questão do ensino de filosofia, é necessário primeiro explorar a sociedade moderna e seus elementos constitutivos, como o papel da ciência e o ideal mecanicista que a acompanha. Nesse contexto, um dos méritos do pensamento weiliano está na superação do dilema entre educação e instrução, destacando que ambas devem integrar uma concepção ampla de educação nos tempos modernos, enfatizando justamente a insuficiência de um modelo educacional que trate o indivíduo como uma mera engrenagem em um mecanismo social. Especialmente em sociedades democráticas que promovem a discussão coletiva, a educação deve capacitar o indivíduo a participar desses debates. Portanto, a modernização da educação implica não apenas na transmissão de conhecimento, mas também na capacitação dos indivíduos para contribuir efetivamente nas discussões coletivas, e a filosofia pode desempenhar um papel importante nesse sentido.

Palavras-chave: educação, instrução, sociedade moderna, política.

Abstract

This text looks at Eric Weil's thinking in relation to education and applies it to the question of teaching philosophy. Unlike other scholars who analyze Weil's philosophy from a moral perspective, this study focuses on his political philosophy. In order to properly understand

* Universidade Federal do Ceará, Brasil.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4551-2531>. E-mail: Judikael79@hotmail.com.

the question of teaching philosophy, it is first necessary to explore modern society and its constitutive elements, such as the role of science and the mechanistic ideal that accompanies it. In this context, one of the merits of Weilian thought lies in overcoming the dilemma between education and instruction, highlighting that both must be part of a broad conception of education in modern times, emphasizing precisely the insufficiency of an educational model that treats the individual as a mere cog in a social mechanism. Especially in democratic societies that promote collective discussion, education must enable the individual to take part in these debates. Therefore, the modernization of education implies not only the transmission of knowledge, but also the empowerment of individuals to contribute effectively to collective discussions, and philosophy can play an important role in this regard.

Keywords: education, instruction, modern society, policy.

Considerações iniciais

Este artigo explora o pensamento de Eric Weil sobre a educação em relação à questão que se tornou incontornável em certos contextos educacionais: o papel atual do ensino de filosofia. No entanto, ao contrário de outros comentadores da obra weiliana, que examinam o tema sob a perspectiva de sua filosofia moral, aqui seguimos sobretudo os seus passos no âmbito da filosofia política (Perine 2004, 35-70; Bernardo 2011a; Assis 2016). Desse modo, a pergunta pelo ensino de filosofia só poderá ser devidamente considerada após a apresentação da sociedade moderna e de alguns de seus elementos constitutivos, como o papel desempenhado pela ciência dentro dela e o mecanismo que serve como sua imagem ideal. É este contexto que, para o nosso autor, fundamenta a noção de uma redução da educação à instrução como fator indispensável para o funcionamento do próprio mecanismo social. A nosso ver, parte do mérito do pensamento de Weil reside precisamente na superação do falso dilema entre educação e instrução, ou entre “espírito” e “instrução técnica”, em prol de uma concepção ampla de educação da qual a instrução se configura, nos tempos modernos, como uma parte essencial. Por fim, para Weil, é igualmente fundamental ressaltar a insuficiência de um modelo educacional concentrado na visão do indivíduo como peça de um mecanismo social que opera de forma exclusiva em função do progresso material. Dito de outra forma, sem negligenciar o valor da capacitação para a colaboração em uma sociedade organizada em torno do trabalho, é também crucial que um sistema educativo se ocupe com as exigências próprias das estruturas democráticas, isto é, que prepare os indivíduos à participação em discussões livres e abertas em vista da resolução dos problemas coletivos.

Assim, a educação só terá verdadeiramente sentido quando também capacitar o indivíduo para participar dessas discussões. A questão crucial que se impõe, então, é se a filosofia pode contribuir para esse processo.

Eric Weil e o interesse do filósofo pela educação

A reflexão de Weil acerca do nosso tema parte da constatação, aparentemente simples, de que “os problemas contemporâneos da educação são continuamente repisados” (Weil 2021a, 37). Se, por um lado, essa afirmação parece não ir muito além do enunciado de uma verdade lapalissada, por outro, ela é absolutamente necessária, uma vez que constitui parte fundamental da moldura da própria questão. De fato, é fácil observar o caráter evidente dessa colocação diante da diversidade de fóruns e instituições que em maior ou menor escala se dedicam à discussão do tema. Trata-se, enfim, de um contexto que, no entendimento de Weil, oportuniza também ressaltar o papel específico do filósofo que pensa a educação¹.

Em linhas gerais, para o nosso filósofo, parte do problema reside no fato de que muitas vezes os debates sobre a educação se concentram na busca de fórmulas para questões nem sempre tomadas em sua radicalidade. Dito de outro modo, os esforços nos campos didático e pedagógico normalmente se situam em um nível “segundo”. Parte da função do filósofo seria, então, trazer à superfície aquela questão fundamental, às vezes presente apenas de maneira subjacente nos debates correntes, a saber, a pergunta pelo que é específico da educação (Weil 2021a, 38). Somente diante dessa questão, todas as outras encontram de fato o quadro de referência dentro do qual terão seu pleno sentido, inclusive a própria interrogação acerca do ensino da filosofia.

Porquanto concerne a um ser *essencialmente* histórico, a pergunta pela educação é ela mesma historicamente condicionada. Eis a razão pela qual as respostas possíveis para essa questão são sempre tão numerosas quantas forem as diferentes formas concretas das comunidades humanas. A título de exemplo, no passado, o *gentleman*, o *honnête homme* ou o *der edle Charakter*, se apresentaram como respostas razoáveis em contextos sócio-históricos específicos e radicalmente diferentes do nosso. Se, por um lado, é relativamente fácil indicar as razões pelas quais essas figuras já não podem representar um ideal para a educação contemporânea, por outro, conceber esse mesmo ideal constitui

¹ Em parte, as relações do filósofo com a educação podem ser abordadas ainda do papel desempenhado pelas figuras do “educador-filósofo” (Weil 2011, 71) e do “filósofo-educador” (*Ibidem*, 72) presentes na *Filosofia política*. Veja-se a respeito os trabalhos de Marly Soares 1995; 2009.

uma tarefa sempre mais difícil. No entanto, em que pesem as muitas diferenças entre as respostas dadas à pergunta pela educação, todas elas convergem, sobretudo, para a inserção do indivíduo em um modelo social específico, e é a complexidade característica da sociedade moderna que torna particularmente árduo o esforço de pensar a natureza da educação para os dias atuais.

Em resumo, nosso problema trata de um aspecto essencial para a incorporação do indivíduo na sociedade moderna, aquela que, desde os termos definitivos postos por Max Weber, chamamos também de “sociedade racional”. Qual seria, então, o papel da educação para a inserção do indivíduo em uma sociedade organizada em função do “trabalho racional” (Weil 2011, 120)?

Se todo ordenamento social encontra na sua luta contra a natureza exterior, quer dizer, no trabalho organizado, um elemento fundamental do próprio alicerce, isso se tornou especialmente importante na sociedade moderna em virtude do desenvolvimento técnico que a caracteriza². Em grande medida, foi precisamente o novo papel da técnica que demandou as profundas mudanças não apenas em nossa concepção da natureza, mas também — e por conseguinte — na finalidade atribuída à educação.

No que diz respeito a essas transformações, parece que um novo capítulo está se desenhando com os avanços recentes da biotecnologia e da inteligência artificial. Possivelmente, em breve, a questão que estamos considerando venha a ser reformulada da seguinte maneira: como pensar a inserção do indivíduo em uma sociedade na qual o homem se vê sempre mais afetado pela ameaça da sua própria “obsolescência”? Para dizer o mesmo de outra maneira, a pergunta toca no próprio sentido do trabalho, entendido como elemento fundamental para a compreensão da sociedade moderna, uma vez que, para alguns, essas novas tecnologias poderão assumir, de forma lenta, mas irrefreável,

² Como o autor registra na *Filosofia política*, “Toda sociedade humana está essencialmente em luta com a natureza exterior. Isso não significa que os homens, em todas as épocas, considerem-se em luta com a natureza. Ao contrário, esse modo de interpretar as relações do homem com a natureza exterior é o resultado de uma longa e complexa evolução e caracteriza, propriamente, o homem moderno. Porém, mesmo onde a consciência da luta não existe, e onde prevalecem outras interpretações, o fato é que os homens não se contentam com o que a natureza lhes oferece e transformam o dado que, assim, torna-se matéria, *materies*, ύλη, material de construção” (Weil 2011, 74). O papel dessa luta com a natureza exterior na sociedade moderna se torna especialmente patente quando Weil a compara, poucas linhas depois, com o lugar que essa mesma luta ocupa no “pensamento mágico-religioso”, que, segundo nosso filósofo, “não conhece a luta agressiva do homem com a natureza exterior” pois, “para ele, o homem nunca está *submetido* a uma natureza que lhe seja exterior. No pensamento mágico-religioso é indispensável a intervenção da palavra e do gesto humanos para que a ordem da natureza exterior (exterior para nós) seja conservada: o homem faz parte da natureza e não se encontra separado dela” (*Ibidem*, 75).

o lugar dos seres humanos no desempenho de algumas funções laborais. No entanto, hoje, enquanto assistimos aos primeiros impactos desses progressos, a nossa concepção de educação deve ainda lidar com as exigências para a integração do indivíduo em uma sociedade substancialmente articulada em torno da divisão do trabalho.

Em última instância, para Weil, a modernidade de nossa sociedade, quadro referencial do sentido atual da educação, pode ser compreendida a partir de duas noções fundamentais. *In primis*, o filósofo destaca a ideia moderna de ciência. Em segundo lugar, ressalta a centralidade da imagem do mecanismo como chave interpretativa do mundo e, por conseguinte, de compreensão da sociedade. Não é difícil perceber que a segunda é, antes de tudo, um corolário da primeira.

A educação em uma sociedade moldada pela ciência

Pensar a educação só é verdadeiramente possível quando consideramos que nossa cultura foi moldada pelos avanços científicos e, talvez ainda mais crucial, que ela se encontra em constante transformação graças a esses progressos. Em uma única palavra, a ciência “fez da nossa vida o que ela é” (Weil 2021a, 53), ou, para dizer o mesmo de outra maneira, a maneira especificamente moderna de conceber o conhecimento domina o nosso mundo (*Ibidem*, 53).

Essas observações de Weil realçam também determinados aspectos que distinguem a ciência moderna daquela que seria a sua imagem clássica. Para o filósofo, a cifra da ciência na modernidade está na concretização do sonho cartesiano, ou seja, no fato de que ela nos tornou efetivamente “senhores da natureza” (*Ibidem*, 59). Essa nova figura da ciência pôde alcançar tal resultado por ser capaz de unir em um único ideal a noção de uma pesquisa científica pura, “desinteressada”, e sua incidência prática, que não só nos proporciona “riquezas, poder e conforto”, mas constitui, enfim, “o principal suporte de nossa vida econômica, social e política” (*Ibidem*, 55)³. Dessa maneira, a ciência moderna não se apresenta simplesmente sob a representação de Jano, com suas faces apontando sempre para direções diametralmente opostas, pois, ao contrário, depois de Galileu, teoria e prática começam a convergir, sem se confundirem, agindo uma sobre a outra. Uma realidade que começou a se estabelecer durante o século XVII, e que se universalizou no século XVIII, quando, além das condições intelectuais, também fatos historicamente relevantes passaram a atuar, primeiro na situação política italiana e depois no resto da Europa (*Ibidem*, 61).

³ Sobre a ciência em Weil, veja-se Breuvart 1989; Castelo Branco 2021.

Essa constelação expressa uma das muitas contradições de nossa sociedade, pois se por um lado os avanços das ciências se tornaram possíveis por seu “desinteresse”, por outro, interessa-nos, de fato, “os seus resultados práticos” (Weil 2021a, 62). Para Weil, trata-se fundamentalmente daquela condição já prevista por Descartes, quando este viu que “os frutos da árvore da ciência poderiam fazer avançar os conhecimentos médicos” (*Ibidem*, 62).

Nesse contexto, a física torna-se arquétipo de toda verdadeira ciência, modelo perseguido não pelas ciências biológicas, mas também por aquelas sociais e históricas, todas ainda às voltas com seus limites metodológicos, e igualmente preocupadas com uma sempre maior “objetividade”. Todas aspirando, então, pela “única via para alcançar o domínio que a física já alcançou em seu campo” (*Ibidem*, 62-63). Foi desse modo que o mote *savoir pour prévoir* se estendeu progressivamente sobre as ciências ditas humanas, isto é, que “nós nos tornamos cada vez mais capazes de submeter à análise as conjunturas econômicas, sociais e estratégicas, de prever as suas consequências, de descobrir as condições necessárias para o sucesso, numa palavra, de dirigir o curso dos acontecimentos” (*Ibidem*, 63).

De fato, deve-se ao método científico moderno a progressiva suplantação de uma determinada visão de mundo na qual o lugar de tudo é determinado na contemplação do Todo por uma perspectiva que procura compreender as relações entre fenômenos tomados em suas conexões causais. É precisamente o emprego dessa nova visão na estrutura da sociedade que sustenta a noção de mecanismo social. A educação com a qual lidamos toca, assim, tanto em um modelo epistemológico tornado hegemônico — inclusive por fortes razões históricas — quanto em um quadro abrangente que assinala definitivamente a condição do indivíduo moderno.

Dois corolários parecem decorrer imediatamente disso. Primeiro, a própria sociedade será tomada a partir da imagem de “mecanismo”. Segundo, as condições para o progresso social — nos muitíssimos sentidos dessa expressão — coincidirão com as condições apontadas pelas ciências sociais.

Educação, instrução e a violência do mecanismo social moderno

No que diz respeito a questões como a educação, o eixo fundamental da sua compreensão na modernidade reside na situação do indivíduo livre que se depara com o desafio de concretizar sua liberdade diante das determinações de sua condição. A sociedade moderna conquistou o domínio sobre a violência da natureza exterior, criando,

assim, as condições essenciais para a emancipação do ser humano das necessidades materiais. O verdadeiro problema surge quando se reduz a liberdade à satisfação dessas necessidades e a partir dessa redução se pensa a educação como instrumento em vista do avanço desse projeto⁴.

Nosso ponto de partida é a análise da relação entre o indivíduo e a sociedade, tendo como base os bens prometidos por esta em troca da participação daquele no mecanismo social (Weil 2011, 73-112). Esse enfoque é justificado porquanto “o indivíduo na sociedade moderna é *essencialmente* insatisfeito” (*Ibidem*, 113), o que claramente indica a sua condição e serve como referência para refletir sobre as possibilidades de efetivação de sua liberdade. Em linhas gerais, esta requer que o indivíduo se insira no “mecanismo social” (*Ibidem*, 73) e encontre nele o seu lugar. Um processo que acarreta sempre o risco da perda da própria individualidade.

Como já dissemos, no que se refere às condições do homem moderno, devemos analisar sua relação com uma sociedade baseada na organização racional do trabalho. Nessa perspectiva, é importante considerar tanto a integração do indivíduo no sistema social quanto às diversas formas de violência inerentes a essa sociedade, entendida como uma “segunda natureza” (*Ibidem*, 93). Nessa “segunda natureza”, tão hostil quanto a primeira, surgem imediatamente dois distintos níveis de tensão. Em um primeiro nível, destaca-se a *competição* entre os indivíduos como “a regra de conduta dentro da sociedade moderna. Como regra geral, cada indivíduo tentar situar-se bem: sua participação nos bens dependerá do seu lugar na organização social, já que os lugares são remunerados segundo o valor que se atribui à função neles desempenhada para o trabalho social” (*Ibidem*, 95).

Nesse primeiro nível, o desafio se encontra na conciliação de dois elementos essenciais do sistema social: sua *natureza igualitária*, que desconsidera toda particularidade na valoração do indivíduo, e a *desigualdade*, entendida como uma condição técnica indispensável para a competição. De acordo com a lógica da eficácia social e da divisão dos resultados do trabalho organizado, essa competição representa um campo de confronto que pode ocorrer tanto entre indivíduos quanto entre grupos sociais, frequentemente gerando sentimentos de prejuízo ou ameaça⁵.

⁴ Uma leitura alternativa sobre as relações entre “liberdade” e “satisfação” em Eric Weil, ali concentradas em sua crítica ao existencialismo (notadamente, o existencialismo sartriano), pode ser encontrada no artigo seminal de Bernardo 2006.

⁵ Em um parágrafo particularmente denso de sua *Filosofia política*, Eric Weil expõe com candência invulgar o papel desempenhado pela “ideia de eficácia” na sociedade moderna. Permitimo-nos aqui transcrever o período em sua integridade: “Todas as nações que têm alguma importância na vida política da humanidade caracterizam-se, primeiramente, pela semelhança que lhes confere a identidade dos métodos de trabalho e de organização: elas opõem-se entre si por razões que, na perspectiva da téc-

Embora a competição constitua parte do desejo de que os melhores cargos sejam ocupados pelos melhores candidatos, pode também animar uma espécie de desconfiança generalizada. Isso ocorre porque o apelo ao sentimento de injustiça e à violência tende sempre a questionar a sinceridade do adversário e a deslegitimar a sua linguagem. Em outras palavras, isso leva à redução de todos os discursos à mera “estratégia”, o que efetivamente impossibilita tanto a discussão quanto o diálogo, chegando inclusive a comprometer as condições para o bom entendimento das exigências do que se quer racional e razoável⁶. Segundo a lógica do mecanismo social, todos os grupos buscam a *eficácia*, o progresso e uma distribuição mais justa dos benefícios, ao mesmo tempo que denunciam o adversário que, na sua perspectiva, não quer ou não pode desejar o que é racional⁷.

nica, são apenas tradicionais. Essas razões, definidas pelo pensamento social moderno como *puramente* tradicionais, constituem de fato, e do ponto de vista do historiador, o que levou à uniformidade da organização social dos tempos modernos. As comunidades não chegaram ao reconhecimento da eficácia como valor supremo em consequência de uma iluminação que as teria convertido, por meio de uma ideia *superior* às anteriormente seguidas. Elas o fizeram para defender o que consideravam autenticamente válido, pressionadas pela luta tradicional entre comunidades tradicionais, em vista de vantagens tradicionais (glória, tesouros etc.): quem sabe utilizar as forças naturais não humanas pode empregar na luta um número maior de homens e de produtos que o seu adversário retardatário, e pode crescer continuamente porque pode servir-se dos que submeteu para aumentar seu potencial guerreiro, em vez de empregá-los em atividades improdutivas (espetáculos, ostentação, rituais etc.). Toda comunidade que quer sobreviver como comunidade (não somente como soma de indivíduos isolados e submetidos a outras comunidades) será, pois, forçada a elevar-se pelo menos ao nível técnico alcançado pelos seus inimigos potenciais. Ela pode até abominar a organização que dela se exige, a transformação do seu gênero de vida e de trabalho, a desvalorização de uma parte do seu sagrado: se não quer imolar-se no altar do seu sagrado tradicional, ela deverá abandonar os valores irreconciliáveis com a eficácia sem a qual nenhum dos seus valores sobreviveria. Ora, é impossível fixar *a priori* um limite para esse sacrifício de valores: o sagrado que a comunidade queria defender, aceitando a luta com a natureza exterior sob a forma de luta progressiva, doravante deverá justificar-se diante do sagrado da técnica, diante da eficácia” (Weil 2011, 84-85).

⁶ Para uma leitura do diálogo como uma dimensão política da linguagem em Eric Weil, enviamos a Castelo Branco 2018a, onde o autor aborda a questão ao analisar em paralelo a filosofia weiliana e o pensamento de Hannah Arendt.

⁷ O resultado disso é o generalizado sentimento de injustiça, tema que ocupa um espaço relevante na segunda parte da *Filosofia política*. Com efeito, segundo a bela síntese de Canivez (2006, 139), “os estratos sociais se opõem entre si porque tem o sentimento de ser reciprocamente vítimas de injustiça: esse sentimento é gerado pelo fato de que todos os membros de uma sociedade moderna carregam, de forma mais ou menos consciente, o esquema de uma sociedade puramente racional. Em contraste com esse esquema, as desigualdades tradicionais, ligadas a relações de dominação herdadas do passado, se mostram injustificáveis e inaceitáveis. A luta entre os estratos sociais faz, portanto, parte do processo de racionalização da sociedade, impulsionando a eliminação dessas desigualdades. Numa palavra, o sentimento subjetivo da injustiça é determinado pelo confronto de desigualdades puramente tradicionais com as normas estruturais e com as necessidades funcionais de toda sociedade moderna”.

Em um segundo nível de tensão, o indivíduo é remetido a si mesmo e se percebe como “isolado e abandonado” (Weil 2011, 109). De fato, ao negar o valor da individualidade, a sociedade faz com que o indivíduo se torne uma questão para si mesmo. De maneira concreta, “a modernidade de nossa sociedade, definida objetivamente como luta progressiva com a natureza exterior, exprime-se no plano da subjetividade como divisão do indivíduo entre o que ele é para si mesmo e o que ele faz ou possui, entre o que considera como seu valor e o que deve apresentar como valor para os outros, para a sociedade” (Weil 2011, 119). Weil afirma ainda que “a sociedade reconhece apenas o resultado mensurável” e que nela o indivíduo “deve sempre medir seu valor específico [social] por esse critério”. Isso aponta para uma figura da violência própria da sociedade moderna, uma forma de violência que reduz o indivíduo a uma “força produtiva pressionado pelas circunstâncias” (Weil 2011, 94).

Em última instância, a tensão entre a sociedade e o indivíduo surge devido ao fato de que a sociedade, em sua busca pela eficácia, tende a reduzir o indivíduo, enquanto este aspira a alcançar autonomia de acordo com suas próprias certezas, crenças, experiências e expectativas. “Na condição moderna, essa tensão se exacerba, seja pela criação de um corpo social autolegitimado e autorreferencial, seja pela possibilidade de o indivíduo elevar à valor absoluto e universal a realização de seus próprios desejos” (Castelo Branco 2014, 175).

Estamos diante de uma relação que não apresenta qualquer esperança de síntese, pois, para que o indivíduo se submeta à lógica do mecanismo social, é necessário tanto a promessa de satisfação de suas necessidades quanto sua contínua insatisfação. Nesse contexto, os “homens comuns” são retratados como aqueles que “preferem correr de satisfação em satisfação, nunca saciados, nunca satisfeitos” (Weil 2012, 25-26). Por sua vez, a satisfação oferecida pela sociedade moderna está sempre limitada a necessidades específicas, substituídas no momento mesmo em que são atendidas.

Toda satisfação e toda eliminação de um descontentamento dado apenas produzem outros dados, igualmente insatisfatórios, apenas de outra maneira, visto que, eternamente, o dado, mesmo modificado, mesmo negado, só é modificado e negado por meio do resultado de um outro dado e com ele. “Não quero mais disso”, e esse isso é então descartado; ele não é mais, e o que ainda não era foi realizado; mas o que não era ainda se torna o que não deve mais ser, e um outro não ainda, um outro desejável e desejado toma seu lugar: jamais o homem estará contente” (Weil 2012, 21).

Ao máximo, oferece-se a satisfação de necessidades cada vez mais sofisticadas, cuja origem reside no propósito fundamental da sociedade moderna, qual seja, o progresso material⁸. Dessa forma, a violência surge como resultado da própria estrutura social fundada sobre a crescente dependência instrumental entre os indivíduos. No entanto, embora possa parecer inicialmente como mera reação à carência material, um elemento de distinção da reflexão weiliana é sua capacidade de perceber que, na sociedade moderna, a violência não está necessariamente ligada à privação sofrida por um determinado grupo, podendo, inclusive, associar-se ao acesso a certas formas de bem-estar.

A prova é dada pelo número de desequilibrados (dos que se qualificam a si mesmo deste modo) nas sociedades mais avançadas: suicidas, neuróticos, adeptos de falsas religiões (que são apenas fugas diante da compreensão e não modos de compreender a realidade, filosoficamente insuficientes, mas válidos em si), alcoólatras, drogados, criminosos “sem motivo”, indivíduos à caça de emoções e distrações. O sentimento de insatisfação explica os movimentos de protesto contra a realidade da sociedade, as declarações e os sermões vazios dos revoltados que não se insurgem contra determinado aspecto da organização social, mas contra a própria organização no que ela tem de racionalidade calculista, opondo à má realidade da des-humanização e da coisificação o sonho formal de uma existência no puro arbítrio [...] A insuficiência e o absurdo de tais reações são evidentes, mas a sua sinceridade e a importância do que elas exprimem de maneira inadequada não podem ser postos em dúvida. (Weil 2011, 115-116)

⁸ Essas mesmas condições serão resumidas pelo filósofo em seu escrito de 1951, “A democracia em um mundo de tensões”. Nesse texto, o tema é tomado em níveis diversos, como é próprio ao método de Weil, destacando também sua relação com o problema capital de sua filosofia, qual seja, a violência: “Tão logo se admita o valor do progresso, os interesses da comunidade podem ser determinados cientificamente: por exemplo, para elevar o padrão de vida a longo prazo pode ser necessário, a curto prazo, despender grande parte da produção social de bens, implicando a diminuição ou pelo menos a estagnação do padrão atual; nada garante que a maioria dos cidadãos concordará necessariamente com uma política assim. O problema se torna mais complexo também pelo fato de que no mundo moderno — feito de Estados independentes, competindo uns com os outros na política, na economia e na esfera militar — a prioridade é dada à eficácia técnica e ao progresso material. Os fatores dos quais dependem as possibilidades de enriquecimento de um país, assim como a sua sobrevivência no caso de um conflito internacional, são as capacidades de produção da sociedade e do indivíduo, o grau de desenvolvimento científico, a riqueza nacional, etc. Em outras palavras, progressivamente os interesses da sociedade se opõem aos desejos individuais e tradicionais dos cidadãos. Ao mesmo tempo e pelas mesmas razões, os problemas técnicos se tornaram tão importantes e complexos que a grande maioria dos cidadãos, para não dizer todos, não consegue mais compreender o seu sentido ou o seu alcance” (Weil, 2021a, 187-188).

Desse modo, Weil não vincula a violência a um estrato social específico e isso ocorre por pelo menos duas razões. *In primis*, porque, em sua visão, na sociedade moderna, todos os *indivíduos* estão igualmente sujeitos às exigências de progresso material — que se concretiza no acesso a bens de consumo sempre mais sofisticados — que servem como principal princípio para atribuição de valor à vida humana. Em segundo lugar, esse mesmo progresso material envolve todas as *estruturas sociais*, logo, uma possível reação violenta às pressões que essa realidade impõe não se limita a um determinado grupo — aos pobres, por exemplo —, mas pode ser encontrada, pelo menos potencialmente, em todos os estratos sociais. Às vezes, portanto, essas reações apontam não apenas para um estado de carência ou um sentimento de injustiça, mas para não aceitação de uma sociedade estruturada em torno de um princípio lógico de negação da liberdade, quer dizer, na proposta de uma completa racionalização da vida humana, que seria também a redução do homem à mera função no mecanismo social⁹.

Trata-se do estreitamento dos horizontes da razão que conspira com a violência. A análise de Weil nos conduz ao reconhecimento de que os moldes atuais da racionalidade, especialmente na organização do trabalho na sociedade moderna, podem levar à “violência pura” (Weil 2021b, 1093)¹⁰. “O resultado, um resultado já visível, é o tédio do progresso

⁹ Em uma passagem seminal da *Filosofia política*, Weil ressalta os riscos de uma completa racionalização da organização da vida humana. Com efeito, para o filósofo, “a perfeita organização racional seria a vitória total do homem sobre a natureza exterior; seria a libertação total do homem com relação à natureza, mas criaria, ao mesmo tempo, um vazio no homem que teria à sua disposição a totalidade do seu tempo. Porém, reduzido a puro ser social, ele não usaria sensatamente esse tempo. A menos que o homem não renuncie a todo sentimento, o que teríamos depois da transformação total da natureza exterior seria o reino do tédio, único sentimento sobrevivente, um tédio que não estaria mais insatisfeito com isto ou aquilo, com tal imperfeição, tal necessidade, tal injustiça social, mas com a própria existência, o que levaria rapidamente à destruição violenta do estado ideal alcançado. Pode-se pensar sem contradição que o homem se liberte de todo sentimento, mesmo do tédio, e a humanidade se transforme num formigueiro. Isto significaria que não haveria mais nem *problemas* nem filosofia. Dado que esse estado existe entre seres diferentes do homem, ele é concebível e até mesmo observável; mas não é concretamente imaginável como estado humano. Com ele nos encontraríamos numa *póshistória* sem linguagem sensata e, em última análise, sem linguagem instrumental: avaliar um estado que, por definição, não conheceria nenhum valor é uma atitude contraditória. Em todo caso, para a filosofia — e este é o nosso ponto de partida — esse estado não é desejável: a ausência de pensamento não pode ser um ideal para quem pensa” (Weil 2011, 115). A conclusão demonstra de forma inequívoca uma das razões da crítica weiliana aos ideais, nem sempre confessáveis, subjacentes ao “mito do progresso”.

¹⁰ Assim, a educação não pode ser considerada simplesmente como um tema “excêntrico” na filosofia de Weil, mas como argumento imbricado à questão da violência, nomeadamente o problema central do pensamento weiliano. A relação é traçada de modo claro por Lan Nguyen-Dinh (1996, 83): “A violência é um fato. Outro fato é que o indivíduo, como ser razoável, sofre com isso, que isso lhe causa violência. A educação — como ação deliberada sobre a individualidade empírica de um indivíduo que é apenas potencialmente razoável (a criança antes da idade da razão, ou todo indivíduo em sua situação) e que

infinito e insensato, o tédio de uma linguagem que age, mas que não significa nada para o indivíduo e, em última instância, para os indivíduos, um tédio do qual só se escapa pela violência desinteressada, interessada apenas na possibilidade de se afirmar como indivíduo contra os outros indivíduos” (Weil 2021b, 1092)¹¹.

A relação entre indivíduo e sociedade atinge, assim, sua descrição mais clara: “a vida do homem encontra seu sentido no trabalho e na organização, seu objetivo no progresso em direção ao domínio da natureza; sua condição é determinada, sua linguagem encontrou sua função: ele pode viver e morrer por algo” (Weil 2012, 558). Estamos envolvidos “em uma luta que eventualmente não conhecerá outros fins, outras regras além do sucesso, outros motivos além do desejo imediato de dominação e posse, ou outros instrumentos além da violência” (Weil 2021b, 1088).

Chegamos a um paradoxo: na sociedade moderna — “calculista, materialista e mecanicista” (Weil 2011, 86) — o bem-estar individual é apresentado como a fonte fundamental de valoração de tudo, porém, totalmente inserido no mecanismo social, o indivíduo se vê desprovido de todo valor. Afinal, o que vale para a sociedade a individualidade de alguém, sua vontade, sua liberdade e até mesmo sua vida, diante da organização do trabalho?

só *a posteriori* apreende os seus benefícios — se opõe, por assim dizer, no lugar do ser razoável ainda em potência, a essa violência. Ela se opõe para transformá-la e informá-la, não para erradicá-la [...]: o mal (a violência) é o motor de toda ação humana”.

¹¹ Se na obra weiliana o tédio comparece sobretudo como uma figura moderna da violência, um dos méritos da leitura de Luís Bernardo é justamente retomá-lo, a um só tempo, como problema capital para a discussão que deve caracterizar a democracia e como maior perigo à educação moderna. Nas palavras de Bernardo, “Entende-se, por conseguinte, que esta concepção [do realismo construtivista] possa favorecer a crise vivida da discussão: que sentido tem discutir, nos termos definidos por quem tem a iniciativa, o que, de uma maneira ou de outra, já está decidido? Claro que, como vimos, o modelo prevê duas condições para a sua necessidade: por um lado, ao associar a discussão ao esforço de modernização, assume como molde da interação política uma relação conflituosa entre a comunidade e o Estado; por outro, remete a resolução racional, o que equivale aqui a democrática, para a tarefa educativa. Todavia, a circularidade entre os dois aspectos sendo notória, a efectiva justificação para o modelo só pode dar-se num outro plano, o das condições históricas. Assim, a versão conflitual e pedagógica adquire a sua plena legitimação numa lógica de transição entre dois mundos, um pré-moderno e outro moderno: trata-se de orientar os indivíduos para um novo sentido da e na história, cuja novidade, como se crê, na linha da caracterização de cariz aristotélico do homem como animal de hábitos, suscitaria uma forte resistência, progressivamente, superada pelo efeito combinado da educação e da tomada de consciência individual de que o novo mundo estaria em conformidade com o preenchimento das suas necessidades e a satisfação dos seus interesses. Revolução e pedagogia apareceriam, então, como aliadas. O grande problema, fonte do maior perigo que o próprio Weil assaca à educação moderna, a saber, o tédio, advém da insustentabilidade de instalar como governação normal o que mais não pretende ser do que um regime de transição” (Bernardo 2011b, 283).

A educação moderna e a impossível escolha entre cultura e eficácia

Voltando ao nosso tema específico, a sociedade moderna cria, então, um quadro que torna a tarefa da educação extremamente complexa. Pelo menos, esta é a tese fundamental defendida por uma visão abrangente de educação, na qual o ensino de filosofia, por exemplo, ainda pode ter um lugar relevante.

Por outro lado, uma perspectiva diametralmente oposta, reducionista portanto, enxerga a modernidade como uma simplificação do que se requer da educação. Nessa interpretação, já não é possível imaginar algo como o *honnête homme* do século XIX, detentor do conhecimento essencial de sua época. Agora, seria suficiente pensar na simples transmissão de conteúdos necessários para o desempenho de funções específicas no mecanismo social. Logo, a *educação* seria reduzida à *instrução*¹². Trata-se de uma abordagem importante não apenas por sua difusão nas discussões sobre a educação, mas também pela qualidade dos seus arautos. É nesse sentido que Eric Weil faz referência a Thorstein Veblen, para quem tudo o que não é produtivo deve ser abandonado, inclusive as ciências humanas, consideradas como “informação substancialmente inútil” ou “anacronismos nocivos” (cf. Weil 2021a, 126).

Se a evocação do nome de Veblen aparece no texto “Em defesa das humanidades”, de 1973, o conflito entre essas duas diferentes perspectivas já havia sido abordado em “A ideia de educação no sistema americano de ensino”, publicado pelo autor em 1946. Embora não seja raro ver o problema como a pura oposição entre “espírito” e “inteligência técnica” (*Ibidem*, 134), o que sugere a escolha por um deles, para Weil, a questão se apresenta de forma mais complexa e realista. Com efeito, no artigo de 1946, o filósofo toma posição confrontando idealmente dois modelos educacionais distintos: o francês, ainda muito preso à sua herança cultural, e aquele estadunidense, concentrado em um ensino prático e em “conhecimentos úteis” (*Ibidem*, 23).

Desde o início, a visão weiliana se mostra inteiramente contrária à simplificação da questão, pois, segundo o filósofo, “se olharmos as coisas de perto, percebemos que os problemas são exatamente os mesmos, que, para dizer a verdade, existe apenas *um* problema e que, mesmo partindo de direções opostas, chegamos sempre ao mesmo ponto. *O único problema é a educação do cidadão*” (*Ibidem*, 24, grifos nossos)¹³.

¹² A relação entre instrução e educação na obra weiliana é um tema muito presente entre os seus intérpretes, aqui, nós nos limitamos a enviar o leitor a Canivez 1985a; Taboni 1992; Castelo Branco 2018b; Soares 2019.

¹³ Por isso, não é fortuito que um dos mais eminentes intérpretes da filosofia weiliana, a saber, Patrice Canivez, tenha se dedicado à pergunta pelo tema, destacando suas bases, ao afirmar que “a educação do cidadão não deve formar militantes políticos. Tampouco deve se limitar a informar os usuários

Fazendo uso de recursos weberianos, Weil estabelece uma oposição entre dois tipos ideais que representariam, de certa forma, o fim desses modelos educacionais alternativos, pondo de um lado o intelectual da formação francesa, e de outro, o técnico da instrução estadunidense. Ao considerar finalmente o problema da *educação do cidadão*, o filósofo sublinha a insuficiência desses projetos, que apenas produzem o sujeito de uma “cultura esvanecida” ou criam “monstros de eficácia” (Weil 2021a, 25), ambos igualmente distantes daquela imagem de cidadão almejada pelas democracias modernas¹⁴.

dos serviços públicos ou os clientes das administrações. Dentro dos limites de uma prática realista, ela deve ser concebida como uma educação para o julgamento, fornecendo aos alunos os critérios formais do direito. Ela se apoia nos direitos do homem, mas evita transformá-los em um novo catecismo. Ela vincula a reflexão à ação, com o objetivo de transformar a ideia do direito em uma verdadeira força política”. Ao que acrescenta em seguida: “Acho que é interessante analisar a questão da educação dos cidadãos do ponto de vista da pessoa responsável por essa educação, a pessoa cuja função é realizá-la dentro da estrutura das instituições educacionais. Eles podem se perguntar que sentido faz essa obrigação” (Canivez 1985b, 6).

¹⁴ Sobre as dificuldades atuais no domínio da participação democrática, Bernardo oferece uma belíssima síntese ao pontuar que “um dos sintomas mais preocupantes da crise social e política que atravessamos é o crescente desinteresse dos cidadãos e, em particular das gerações mais jovens, pela participação activa no espaço público, nos termos previstos para a deliberação democrática. A mera confirmação da delegação da soberania prevista no contrato social, por via do sufrágio redundante, para um número cada vez maior de votantes, num gesto ausente de sentido efectivo. Após o que apareceu, nas décadas de 60 a 80 do Século XX, como um eventual alargamento das formas políticas de organização civil, torna-se manifesto o deslocamento das preocupações que suscitam os movimentos associativos para questões sociais e éticas, percepcionadas pelos participantes como alheadas do domínio político enquanto tal. A autonomia da opinião pública, relativamente aos meios de comunicação de massas, tende a desaparecer, seja pelo reconhecimento de um fosso entre a situação local dos indivíduos e o panoptismo tecnológico dessa indústria, seja por uma confiança acrítica na validade da informação prestada, seja por um desinteresse por problemas globais que cada indivíduo julga não poder e/ou não saber resolver, precisamente, aqueles que lhe aparecem com um cariz predominantemente político” (Bernardo 2011b, 269). Pouco depois, o intérprete da obra weiliana relacionará diretamente as razões da crise atual ao nosso tema específico: “Na verdade, torna-se manifesto que o problema reside, em grande parte, neste enquistamento argumentativo, cuja falha lógica, traduzida pragmaticamente em escolhas intermédias, acaba por minar as probabilidades de um e de outro dos paradigmas fazerem sentido. Desde logo, porque os indivíduos se deparam com interpelações cujos sentidos são antagónicos, por exemplo, o apelo a uma participação constante e activa que, depois, para a maioria, se esgota no acto eleitoral, ou a defesa de uma necessária assunção da cidadania plena que, no quotidiano, equivale a uma imputação de obrigações que não encontra correspondentes equiparáveis no domínio dos direitos. Por sua vez porque não foram, de modo algum, esgotadas as possibilidades do projecto da modernidade de que os regimes democráticos são uma materialização, e em particular daquele que se nos afigura a chave da transição almejada, a saber, a educação” (Bernardo 2011b, 272). Bernardo segue, portanto, os passos de Weil, ao acentuar a importância da educação não só para a definição dos verdadeiros problemas coletivos e para a deliberação acerca das soluções tecnicamente viáveis, mas também para o diálogo livre e universal sobre os valores concernidos em cada decisão tomada.

O aparecimento da palavra “democracia” não é acidental. Com efeito, Weil estabelece as questões de forma que, em sua reflexão, não só é impossível falar de democracia sem educação, mas também é impossível tratar de educação sem considerar a democracia. Retomando de novo as expressões do filósofo, “sem ela [a educação], falar de democracia (em qualquer acepção que se dê a essa palavra tão controversa) é um escárnio” (Weil 2021a, 25-26)¹⁵.

Porquanto a educação está intrinsecamente ligada à inserção do indivíduo em uma determinada sociedade, pelo menos no contexto do Ocidente moderno, isso diz respeito também à participação desse indivíduo na condução responsável da comunidade. Em outras palavras, educar o cidadão significa capacitá-lo para participar do autogoverno, entendido como uma característica essencial de uma comunidade democrática moderna.

Portanto, a escolha entre “espírito” e “inteligência técnica” já não é razoável em uma sociedade que deve lidar a um só tempo com o debate em torno dos objetivos a serem coletivamente buscados e os meios técnicos disponíveis para alcançá-los. Por isso, para o filósofo, nenhum dos dois modelos descritos no texto de 1946 se mostra suficiente para compreender a educação em seu sentido mais abrangente.

A insuficiência de uma escolha entre “espírito” e “técnica” será reiterada, a partir de um ângulo diferente, na *Filosofia política*. Nesta obra de 1951, Weil insistirá sobre o papel ao mesmo tempo indispensável e relativo da instrução na sociedade moderna. *Indispensável*, pois não se pode imaginar alguém inserido nessa mesma sociedade sem os conhecimentos técnicos mínimos requeridos por ela. *Relativo*, porque, como os termos do filósofo resumem de forma cabal, “a instrução está a serviço da educação, esta nunca pode ser

¹⁵ “A ideia de educação no sistema americano de ensino” é a resenha de Weil para *General Education in a Free Society*, relatório organizado por James B. Conant e publicado em 1945. Em seu comentário, o filósofo defende – ao reproduzir *ipsis litteris* – as condições formais indispensáveis à educação apresentadas pelo relatório: “é preciso ser capaz de *pensar retamente*, de chegar a conclusões razoáveis a partir de premissas dadas na realidade viva e vivida, não nos exercícios de lógica formal: o bom cidadão ‘sabe quando sabe e quando ignora; não confunde uma opinião com um conhecimento seguro’, sabe julgar mesmo e sobretudo quando os dados são muito complicados para uma análise formal; ele tem o tipo de imaginação que lhe permite sair dos trilhos rotineiros. É preciso ser capaz de *exprimir-se*: não há democracia sem comunicação, sem a arte de saber falar e escrever, de escutar e ler; a evolução de nossa sociedade tranca o especialista na prisão de seu jargão, isolando-o de seu próximo, daquele que fala a linguagem de uma outra especialidade; não é preciso grande arte ou ciência profunda, mas sem as qualidades de espírito e as qualidades morais (a sinceridade, por exemplo) que o comércio entre os homens demanda por meio da palavra, a comunicação e, com ela, a comunidade se desfazem. É preciso *saber julgar com pertinência*: não basta conhecer a própria poética na ponta dos dedos para ser poeta, é normal que as ideias nas quais o aluno se aprofunda na escola lhe deem apenas o vício do orgulho intelectual se o professor não o remeter continuamente à complexidade da vida real. É preciso *saber escolher entre os valores*: discernir o valor autêntico e comprometer-se com ele” (Weil 2021a, 26-27).

a serva daquela. A tese contrária, ao fazer do homem um objeto utilizável, é incapaz de resolver, até mesmo formular, o problema da *boa* utilização desse objeto” (Weil 2011, 61).

Assim, torna-se absolutamente necessária a distinção, sem separação, entre instrução e educação:

Deve-se distinguir aqui entre educação e instrução. É certo que a instrução enquanto tal possui um notável valor educativo. Ela é o meio mais fácil, mais direto, para que o indivíduo aprenda quão pouco valem suas paixões, seus desejos, suas preferências, quando se trata do que é e do que é verdadeiro: uma data histórica é o que é, a solução de uma equação é correta ou não, uma tradução é exata e elegante ou não o é. Os especialistas de uma ciência ou de uma técnica equivalem-se no ponto de partida, mas distinguem-se no final segundo o valor objetivo e verificado do seu trabalho. Porém, é preciso notar que esse valor educativo da instrução não consiste na posse de conhecimentos *úteis*, mas em submeter o caráter à objetividade e à universalidade do juízo. (Weil 2011, 61)

Se os termos da *Filosofia política* expressam com perfeição o fim da instrução em sua relação com a educação, qual seria, então, o verdadeiro escopo desta última? Talvez caiba aqui retomar as palavras do filósofo em “A educação enquanto problema do nosso tempo”: “Se fosse preciso reduzir a educação a um único fim, esse seria o dar ao homem a oportunidade de levar uma vida que, precisamente, o satisfaça (enquanto ser razoável, em outros termos, na condição de que cada um busque a própria satisfação sem impedir o seu vizinho de fazer o mesmo sob a mesma condição)” (Weil 2021, 46).

Educação e filosofia em tempos de instrução técnico-científica

Agora, finalmente, a pergunta pelo ensino de filosofia pode ser abordada em toda a sua amplitude de significado. Somente ao considerarmos as realidades que surgem do papel da ciência na configuração da modernidade, da noção de mecanismo social e das necessidades inerentes ao ideal democrático, podemos compreender plenamente a importância da filosofia para uma educação que não se reduza nem à mera imagem de uma cultura humanista vazia diante das demandas práticas, nem ao tecnicismo mudo em relação a questões fundamentais para os seres humanos, como as indagações pelo sentido e pela liberdade. Estas questões permanecem fundamentais e estão sempre subjacentes às discussões relacionadas à “vida em comum dos homens segundo as estruturas essenciais dessa vida” (Weil 2011, 17).

Antes de tudo, é preciso notar mais uma vez que, em Weil, a filosofia não é simplesmente enquadrada na lista das ciências humanas. Como já observamos, em grande medida, essas mesmas ciências buscaram se adequar ao padrão epistemológico das chamadas ciências da natureza, em vista da busca do estatuto de sua própria cientificidade. Naturalmente, a filosofia não ficou completamente infensa a esse contexto. É o que Weil analisa na perspectiva daqueles que procuram uma “filosofia séria”, científica, como discutido em seu texto “A filosofia é científica?”¹⁶. Novamente considerando os extremos, Weil aponta para as trincheiras de uma “filosofia-científica”, de um lado, e de uma “filosofia-poesia”, de outro. No entanto, é importante notar que o que o filósofo não pensa que a filosofia se restrinja a alguma dessas descrições, antes, ele a compreende como “filosofar”, ou seja, como o esforço de reflexão “sobre as questões que dizem respeito ao homem, considerado como um sujeito ativo, pensante e senciante, e não como objeto de análise fatorial e causal” (Weil 2021a, 126).

¹⁶ A relação entre filosofia e ciência constitui um tema frequente nas reflexões weilianas. Para nós, no entanto, dentro do conjunto da obra do filósofo, o artigo “A filosofia é científica?” constitui um texto especialmente exemplar. Com efeito, Weil retoma ali, como ele afirma, “um tema ultrapassado, mais destoante do que melodioso, segundo um tom de distinção que recentemente se fez ouvir de novo na filosofia, para falar como Kant, tom ao qual muitos ouvidos se habituaram e que foi retomado por muitas vozes: filosofia e ciência, filosofia enquanto atividade científica — a mera vontade de discutir essas relações exige de nós coragem” (Weil 2021c, 3). A primeira exposição desse texto se dá na forma de conferência proferida na Universidade de Münster, com o título “Ueber die Wissenschaftlichkeit der Philosophie”, depois, ele aparecerá como “Scientificità della filosofia”, no livro *Filosofia e politica*, de 1965. Por fim, em 1970, “La philosophie est-elle scientifique ?” será inserido em um volume de *Archives de Philosophie* dedicado justamente à filosofia de Eric Weil. Ali, o ponto de partida de Weil destaca “a hostilidade e o desprezo” sofridos pela filosofia em uma cultura marcada em um ambiente todo ele assinalado pela hegemonia do método científico (cf. Weil 2021c, 3-4). Uma derradeira retomada do tema aparecerá em “O futuro da filosofia”, conferência do autor para professores de filosofia da região de Nice em 1947. Ali, Weil assumi novamente um tom particularmente enfático: “Seus adversários viram bem: a filosofia não é uma ciência, pois lhe falta a ingenuidade do cientista que sabe perfeitamente que o que faz é importante, essencial, útil; a filosofia, ao contrário, sabe que toda ciência é uma abstração que esquece todos os aspectos da realidade que não aparecem em sua própria perspectiva particular; por conseguinte, sabe também que as demonstrações e os critérios de nenhuma ciência podem ajudá-la, uma vez que busca um fundamento que seja fundamento último, porque universal e total, tal que, a partir dele, o esforço das ciências possa ser examinado quanto às suas intenções inconscientes e quanto ao seu sentido para o homem, esse ser que nunca habita inteiramente no plano dos fatos e das relações entre os fatos, mas que lida sempre com fins, que deve sempre optar e que opta, mesmo quando acredita se remeter somente aos fatos, que nunca é físico, sociólogo ou médico, mas que faz matemática, fisiologia ou direito, — que as faz, mas que poderia fazer outra coisa e que faz sempre outra coisa: não nos apaixonamos enquanto cientistas. A filosofia não é ciência; mas se é a busca da coerência exaustiva que constitui a ciência, então ela é mais científica do que tudo o que carrega esse nome no uso comum” (Weil 2020, 9).

Portanto, o que distingue a filosofia das ciências humanas é, antes de mais nada, uma questão de método. Enquanto a história e a psicologia, por exemplo, preocupam-se com análises causais, ou seja, com a identificação das condições necessárias para a compreensão da ação humana, a filosofia, por sua vez, concentra-se naquela condição suficiente que é a liberdade do sujeito agente¹⁷. De acordo com Eric Weil, isso pode ser observado sob duas perspectivas distintas. Mesmo nas ciências ditas humanas, seguindo o modelo das ciências naturais, corre-se o risco da busca da construção de *monólogo* ideal apoiado em evidências passíveis de observação. Já na filosofia, encontramos um *diálogo* no qual não se trata apenas de escolher entre Agostinho e Nietzsche, por exemplo, mas de compreender os elementos presentes em seus discursos e em suas categorias fundamentais, a fim de entender as formas históricas da liberdade e da livre procura de um sentido universalizável. Logo, a pluralidade dos discursos filosóficos é, por si só, uma manifestação incontornável da liberdade humana.

Agora, cabe questionar se ainda faz sentido transmiti-la às gerações mais jovens.

Nesse terreno específico, Weil, partindo de premissas semelhantes àquelas de Veblen, chega a conclusões inteiramente opostas. Para o filósofo, as condições estabelecidas por uma sociedade inteiramente voltada à produção e ao progresso material não tornam as humanidades e a filosofia supérfluas, mas, sim, imprescindíveis. Isso acontece porque o progresso técnico alcançado, sobretudo graças aos avanços científicos, criou um contexto inteiramente novo, impensável nas condições pré-modernas. Esse novo cenário se

¹⁷ Na conferência “Os estudos humanistas: seu objeto, seus métodos e seu sentido”, de 1970, Weil ilustra a questão ao tomar a relação entre a história e as ciências da natureza como caso paradigmático; interpretação que, na sequência, iluminará a posição do filósofo em sua defesa da filosofia: “As ‘relações exteriores’ da história vão ainda mais longe. As ciências da natureza são instrumentos indispensáveis para a pesquisa histórica (e social). A data de um eclipse ou a epidemiologia de um caso de peste bubônica serão levados em conta todas as vezes que tais fatos permitirem ao historiador corrigir ou confirmar as suas fontes e construir explicações causais. Ainda que estas aplicações só exponham as condições necessárias e não suficientes da compreensão da história, não podemos exagerar demais no seu valor negativo crítico. O laço entre as humanidades, de um lado, e as ciências lógicas, sociais e mesmo as ciências naturais, de outro, é orgânico e indestrutível. De repente, tudo parece certo no campo das humanidades. Temos bases sólidas para uma crítica científica; temos, ao menos idealmente, a possibilidade de resolver todo debate que tenha um sentido; o progresso se torna irrecusável. O que mais poderíamos pedir? Nós não somos cientistas no sentido em que o são os matemáticos ou os especialistas da física teórica, mas isso é natural, dado o nosso tema. Podemos apenas construir *tipos ideais* de concepções do mundo, de atitudes e de ações humanas coerentes; somos capazes (e esta poderia ser a tarefa de uma filosofia da qual nós precisamos) de unificar esses tipos e descobrir, não as primeiras leis, mas as primeiras estruturas sensatas que uma tal filosofia deveria desvelar graças a um intercâmbio ininterrupto e recíproco (dialético) entre as humanidades e as ciências sociais. Se ao menos pudéssemos nos libertar de nossa obsessão por critérios e por ideais que não podem e que não devem ser nossos, tudo ficaria bem” (Weil 2021a, 111-112).

destaca pelo significativo aumento do tempo livre disponível para a humanidade atual em comparação com as gerações anteriores. No entanto, não existe uma orientação predefinida sobre como esse tempo livre deve ser empregado. Sendo, na modernidade, simplesmente impossível recorrer à religião ou à tradição, e não percebendo nada além da mudez da ciência diante da questão, a relevância da filosofia novamente se mostra em sua clareza.

Evidentemente, essa realidade ainda não se aplica a todas as comunidades históricas, mas nada impede que aquelas atualmente “atrasadas” também atinjam esse estágio, e é justamente nessa aspiração que reside o critério para decisões importantes no campo político, mesmo no presente momento¹⁸.

No que diz respeito ao nosso problema, é importante ressaltar de novo a insuficiência do *monólogo* das ciências diante da questão da liberdade¹⁹. De fato, quando aplicado ao ser humano, o olhar científico pode apenas enfatizar as condições que tornam uma ação possível, porém, não consegue compreender aquela condição que a torna efetiva: a liberdade do ser humano²⁰.

¹⁸ É nesse sentido que entendemos os argumentos de Weil quando salienta o seguinte: “O progresso nunca tem fim, pois, uma vez aceito como tal, a ideia de um fim para o progresso torna-se uma contradição em termos. Povos atrasados e povos avançados precisarão, por algum tempo, de cada vez mais instrução, porque tanto uns quanto outros querem sempre mais dos frutos do progresso. Eles podem errar ao desejá-lo; mas o fato é que o querem. Estariam preparados a proclamar que existem valores mais altos que os do progresso, mas não parecem pensar que esses valores superiores os obriguem a rejeitar aqueles menos elevados” (Weil 2021a, 41-42). A última frase é particularmente esclarecedora quanto ao juízo do autor acerca do papel que o progresso desempenha em nossas atuais discussões políticas e, como deixa evidente em todo o período, isso não vale apenas para povos que já desfrutaram dos avanços modernos.

¹⁹ Como reiterará ao afirmar que “as humanidades são constituídas por um diálogo ‘da alma consigo mesma’, para citar as palavras de Platão, diálogo no qual nada é definitivo” (Weil 2021a, 119).

²⁰ Como o autor assevera ainda, “um olhar sobre a natureza dos objetos dos estudos humanistas nos leva às mesmas conclusões [que todo resultado se torna um novo ponto de partida]. Se esses objetos são, como defendemos, expressões da liberdade humana, eles serão necessariamente inexauríveis, pois um ato livre é definido de modo preciso pela ausência de uma causa última ou de uma motivação última (apreensível) — no sentido da ‘necessidade’ psicológica. Jamais encontramos as condições suficientes. Tudo o que achamos pertence ao reino do indispensável, aqueles pré-requisitos sem os quais um ato não poderia ocorrer. (Isso explica por que as ciências particulares podem ser e têm sido desenvolvidas no campo das humanidades, mas somente enquanto fontes de conhecimento particulares, não como fontes de compreensão). Isso, que pode ser dito *en passant*, caracteriza a grande obra de arte, a grande decisão histórica e o grande poema, por oposição aos falsos, à propaganda, à simples habilidade — todos esses últimos unidimensionais e, por conseguinte, compreensíveis de uma vez por todas. Não é mais possível dar a verdadeira interpretação de uma grande criação da arte, tanto quanto é impossível ter a verdadeira visão de uma árvore” (Weil 2021a, 120).

É nesse sentido que o diálogo aparece na obra weiliana não só como um registro *fundamental* da linguagem política, mas como aquela *virtude* sem a qual a própria vida política se torna impossível (cf. Weil 2003, 279-310). Dessa forma, podemos finalmente compreender a definição que ela dá para a democracia como “o sistema de governo concebido em vista da educação do povo para a [própria] democracia” (Weil 2021a, 222). Com efeito, uma vez que as condições da sociedade moderna nos emanciparam de nossas necessidades materiais, agora,

As democracias mais convictas do seu caráter democrático têm uma consciência tão viva da necessidade da educação que obrigam seus cidadãos mais jovens a dedicar uma parte cada vez maior do seu próprio tempo a uma formação desse tipo, sem pedir o consentimento deles ou o de seus pais. (*Ibidem*, 204-205)

O objetivo da educação contemporânea não pode limitar-se à mera inserção do indivíduo em um mecanismo, pois para isso bastaria a instrução. Atualmente, a educação enfrenta a necessidade de lidar com os desafios de um sujeito constantemente envolvido na determinação de sua liberdade. Nesse contexto, Weil retoma mais uma vez os ideais de Kant, colocando a liberdade como o cerne não apenas da educação, mas como a verdadeira substância do ser humano e de tudo o que se relaciona com a condição humana.

O *diálogo* constitutivo do filosofar deve, portanto, compor o processo educativo desse sujeito moderno. Numa palavra, a filosofia deve ser ensinada.

Bibliografia

- ASSIS, Aparecido. 2016. *Educação e moral: uma análise crítica da filosofia de Eric Weil*. São Paulo: Paco Editorial.
- BERNARDO, Luís Manuel A. V. 2006. “Liberdade ou Satisfação: a crítica de Eric Weil ao Existencialismo”. In *Actas do Colóquio Internacional Jean-Paul Sartre: uma Cultura da Alteridade, Filosofia e Literatura*, 277-290. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- BERNARDO, Luís Manuel A. V. 2011a. “Moral, Educação e Sentido: uma leitura da *Philosophie morale* de Eric Weil”. *Itinerarium* 57: 3-40.
- BERNARDO, Luís Manuel A. V. 2011b. “A discussão entre política e educação: à volta de Eric Weil e de Jürgen Habermas”. In *Ética, Crise e Sociedade*, ed. M. Renaud e G. Marcelo, 267-299. Vila Nova de Famalicão: Humus.

- BREUVART, Jean-Marie. 1989. "Notion et idée de Science chez Eric Weil". *Archives de Philosophie* 52 (4): 589-609.
- CANIVEZ, Patrice. 1985a. "Éducation et instruction d'après Eric Weil: implications sociales, politiques et morales de l'action éducative". *Archives de Philosophie* 48: 529-562.
- CANIVEZ, Patrice. 1985b. *Eduquer le citoyen?* Paris: Hatier.
- CANIVEZ, Patrice. 2006. "La nozione di giustizia in Eric Weil". In *Violenza e libertà. Scritti di morale e politica*, ed. A. Vestrucci, 190-211. Milano: Mimesis.
- CASTELO BRANCO, Judikael. 2014. "A condição do homem moderno no pensamento de Eric Weil". *Argumentos* 6 (11): 190-211.
- CASTELO BRANCO, Judikael. 2018a. "Politique et dialogue. Réflexions inspirées par Eric Weil et Hannah Arendt". *Meta: Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical philosophy* X (1): 55-76.
- CASTELO BRANCO, Judikael. 2018b. "Eric Weil e o papel da educação humanística no contexto da cultura técnico-científica". *Educação e Filosofia* 32 (66): 991-1025. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n66a2018-03>.
- CASTELO BRANCO, Judikael. 2021. "Do que estamos falando quando falamos do valor da ciência Reflexões a partir de Eric Weil". *Em Construção* 10: 234-244. <https://doi.org/10.12957/emconstrucao.2021.59129>.
- NGUYEN-DINH, Lan. 1996. "Éducation ou violence selon Eric Weil". In *Cahiers Eric Weil V*, ed. J. Quillien e G. Kischer, 79-86. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- PERINE, Marcelo. 1987. *Filosofia e violência. Sentido e intenção da filosofia de Eric Weil*. São Paulo: Loyola.
- PERINE, Marcelo. 2004. *Eric Weil e a compreensão do nosso tempo. Ética, política e filosofia*. São Paulo: Loyola.
- SOARES, Daniel. 2019. "Instrução em mal radical em Eric Weil". *Perspectivas* 4 (1): 72-83. <https://doi.org/10.20873/rpv4n1-55>.
- SOARES, Marly. 1995. "O filósofo e a educação segundo Eric Weil". *Educação em Debate* 17 (29): 5-14.
- SOARES, Marly. 2009. "O papel do filósofo como educador". *Kalagatos* 5 (9): 183-206.
- SOETARD, Michel. 1984. "Eric Weil: Philosophie et éducation". In *Actualité d'Eric Weil*, 289-298. Paris: Beauchesne.
- TABONI, Pier Franco. 1992. "Introduzione". In *Educazione, istruzione e disciplina oggi*, de Eric Weil, 9-45. Milano: Guerini e Associati.
- WEIL, Eric. 1991, *Essais et conférences*. Vol. 1. Paris: Vrin.

WEIL, Eric. 2003. *Philosophie et réalité*. Vol. 1. Paris: Beauchesne.

WEIL, Eric. 2011. *Filosofia política*. São Paulo: Loyola.

WEIL, Eric. 2012. *Lógica da filosofia*. São Paulo: É Realizações.

WEIL, Eric. 2020. "O futuro da filosofia". *Veritas* 65 (1): 1-12. <https://doi.org/10.15448/1984-6746.2020.1.36279>.

WEIL, Eric. 2021a. *Escritos sobre educação e democracia*. Org. J. Castelo Branco. Palmas: EDUFT.

WEIL, Eric. 2021b. "Violência e linguagem". *Revista de Filosofia Aurora* 33 (60): 1083-1094. <https://doi.org/10.7213/1980-5934.33.060.TR01>.

WEIL, Eric. 2021c. "A filosofia é científica?". *Filosofia Unisinos* 22 (2): 1-11. <https://doi.org/10.4013/fsu.2021.222.10>.

Ensinar Ética, para quê?

*José Pedro Matos Fernandes**

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 109-124. ISSN 0870-4546.

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1218>

Resumo

O que propomos neste artigo é refletir sobre o alcance que pode ter o ensino da ética, em geral, e o que pode justificar algumas pretensões mais ou menos clássicas sobre a vocação atuante do seu estudo, no pressuposto de que da inclusão deste assunto no âmbito da escolaridade se pode esperar mais do que uma aprendizagem de conhecimento geral, mas, sobretudo, da capacitação da/do estudante em pensar as situações do cariz moral, com espírito crítico, fundamentado e aplicado.

Palavras-chave: educação, ética, educabilidade, pragmatismo.

Abstract

What we propose in this article is to reflect on the scope that the teaching of ethics can have, in general, and what can justify some more or less classical claims about the active vocation of its study, assuming that including this subject in the realm of education can expect more than general knowledge acquisition but, above all, the empowerment of the student to think about morally relevant situations with a critical, well-founded, and applied mindset.

Keywords: education, ethics, educability, pragmatism.

Esta é uma temática que é, por natureza, complexa, problemática e de algum modo subjetiva, correspondendo a um alargamento e aprofundamento progressivo do modo de pensar a ética na sua estreita relação com a educação, mais concretamente, com o ensino. O que propomos neste artigo é refletir sobre o alcance que pode ter o ensino da ética, em geral, e o que pode justificar algumas pretensões mais ou menos clássicas sobre a vocação atuante do seu estudo, no pressuposto de que da inclusão deste assunto no âmbito da escolaridade se pode esperar mais do que uma aprendizagem de conhecimento geral,

* Instituto Politécnico de Beja, Portugal.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7628-4666>. E-mail: jpfernandes@ipbeja.pt.

mas, sobretudo, da capacitação da/do estudante em pensar as situações do cariz moral, com espírito crítico, fundamentado e aplicado. Não é por acaso que a ética se inscreve no campo da filosofia prática. De algum modo, a finalidade do estudo da ética não se resume a um domínio de informações filosóficas acerca dos assuntos da conduta humana, mas há nela (na ética), uma intenção manifesta, que é tornar os sujeitos que a estudam mais competentes, mais críticos, mais coerentes, mais atuantes. Senão, para que se ensina a ética?

Este artigo estrutura-se em três momentos:

- 1) A presença natural da ética em qualquer programa educativo, em particular, o filosófico, ou a vocação ética de toda a educação.
- 2) O confronto com os dados da “ética experimental”.
- 3) O projeto de uma hipótese educacional da ética a partir da filosofia pragmatista.

A vocação ética de toda a educação

A primeira etapa no desenvolvimento da aprendizagem reflexiva deve ser o levantamento de um conjunto de questões que fazem pensar, a propósito do tema da ética e do seu ensino. As questões iniciais têm a ver com as finalidades últimas da escolarização, com o sentido que faz a inclusão do seu estudo num currículo que pensa no cidadão presente e futuro. O podemos entender por uma pessoa “bem educada”? Será que faz sentido esta questão? Ou será que faz sentido não colocar a questão? Haverá uma formação específica, eficaz, com metodologias de ensino bem estruturadas, com conteúdos pacificamente aceites, com um impacto real na pessoa que cada estudante é, ou poderá vir a ser? Relativamente à ética, segundo uma certa corrente de opinião de senso comum (claro), pouco se pode dizer, ou pouco se tem dito. Parece que se trata de uma área difusa, nebulosa, vaga, secundarizada e, mais grave, subjetiva e sujeita às oscilações ideológicas. Essa é a questão inicial mais fundamental: o que entendemos por moral, por ética e por educação moral, por objetivos da ética? Saberemos de que estamos a falar? A pensar?

Não podemos esquecer que há uma ideia transversal a toda a organização do sistema educativo que é a de que a componente da formação ética, ou moral (aqui não fazemos uma distinção que, por vezes, se usa entre estes dois termos, pois parece-nos uma ideia pouco clara e assumimos que são termos idênticos), ou, se quisermos, a formação integral do cidadão, no que perpassa o ideal clássico, deve ser uma matriz ou um horizonte a ser alcançado. A nossa Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE (Lei n.º 49/2005 — que é uma reformulação do texto original da famosa Lei n.º 46/1986) proclama essa ideia básica no seu Artigo 2º – Princípios Gerais, Ponto 5:

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Posto isto, assume-se que, em *princípio*, deveremos assistir a uma intencional programação da educação no sentido de cumprir o que está na Lei. Deveremos, pois, aprofundar a questão. Mas diremos mais ainda: a questão é inquietante. Trata-se de saber, com efeito, de que estamos a falar afinal. As questões que colocamos, inicialmente, são: Que tipo de saber é este da ética? Que tipo de ação deve caracterizar a conduta moral? Que tipo de programa educativo é o adequado para alcançar o objetivo geral da ideia da educação em si mesma, para lá do estipulado na Lei? Se, como diz a nossa Lei, há que ter em conta uma preocupação com a educação para a cidadania democrática, muito do que se faz, ou não se faz, em termos de educação moral deveria ter outra dimensão. Perante o cenário de uma sociedade contemporânea completamente focada em formas de vida consumistas, obsessivamente preocupada com a produtividade, mas a atravessar enormes e perigosas crises a todos os níveis, é importante que os sistemas de ensino revalorizem a dimensão ética da educação. Como escreveu Martha Nussbaum num texto que aborda as questões de política educativa,

estamos no meio de uma crise de proporções gigantescas e de enorme gravidade a nível mundial. [...] Refiro-me a uma crise que, com o tempo, pode chegar a ser muito mais prejudicial para o futuro da democracia: a crise mundial em matéria de educação. (Nussbaum 2010, 20)¹

O grito de alerta desta filósofa americana sustenta a necessidade de uma reconversão das orientações educacionais da atualidade, já que de outro modo não estaremos preparados para os desafios da democracia e corremos o risco de nos esquecermos do essencial.

A dinâmica que o mundo globalizado tem seguido pretende concentrar todos os propósitos da educação e dos sistemas de ensino como instrumento de crescimento económico. Os números que têm preocupado os decisores políticos respeitam aos índices de conhecimentos que dão substrato ao aumento da produtividade. A qualidade de vida mede-se pelos valores transcritos em bens de consumo e em PIBs. Mas é chegado o tempo de refletir urgentemente sobre este paradigma economicista que governa e

¹ Todas as versões portuguesas das citações das obras de outras línguas, presentes na bibliografia, são da minha autoria.

idealiza a sociedade atual. Martha Nussbaum alertou para as consequências da opção do critério da “utilidade” num mundo competitivo, no impacto e operacionalização no “mercado global”, absorvendo o investimento a ser feito na educação: “a crise olha-nos de frente, mas ainda não a enfrentámos” escreve em *Not for Profit* (Nussbaum 2010, 21). O maior perigo reside na progressiva incapacitação para a vida democrática: “sedentos de dinheiro, os estados nacionais e os seus sistemas de educação estão a descartar, sem advertir, certas aptidões que são necessárias para manter viva a democracia” (*Ibidem*, 20). Esta defesa da inclusão da componente de formação das humanidades no tecido curricular não implica uma desvalorização das componentes científicas da conceção das metas pedagógicas dos sistemas de ensino.

A educação tem uma essência eminentemente ética. O propósito da educação é formar cidadãos capacitados para viver numa sociedade democrática onde exista liberdade e responsabilidade social. Para isso, é necessário assumir-se essa dimensão fundamental do ensino, com uma mais fundamentada teorização do que a ética é. Também sublinhamos a necessidade de se delinear um programa educativo que tenha a coragem de se assumir como um projeto de desenvolvimento pessoal, desafiando os receios de compromissos éticos.

Inscrita no propósito mais global da formação para a cidadania, o papel da ética na educação é fundamental. Perante as circunstâncias do mundo atual (porventura sempre assim foi), é necessária uma formação sólida neste domínio. Caso contrário, pode ser todo um falhanço no propósito educativo. O mundo atual espera da educação uma resposta séria para enfrentarmos um cenário que pode bem ser o de um precipício. Mas voltemos à dimensão ética da própria educação.

A presença da ética na política educativa, nos programas de ensino, nas orientações pedagógicas, a ser entendida na sua radical originalidade, pretende ser construtiva, ou seja, há uma vocação normativa. Pretende-se clarificar os valores, esclarecer os pressupostos, criticar algumas ideias inconsistentes e orientar os seres humanos nas suas decisões. Nesse sentido, a ética, em si mesma, pretende ser educativa, orientadora, corretora. Ou seja: o estudo da ética deveria tornar-nos mais capazes de tomar boas decisões, de fazer escolhas acertadas, de agir coerentemente em função de princípios justificados. Como diz Peter Singer,

[...] dada a existência de uma disposição para enfrentar questões morais e procurar os factos relevantes, seria surpreendente que, de um modo geral, os filósofos morais não estivessem mais preparados do que os não filósofos para chegar a conclusões morais corretas ou bem fundamentadas. Na verdade, se isso não fosse assim, o valor da filosofia moral seria questionável. (Singer 2000, 24)

Parece-nos claro que o ensino da ética tem de passar por um domínio de conceitos que historicamente se foram produzindo, discutindo, justificando. É obvio que há que ter conhecimento do património conceptual riquíssimo que as tradições filosóficas foram formulando, como tentativa de resposta aos problemas existenciais, históricos, sociais, culturais, pessoais, científicos, aos problemas reais e imaginários (que são também fundamentais). Não podemos pensar problemas éticos contemporâneos, como os desafios das tecnologias, os efeitos do tipo de vida que estamos a viver, o confronto com as situações climáticas que enfrentamos, os eternos desafios da paz, do respeito, da multiplicidade, da variabilidade antropológica, dos efeitos dos preconceitos, do flagelo das desigualdades, dos estereótipos; a auto-percepção da liberdade, da responsabilidade, dos modelos do que é uma sociedade justa, do que é decidir com humanidade, do “sentido da vida”, da questão da morte, da transcendência... e de tantos outros assuntos que fazem de nós os seres pensantes que somos, sem usarmos conceitos, ideias e ideais, perspectivas construídas por tantos pensadores, que pensaram com detalhe, sistematicidade e criatividade estas temáticas. Ou seja, sem Platão, Aristóteles, os estoicos, os autores medievais, os modernos os contemporâneos, não iríamos muito longe na nossa indagação.

Eles são imprescindíveis. Dão-nos as bases para colocar com precisão e profundidade as verdadeiras questões humanas.

Uma segunda etapa coloca uma outra questão, desta vez concernente à eficácia das intenções do ensino da ética. Sabendo que a moralidade e a vida com valores são uma dimensão incontornável, que faz parte não só da legalidade como do próprio conceito de pessoa, de cidadão, de educando, temos de nos perguntar: será possível, de facto, educar moralmente uma pessoa? Será possível ensinar algo para as/os educandas/educandos construírem uma personalidade moral? Se sim, em que sentido? Quais os contornos da definição do que queremos ensinar? O que escolhemos como comportamentos eticamente respeitáveis? E será que as estratégias do ensino da ética, ainda que vagamente, têm efeitos práticos? Será que andamos a pregar para paredes surdas? Será que depois, na vida do dia-a-dia, os princípios, as regras de comportamento e os critérios de valoração não se desvanecem perante a esmagadora engrenagem do quotidiano, o império do mundo desconcertado de que falava Camões? Agiremos efetivamente com consciência quando os problemas reais surgirem? Teremos as atitudes corretas nos desafios concretos que assaltarão os nossos dias? Teremos o discernimento adequado para tomar as decisões cruciais? Seremos capazes de evitar as respostas fáceis, cómodas ou egoístas em vez de sucumbir ao mercado das oportunidades? Seremos capazes de pensar por nós mesmos em vez de julgar apenas influenciados por um mar de inomináveis interesses? E isto só para dizer que deveríamos fazer aquilo que nos compete fazer. Não questionamos ainda

aquilo que poderíamos fazer. Ou aquilo que seria uma espécie de acréscimo, uma boa vontade suplementar. Porque uma coisa é cumprir um compromisso, honrar uma lealdade, ser honesto no que declaramos (e isso já é mesmo muito), outra ainda é o gesto do altruísmo, da generosidade ou da genuína solidariedade. Será isso ensinável? Será que o que se pode aprender com os conteúdos que estão incluídos nas disciplinas de ética são usados? Talvez a ética não nos dê o saber total para agir sempre de modo correto, talvez não nos faça moralmente sábios. Mas, como sugere José Manuel Santos, “a ética, ao contrário, não fornece um *mapa* mas uma *bússola*” (Santos 2012, 33), ou seja, um instrumento que nos pode guiar nos controversos caminhos das decisões, dos juízos e das ações.

Mais uma vez questionamos: será possível educar moralmente uma pessoa? Depois do que dissemos pode parecer uma questão bizantina, mas não é. Passamos a explicar. Nós muitas vezes sabemos o que devemos fazer, mas... não o fazemos. Muitas vezes esperamos que o nosso comportamento (e, já agora, o das outras pessoas) seja adequado a certos princípios que supostamente deveriam balizar as nossas escolhas, mas... o diabo é mais forte. Será MESMO possível educar a estrutura moral da pessoa? Se sim, como? Se não, para quê toda esta abordagem anterior? Que motivos nos levam a colocar esta questão nestes termos? Não é óbvio que sim, que todos nós aprendemos as regras? Todos nós aprendemos a respeitar? Todos nós somos sensíveis e procuramos ser justos e amáveis porque assim nos ensinaram? Paremos para pensar um pouco mais cuidadosamente nisto, porque aliás é esse o próprio método da filosofia: pôr em questão, às vezes, o que é mais óbvio.

A noção de que por vezes não fazemos aquilo que deveríamos fazer não é nova. Os gregos, em particular, Aristóteles, abordaram a questão da *akrasia*, ou seja, a falência da vontade. Significa isto, na prática, que a nossa vontade é falível, que temos consciência de que a nossa resposta deveria ser uma, respeitadora dos princípios e boas práticas para que fomos habituados, mas a vontade falha. E falha por múltiplas razões. A vida é bem mais complexa do que por vezes a nossa pobre filosofia crê, como bem sabia Shakespeare. Os gregos sabiam bem da *hbris*, uma força que nos ultrapassa e nos leva a fazer coisas impensáveis, irrazoáveis, as forças da paixão mandam muito... David Hume e toda a escola empirista sempre viram os motivos das finalidades das nossas ações e dos nossos valores mais no âmbito das paixões do que da razão. Os fins pertencem aos desejos, os meios à racionalidade. É uma perspetiva possível e as subtilidades do raciocínio de Hume mereceriam um desenvolvimento que não cabe aqui. Mas as coisas não são fáceis. Imagine-se que eu digo “prometo ser-te fiel no resto dos meus dias”. Deverei estar obrigado a fazê-lo? Aliás, nem tudo o que se promete se deve fazer. Imagine-se que digo “vou deixar-te morrer à fome”. Deverei ser fiel ao meu juramento? Enfim... podemos supor um

sem número de situações em que as atitudes nem sempre são fáceis de julgar. Mas não é sobre estas subtilezas que nos debruçamos neste momento. Há, no entanto, algumas questões que se levantam de imediato, em termos educacionais: poderemos ensinar alguém a ser respeitador dos seus compromissos? É possível que a ética como disciplina tenha um efeito ético nas atitudes de quem a estuda? A consciência de que é preciso, de facto, algo mais do que aprendizagem de teorias para que o comportamento mude, é um dado que desde, pelo menos, Aristóteles se estabeleceu. É certo que uma certa crença platónica de que o conhecimento do bem nos torna bons se perpetuou, com diversos cambiantes, ao longo da história da ética. Mas também desde Aristóteles se impôs uma ideia da necessidade de práticas, de rotinas, de exercitação, da criação de hábitos, para que as nossas atitudes morais sejam consistentes. A expectativa era a de que a formação, a educação, produziram os seus efeitos. A aposta estava na formação do carácter, palavra que se tornou aos poucos inoperante. Mas até um filósofo como Kant, advogado, como é sabido, de um modelo racional, principialista, falava da necessidade de educar o carácter como *desideratum* da educação. Em *Sobre a Pedagogia*, escreve: “o mais importante é a fundação do carácter. Este consiste na firme intenção de querer fazer algo e também no seu exercício real” (Kant 2003, 71). Obviamente que a alusão à intenção perturba um pouco este raciocínio, habituados que estamos a abordar a ética principialista como a defesa da descoberta da natureza racional, deontológica, deste modelo ético. No entanto, vale a pena sublinhar a expressão do próprio Kant de “exercício real”. Estamos já longe, cronologicamente e ideologicamente, dos exercícios morais da sabedoria estoica ou epicurista, daquele modelo de filosofia que Pierre Hadot revalorizava, como prática de exercícios espirituais (Hadot 1992; 2001; 2014) e que tanto sentido faziam para o Foucault (1994) do “cuidado de si”, ou que Sloterdijk (2018) vaticinava como uma orientação que se impunha, de uma certa ginástica espiritual e moral, em *Tens de Mudar de Vida*, e que valeria a pena refletir com mais profundidade. Mas procuremos refletir brevemente sobre o que nos dizem os dados empíricos a este propósito.

Os dados empíricos e a ética experimental

A história e as histórias mostram que as pessoas são seres muito complexos e que a idealização moralista é ingénua, errada e até injusta. Porque tanto sentimentalmente, como ideologicamente, como socialmente, as projeções de um ser só carregado de virtudes e boas intenções correspondem a um modelo estereotipado que não corresponde a nada de real e que, precisamente por ser uma estereotipia, acarreta sérios riscos

de prejuízo ético. A fantasia moral revela muitas vezes as suas origens nos substratos sociais vigentes, nas visões classistas, nos sociocentrismos, e até em intenções desmascaradas tão veementemente pela prosa nietzschiana, como mero instrumento da vontade de poder. No entanto, não queremos analisar o problema neste patamar, mas antes utilizar alguns estudos experimentais que revelam os desfasamentos e mesmo contradições entre o que projetamos como ideal ético e a conduta comum ou, se quisermos, aplicada. As investigações de ética experimental pretendem esclarecer o modo real de comportamento das pessoas, no que diz respeito aos assuntos de decisões morais. Para isso tendem quase sempre a desvalorizar algumas das grandes teorias éticas que normalmente são defendidas pelas tradições filosóficas. Em nome de quê? Em nome dos factos. Exemplo claro dessa posição é-nos dada por investigadores espanhóis que escrevem em *Una Introducción a la Ética Experimental*:

é altamente duvidoso, para não dizer simplesmente falso, que, no âmbito moral, raciocinemos maioritariamente a partir de, por exemplo, imperativos categóricos kantianos ou juízos de maximização do bem-estar do maior número de pessoas, ao modo utilitarista. (Aguiar et al. 2020, 31)

Embora esta linha de investigação tenha tido um desenvolvimento relativamente recente, há já cerca de um século alguns estudos de psicologia experimental revelaram os comportamentos morais concretos em situação de decisões e atitudes morais, como podemos aprender nas investigações levadas a cabo pelos psicólogos da Universidade de Yale, Harstshore e May (1928), com o intuito de verificar o comportamento de estudantes relativamente a atuações fraudulentas, tais como mentir, copiar ou roubar. As conclusões apontam para uma leitura não uniforme dos comportamentos, ou seja, uma parte podia prevaricar em resultados na matemática, mas não nas línguas, ou teriam comportamento correto em casa, mas não na escola, etc. As ilações que se tiram é que tudo depende da situação. John Doris (2002, 16-19), por exemplo, opunha duas grandes classes de visões relativamente ao universo do carácter das pessoas: ou uma conceção “globalista” ou uma outra “situacionista”. A primeira assentava na ideia de que as pessoas têm alguns traços de carácter fixos, estáveis, o que faz com que tenham um comportamento liso e consistente. A outra, mais realista, defende que o carácter das pessoas é mais imprevisível e que é necessário considerar o contexto em que as situações ocorrem e com que as pessoas são confrontadas. Ou seja: as pessoas, mesmo as que podem ter um perfil mais constante e positivo sob o ponto de vista moral, nem sempre atuam de acordo com os melhores princípios. É claro que, acrescentamos nós, nem sempre os princípios se adequam à realidade

da mesma maneira, nem sempre as decisões têm de se guiar pelos mesmos valores, mas isso é outro assunto. Os estudos empíricos realizados mostram casos que dão que pensar. Por exemplo, a investigação que relaciona o estado de espírito que se tem e a resposta dada em função da sensibilidade à situação das outras pessoas. Tendemos a ser mais generosos quando estamos envolvidos em boas sensações do que em ambiente desconfortável. Todos sabemos que com um certo ambiente prazível, confortável e seguro nos induz a um pendor mais empático. O contrário também ocorre, ou seja, ambientes mais tensos, mais hostis ou em que tenhamos fome, cansaço, falta de açúcar no sangue..., tornam-nos mais agressivos, menos pacientes, menos atenciosos ou mais egoístas. Em resumo, a ocasião faz o ladrão, como diz a voz popular, os ambientes influenciam-nos (diz-me com quem andas, dir-te-ei quem és...), pois, como dizia Ortega y Gasset, somos o que somos, mais o ditame da nossa situação, ou seja, “eu sou eu e a minha circunstância”. O provocador título da obra de Doris — *Falta de Caráter*. Algumas das teses centrais deste trabalho consistem na defesa de uma associação da ética às investigações da psicologia experimental, que têm denunciado que a sustentação da ideia de caráter como identidade do agente moral humano não é defensável. Estes estudos têm mostrado que não há uma identidade pessoal tal como é sustentada na ética das virtudes, nem existe sequer um comportamento definido ou pré-definido do sujeito moral. Aquilo que de algum modo determina as tendências para a conduta real das pessoas em posição de decisão ética é o universo conjugado das circunstâncias: “os fatores situacionais são melhores preditores do comportamento do que os fatores pessoais” (Doris 2002, 2). Pois o erro da perspectiva aristotélica, ou neo-aristotélica, ou mesmo o núcleo central das teorias éticas clássicas assentava na crença numa identidade do sujeito, que atribuía três características essenciais ao agente moral: 1) a consistência, 2) a estabilidade, e 3) a integração valorativa. Quer isto dizer que a *posição geral* a que Doris chama de “globalista” pressupunha que alguém com “caráter moral” deveria ser reconhecidamente alguém que atua com uma coerência de princípios, que manifesta uma exemplaridade uniforme e que decide de acordo com uma visão integrada do conjunto de valores que o “definem”. Mas, segundo este autor, este grupo de fatores é irreal, é um mito. Os seres humanos pura e simplesmente não são assim. As suas respostas são fruto de uma contextualização que ultrapassa o que se poderia pensar com a identidade moral de cada pessoa. Daí a preferência por um modelo situacionista. Claro que um modelo situacionista não difere de um globalista no sentido de, perante uma mesma situação, a pessoa dever agir num sentido ou noutro. Diz sobretudo que não agimos ou decidimos, aplicando sempre os mesmos valores, nem valorizamos sempre as mesmas coisas por igual.

Diversos têm sido os exercícios experimentais deste modelo de investigação psicológica, mas há um que nos merece aqui uma consideração em particular, já que tem a ver com o registo do comportamento das pessoas após um momento de formação em ética. Ele é conhecido como o experimento do “bom samaritano”. Esta parábola neotestamentária, como é sabido, descreve-nos o comportamento de um samaritano (que era visto como um grupo étnico considerado inferior e desprezível pela sociedade judaica da altura), e que, contrariamente ao que se verificou com a atitude dos religiosos desta comunidade, demonstrou compaixão e ajudou um homem que estava na beira da estrada, ferido e a precisar de cuidados. A sequência da experiência realizada pelos psicólogos Darley e Batson, em 1973, é a seguinte: 1) alguns estudantes seminaristas vão assistir a uma palestra sobre teologia e, em seguida, são informados de que precisam deslocar-se para outro prédio; 2) à saída do edifício onde se encontram está um ator a simular que está ferido e a precisar de ajuda; 3) alguns alunos são pressionados a dirigirem-se rapidamente a um edifício próximo, outros são informados de que se podem deslocar com tranquilidade, sem pressas; 4) a alguns dos estudantes é-lhes dito que quando chegarem ao outro edifício farão uma palestra sobre a parábola do bom samaritano e a outro grupo de estudantes é-lhes proposto fazerem uma palestra sobre o que se passou no seminário; 5) no sentido de poder fazer uma avaliação construiu-se uma tabela com seis tópicos, que iam desde o grau mínimo de nem sequer perceber o homem ferido até ao grau máximo de permanecer com ele até chegar ajuda médica. As conclusões tiradas são muitas e permitem registar que há comportamentos variáveis de acordo com as várias *situações*. Mas sublinhamos aqui o comportamento em que a pressa dos participantes acabou por ser o principal fator determinante para saber se alguém iria parar ou não para ajudar o homem ferido. Quando os participantes não estavam com nenhuma pressa, 63% deles pararam para ajudar o homem ferido, em contraste com a situação em que os participantes estavam com pressa. Neste caso apenas 10% parou para ajudar. Questionamo-nos, pois, se verdadeiramente a sensibilização ética aprendida (ou não) durante um momento de ensino tem ou não efetivo efeito. Ou, tendo um efeito real, se se deve a algo como o caráter da pessoa ou a fatores aleatórios (na perspetiva do sujeito, claro). Pode haver algo a que Gilbert Harman chamou de “erro fundamental de atribuição” (Harman 2000, 166), ou seja, a tendência a atribuímos a razão de determinado comportamento a agentes morais em vez de a atribuir às situações. Independentemente de se saber quem é realmente o responsável (e a responsabilidade moral é um dos grandes problemas da ética), se o “eu”, se as “circunstâncias”, ou um misto dos dois, ficará sempre por saber em que parte e em que medida cada um dos polos terá mais ou menos responsabilidade. Deveríamos equacionar, assim, se as (boas) razões que nos levam a ser bons agentes morais radicam em

causas próprias, ou seja, a nossa personalidade moral, ou meros fatores de interações com as situações externas ao sujeito. A este propósito, diz Kwame Appiah:

Se a psicologia experimental demonstra que as pessoas não podem ter este tipo de caráter que a teoria das virtudes identifica como condição para a *eudaimonia*, só restam duas possibilidades: ou ela identificou erradamente os traços de caráter ou então nós não podemos ter uma vida meritória. (Appiah 2008, 47)

Em qualquer uma das teses, a questão do *mérito* é difícil. É também justo dizer que a teoria situacionista não é inteiramente justa para com a fundamentação da ética das virtudes e a importância do caráter na atuação moral construída por Aristóteles. Uma das principais defensoras da tese aristotélica, contrariamente à versão dos situacionistas, é Julia Annas, que defende exatamente um erro na atribuição do foco do que se defende na ética de Aristóteles (Annas 2005, 637): a virtude não é apenas uma “disposição confiável”, mas sobretudo uma “concepção de raciocínio prático”, o que implica uma ação racional inteligente, evolutiva, treinável. Também o filósofo brasileiro João Hobuss aponta essa leitura errada por parte dos situacionistas:

Parece que a argumentação aristotélica foge à compreensão dos situacionistas tais como Doris, ou Harman, ou Nisbet e Ross, pois a concepção da virtude como uma disposição de caráter contra a qual se insurgem é uma visão precária da virtude, e não de uma concepção plena da mesma, a qual é perpassada pela constante capacidade de fazer escolhas em conformidade com a reta razão. (Hobuss 2021, 16)

De qualquer modo, de uma maneira mais teoricamente justa para com a ética aristotélica (ou outra teoria ética clássica) ou mais conforme a mensagem da ética das virtudes, a questão a que temos de voltar, concentrando-nos no nosso propósito particular, é o problema da eficácia da educação/ensino/treino na aquisição de competências éticas. Um texto recente de Peter Singer (em colaboração com Eric Schwitzgebel e Bradford Cokelet) coloca uma questão interessante a este respeito, que pretende verificar se o ensino da ética vegetariana, defendida pelos autores, terá algum efeito no comportamento real dos alunos que frequentaram essas aulas. O estudo regista que o impacto nos alunos, após a frequência do módulo do que designam de “ética de comer carne” (*the ethics of eating meat*) é positivo, tendo havido um índice de menor compra de carne nos restaurantes do campus universitário. Replicando um modelo já aplicado por Schwitzgebel et al. (2020) e por Jalil (2020), os autores, tendo feito um pré-teste e um pós-teste, verificaram que

(Schwitzgebel et al. 2023, 130 s.) os alunos, após as aulas, reduziram o consumo de carne de 30% para 23 %. O estudo foi aplicado em estudantes universitários da Califórnia e, por isso, os autores têm consciência que a generalização não é possível e os dados são circunstanciais. Mas também acrescentaram um fator distinto dos outros dois estudos (de Schwitzgebel e de Jalil) já que os tutores não eram todos vegetarianos. Também sublinham que a leitura positiva que retiram nas conclusões, tendo em conta a identificação de carne como “carne produzida em modo industrial”. Também é relevante a qualidade dos docentes e o número de horas de formação específica sobre a temática. Mas, ainda que limitada nas suas conclusões, é importante e esperançoso o trabalho desenvolvido. Como escrevem os autores, “as aulas de filosofia em sala de aula capacitam os alunos não apenas para terem sucesso na avaliação sobre o que Platão disse; podem também alterar as suas vidas” (Schwitzgebel et al. 2023, 114). Do relato constante nessa investigação podemos retirar algumas conclusões. Ainda que não haja uma transformação geral e radical, é possível registar alguns benefícios, se quisermos ter a humildade e a confiança na sensibilização permitida na abordagem da ética. Poderíamos pensar em aplicar esse âmbito a temas como o aumento da competência na solidariedade social, na não discriminação, na alteração de comportamentos de consumo, e em todas as áreas trabalhadas em sala de aula.

O projeto de uma hipótese educacional da ética a partir da filosofia pragmatista

Temos de refletir aprofundadamente nas possibilidades e pretensões da educação ética. Será possível educar moralmente alguém? Ou constatamos apenas que algumas pessoas são boas e outras não? Algumas são mais agressivas e outras menos? Que há heranças genéticas que explicam as tendências do nosso *caráter*? Podemos registar facilmente nas escolas em que, apesar da/os estudantes terem sido educadas/educandos para terem comportamentos bons, acabam por algumas/alguns delas/deles, desencadear comportamentos imorais, como nos casos de *bullying*, de roubos, de consumo de drogas. Afinal, qual o efeito que a frequência da escola teve nas suas vidas? Temos de ser justos também ao refletir que a falha de comportamento ético revelada por certos indivíduos que estiveram sujeitos a programas de educação moral não significa necessariamente que seja o programa educativo que é incapaz e, portanto, injustificável. Poderíamos sempre perguntar o que se passaria se não tivesse havido de todo qualquer processo educativo. Não poderia ser ainda pior?

James Conroy pergunta precisamente isto que temos estado a tematizar em “Can We Teach Ethics?” (Conroy 2010, 60-73), chamando a atenção para alguns destes problemas. Serão mesmo os programas de ensino da moral eficazes, ou estarão votados ao fracasso? Em primeiro lugar convém notar que a especificidade deste tipo de educação tem de ser vista de um modo diferente daquele que se regista com outro tipo de ensinamentos: “Se nós tivéssemos que perguntar o que é mais difícil de ensinar, se ‘como ser bom’ ou ‘como fazer cálculo’, qual seria a resposta?” (Conroy 2010, 61). A resposta parece óbvia. Mas também devemos questionar se aqueles programas que esperam ter efeitos muito concretos a partir da aplicação de estratégias do tipo cognitivista, como são aqueles que decorrem das propostas de Kohlberg, são de facto programas de ensino moral, e se a competência moral não tem outra abrangência. Afinal, como interrogávamos anteriormente, será que estarmos instruídos será a chave para a educação moral? Será que a simulação de situações teóricas nos prepara efetivamente para a vida ética?

A questão de a virtude ser ou não ensinável atravessa alguns dos Diálogos de Platão e tem repercussões em inúmeros textos posteriores parecendo ser um assunto interminável. O problema que permanece, cremos, é o de saber se o estudo da ética tem ou não um efeito positivo na nossa vida concreta.

A opinião que aponta o defeito de uma teoria ser boa, mas não ser aplicada na prática, uma crítica habitual em conversas sobre ética, mais ou menos corriqueiras e outras mais sistemáticas, mas igualmente enviesadas, pode ser corrigida a partir de uma filosofia pragmatista. Isto porque para os pragmatistas, em particular para John Dewey, a dicotomia clássica entre teoria e prática (aliás, de todas as dicotomias semelhantes) não faz sentido. Uma boa teoria é um instrumento muito prático. Se há algo que caracteriza bem a epistemologia pragmatista é a conceção de que as ideias não são representações do mundo, mas instrumentos de intervenção, ou melhor, meios de interação. Nesse sentido, retira-se o carácter estático, desligado do mundo e inoperante ao universo das teorias. A ética de Dewey é, tal com toda a sua filosofia e a sua pedagogia, experiencial. Implica isto que as nossas conceções, as nossas ideias e os nossos valores são respostas, mais ou menos bem-sucedidas na resolução dos problemas — reais, não apenas hiperbólicos — e sempre com o estatuto de meras aproximações. Além disso, só fazem sentido enquanto mecanismos eficazes utilizados em contextos concretos, culturais e sociais, e nunca são nem princípios pessoais, subjetivos, por isso, que sejam significativos “cá dentro de nós”. Num certo sentido wittgensteiniano, não há valores privados, nem absolutos, nem transcendentais. Não é por acaso que a teoria evolucionista de Darwin teve para Dewey um enorme e transformador impacto. Todo o nosso universo mental é natural, é experiencial, é transaccional, ou seja, resulta de uma forma de interação entre o indivíduo e o meio.

Também daqui decorre que todos os sistemas mentais (e o sistema ético, pertence seguramente a este domínio de realidade) são evolutivos. Esta linha de orientação leva este autor a entender os valores morais não como princípios aos quais nós nos ajustamos, ou que seguimos ou de que estamos próximos, mas antes como instrumentos que tornam a nossa ação melhor, mais justa, mais adequada, sendo, por isso, veículos de melhoria da nossa personalidade. Claro que esta posição o aproxima do modelo consequencialista, pois o valor de um determinado princípio revela-se na ação que desencadeia certas (boas) ações. No entanto, numa ética pragmatista interessa sempre o caráter, e o contexto onde o problema é levantado, pois não tem sentido uma reflexão que não emergja de uma situação problemática. Nesse sentido, quando nos perguntamos qual o impacto de uma hipótese ética na experiência real, podemos esperar que, tal como qualquer conteúdo ou capacidade que aprendamos, o seu sentido se encontra na sua aplicação. Uma célebre afirmação do autor, em termos educacionais é que a educação não deve ser entendida como uma preparação para a vida futura, mas tem de ser a própria vida. Tal como aprendemos qualquer conteúdo, em matemática, em física, geografia, gramática história, filosofia, etc., a solução para o sentido está na experiência.

Tudo seria mais coerente, teoricamente, se entendêssemos que não há oposição entre uma moral interior e outra exterior, entre uma moral subjetiva ou social. Cremos que a sua abordagem tem algumas respostas importantes para o nosso problema. Diz o autor:

a moral comum, e como tal também a da sala de aula, é provavelmente um compromisso inconsistente entre estas duas conceções. Por um lado, atribui-se demasiada importância a determinados estados sentimentais; o indivíduo deve ter “boas intenções” [...] por outro lado [...] insiste-se muito na prática de certas ações, independentemente de o indivíduo ter algum interesse ou inteligência nelas. (Dewey 1966, 350)

O mesmo problema sucede com as oposições entre emoções e razão, entre princípios e interesses, entre o interesse e o “eu”. Também é preciso compreender que há uma base de “continuidade” na experiência e que a natureza humana pode ser muito mais bem entendida como um contínuo processo de adaptação aos problemas ambientais, como um esforço constante por melhorar inteligentemente a sua situação.

Há um aspeto essencial do qual depende, em grande parte, a crença de Dewey nas virtudes da ação educativa: o aperfeiçoamento (*meliorism*). Num pequeno texto intitulado “Education and Social Direction” argumenta que

o problema não resolvido da democracia é a construção de uma educação que desenvolva aquele tipo de individualidade que é inteligentemente sensível à vida comum e sentimentalmente leal à sua manutenção comum. (Dewey 2008, 57)

A ideia de democracia que Dewey defende é mais do que um regime político. Tem uma dimensão moral que funciona como um ideal.

O que poderá fundamentar eticamente um programa de educação moral não será tanto uma grande corrente metaética, mas antes uma mais modesta concepção de educação experiencial. A ideia de Dewey é a operacionalização da inteligência em situações práticas, em situações vividas e saber que não seremos provavelmente “bons”, mas apenas “melhores”. Isto não significa que se desvalorize a teoria. Pelo contrário. O que precisamos é de uma boa teoria, uma que se adapte às condições que a democracia exige.

Podemos conceber um plano pedagógico do qual resulte a constituição de uma personalidade capaz de revelar uma atuação segundo princípios morais? Será ensinável o comportamento virtuoso? Será possível esperar que uma ação educativa consiga dar “caráter” às pessoas? Pelo menos, transformar os seus comportamentos? Como dissemos, a chave para uma aprendizagem que seja efetiva, passa sempre por uma forma de ensino que coloque os estudantes em situações reais e de atuação, onde apropriadamente se reflita (não esqueçamos que uma das inspirações para a educação crítica, da aprendizagem como desenvolvimento de competência do pensar, vem precisamente da proposta pragmatista de Dewey), onde se estruture a lógica do ensino da ética como estratégia para melhorar. Ou, para usar uma expressão de Dewey (1960, ix), é preciso conceber “a moral como crescimento”. Talvez — e nada é certo — possam os valores fazer germinar consciências e provocar ações.

Bibliografia

- AGUIAR, Fernando, Antonio Gaitán, e Hugo Vicianá. 2020. *Una Introducción a la Ética Experimental. Problemas, enfoques y métodos*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- ANNAS, Julia. 2005. “Comments on John Doris’s ‘Lack of Character’”. *Philosophy and Phenomenological Research* 71 (3): 636-642.
- APPIAH, Kwame 2008. *Experiments in Ethics*. Harvard: Harvard University Press.
- CONROY, James. 2010. “Can we teach ethics?”. In *The Philosophy of Education*, ed. Richard Bailey, 60-73. London; New York, NY: Continuum International Publishing Group.
- DARLEY, John, e C. Daniel Batson. 1973. “From Jerusalem to Jericho: A study of situational and dispositional variables in helping behavior”. *Journal of Personality and Social Psychology* 27: 100-108.

- DEWEY, John. 1960. *Theory of the Moral Life*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- DEWEY, John. 2008. "Education and Social Direction". In *The Middle Works: 1918-1919*, ed. Jo Ann Boydston, vol. 11. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- DORIS, John M. 2002. *Lack of Character: Personality and Moral Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FOUCAULT, Michel. 1994. *História da Sexualidade. Vol. III: O cuidado de Si*. Lisboa: Relógio d'Água.
- HADOT, Pierre. 1992. *Introduction aux Pensées de Marc Aurèle*. Paris: Le Livre de Poche.
- HADOT, Pierre. 2001. *La Philosophie comme manière de vivre*. Paris: Le Livre de Poche.
- HADOT, Pierre. 2014. *Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga*. São Paulo: É Realizações.
- HARMAN, Gilbert. 2000. "Moral Philosophy Meets Social Psychology: virtue ethics and the fundamental attribution error". In *Explaining Value: and other essays in moral philosophy*, ed. Gilbert Harman, 165-178. Oxford: Oxford University Press.
- HARTSHORNE, Hugh, Mark A. May, Character Education Inquiry, Teachers College, Columbia University, e The Institute of Social and Religious Research. 1928. *Studies in the nature of character, [part] 1: Studies in deceit: book 1, General methods and results; book 2, Statistical methods and results*. New York, NY: MacMillan Co. <https://doi.org/10.1037/13386-000>.
- HOBUSS, João. 2021. "Carácter, Virtude e Situacionismo". *Filosofia Unisinos | Unisinos Journal of Philosophy* 22 (3): 1-18. <https://doi.org/10.4013/fsu.2021.223.01>.
- JALIL, Andrew J., Joshua Tasoff, e Arturo Vargas Bustamante. 2020. "Eating to save the planet. Evidence from a randomized controlled trial using individual-level food purchase data". *Food Policy* 95: 101950. <https://doi.org/10.1016/j.foodpol.2020.101950>.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986, Série I*, Lisboa: Assembleia da República.
- NUSSBAUM, Martha C. 2010. *Not for Profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- SANTOS, José Manuel. 2012. *Introdução à Ética*. Lisboa: Documenta.
- SCHWITZGEBEL, Eric, Bradford Cokelet e Peter Singer. 2020. "Do ethics classes influence student behavior? Case study: Teaching the ethics of eating meat". *Cognition* 203: 104397. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104397>.
- SCHWITZGEBEL, Eric, Bradford Cokelet e Peter Singer. 2023. "Students Eat Less Meat After Studying Meat Ethics". *Review of Philosophy and Psychology* 14: 113-138. <https://doi.org/10.1007/s13164-021-00583-0>.
- SINGER, Peter. 2000. *Escritos Sobre uma Vida Ética*. Lisboa: Dom Quixote.
- SLOTERDIJK, Peter. 2018. *Tens de Mudar de Vida*. Lisboa: Relógio d'Água.

Uma experiência narrativa no ensino secundário para aprofundar a compreensão da própria vida, com base nos pensamentos de Hegel e de Ricoeur

*João Manuel Antunes Almeida Gouveia**

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 125-148. ISSN 0870-4546.

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1219>

Resumo

Neste artigo, exploramos formas inovadoras de lecionação do módulo sobre a necessidade de fundamentação da moral, na disciplina de filosofia do 10º ano. Para isso, os pensamentos de Hegel e de Ricoeur foram o nosso suporte teórico. A necessidade do reconhecimento mútuo, que encontramos na dialética entre servo e mestre, forneceu-nos os princípios gerais que dirigiriam os nossos esforços. Quanto às análises de Ricoeur acerca das potencialidades da narrativa para fortalecimento da consciência da unidade da própria vida, elas mostraram-nos o campo de treino adequado para desafiar os limites estreitos em que a escola foi mantida pela filosofia hegeliana.

Palavras-chave: Hegel, Ricoeur, narrativa, ensino da filosofia, individualidade.

Abstract

In this article, we explore innovative ways of lecturing the module on the foundations of morality, in the discipline of Philosophy, in the 10th grade. To do that, the thoughts of Hegel and Ricoeur were our theoretical background. The need for mutual recognition, that we find in the dialectic between master and slave, provided us with the general principles that could guide our efforts. As for Ricoeur's analysis about the potentialities of narrative to strengthen the consciousness about the unity of life itself, they showed us the adequate training field to challenge the strict limits in which school was kept by Hegelian philosophy.

Keywords: Hegel, Ricoeur, narrative, the teaching of philosophy, individuality.

* Instituto de Estudos Filosóficos, Universidade de Coimbra, Portugal.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9652-1289>. E-mail: jmaagouveia@hotmail.com.

Introdução

Este artigo tem como base uma experiência de lecionação no ensino secundário, que decorreu no ano letivo de 2021/2022. Desde cedo, a ausência de perspetivas de futuro e a demissão de assumir as próprias escolhas no desenvolvimento do percurso escolar foram duas tendências que encontrámos nos alunos com aproveitamento escolar menos positivo. Uma estratégia de lecionação teria, portanto, de ter estes problemas em vista e de apresentar possíveis soluções para eles.

As questões que levaram à preparação deste artigo dizem respeito à forma como concebemos a nossa vida e a vida dos outros. Não estamos perante um projeto que pudesse ser realizado sem uma análise antropológica que lhe pudesse fornecer princípios básicos de ação. Foi neste contexto que a filosofia de Hegel foi vista como uma oportunidade. Devido ao seu carácter sistemático, ela impediria que se entendesse os alunos de forma parcial — mais do que alunos, eles são seres humanos em formação, que virão a assumir diferentes papéis sociais no futuro e a descobrir novas facetas de si mesmos.

A importância da obediência na concepção hegeliana da escola

Tal como é descrito por Hegel na *Phänomenologie des Geistes*, o mundo da *Bildung* parece dispensar por completo os contributos das individualidades. Ele só pode receber validade através de uma cedência do carácter absoluto que cada um tende a atribuir a si mesmo. O primeiro momento é de obediência ao poder estatal. O sujeito revê-se por inteiro naquilo que lhe é ordenado — como tal, acata o poder. Contudo, a parcialidade do momento inicial é revelada numa segunda fase, em que o poder deixa de ser acatado somente por si. O sujeito começa a manifestar expectativas em relação à sua atitude de obediência — a aquisição da riqueza leva à secundarização do poder da obediência e a atitude mais adequada é agora a revolta. No entanto, a riqueza só é adquirida porque houve um primeiro momento de obediência. Como tal, impõe-se a conclusão de que o indivíduo só se constitui com o contributo da obediência e da rebeldia — só o poder e a riqueza, em simultâneo, lhe dão a sua verdadeira essência.

Para compreendermos de que forma estas considerações relevam para a educação dos jovens temos de ter em conta os §146 e §147 das *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. Aqui, Hegel indica como principal objetivo da educação a quebra da vontade imediata da criança. No início do capítulo da *Bildung* da *Phänomenologie des Geistes*, Hegel rejeita que as vontades naturais dos seres humanos os individualizem — pelo contrário, esses elementos são comuns a todos e levam cada um a agir da mesma forma que todos os

outros. A individualidade é conquistada de outra forma — através de ações que sirvam os outros e que permitam ao próprio uma imersão num mundo intersubjetivo, em que a relação com os seus semelhantes se torna necessária. Isto é, a vontade de cada um tem de se adaptar e conciliar com a vontade de todos os outros. Só dessa forma ele poderá ser notado como pessoa independente e será respeitado como tal.

É com a sua integração na sociedade que o jovem começa a contactar com vontades que se opõem à expressão dos seus instintos. Só quando o jovem se mostrar capaz de restringir a sua vontade natural é que realizará um movimento semelhante ao da obediência ao poder estatal (que caracteriza a consciência nobre). É por isso que a tónica, no §174 das *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, é posta na disciplina. Só quando a criança renunciar à dimensão do seu ser com a qual se identificava na totalidade é que se torna mais apta para realizar uma renúncia semelhante em prol do poder estatal. Estas considerações têm de ser especificamente enquadradas na escola pública e nos professores, por via do §239 das *Grundlinien*. Aqui, é dito que a criança não será apenas filha dos seus pais para sempre — ela será também um cidadão que realiza atividades em benefício de todos os outros.

No capítulo do Espírito Subjetivo, da *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse*, Hegel esclarece que não aceita que as particularidades dos alunos sejam valorizadas para efeitos da aprendizagem. O contributo da escola para a formação do indivíduo situa-se ao nível da universalidade e prende-se com a uniformização dos comportamentos à luz de regras comuns a todos. Ou seja, a escola não é um local de diferenciação, mas de cedência das particularidades em prol da universalidade, como podemos ver na seguinte passagem:

[...] não devemos estimar demasiadamente a particularidade das pessoas. Pelo contrário, temos de explicar como conversa vazia a por aí divulgada a tese de que o professor tem de se ajustar meticulosamente à individualidade de cada um dos seus alunos, estudando-as e cultivando-as. Ele não tem, de todo, tempo para isso. A particularidade da criança é tolerada no seio da família; mas com a escola começa uma vida de acordo com a ordem universal, de acordo com uma regra comum a todos; aí o Espírito tem de ser levado à rejeição de todas as suas peculiaridades, ao conhecimento e ao querer do universal, à aceitação da cultura correntemente universal. (Hegel 1830, 71)¹

¹ Tradução do autor (o mesmo para as citações seguintes). “[...] Man darf daher die Eigentümlichkeit der Menschen nicht zu hoch anschlagen. Vielmehr muss man für ein leeres, in’s Blaue gehendes Gerede die Behauptung erklären, dass der Lehrer sich sorgfältig nach der Individualität jedes seiner Schüler zu richten, dieselbe zu studiren und auszubilden habe. Dazu hat er gar keine Zeit. Die Eigentümlichkeit der Kinder wird im Kreise der Familia geduldet; aber mit der Schule beginnt ein Leben nach allgemeiner Ordnung, nach einer Allen gemeisamen Regel; da muss der Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Ausnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden”.

Contudo, depois da descrição que é feita na *Phänomenologie des Geistes*, como podemos aceitar que a necessidade de alcançar uma conformidade com regras universais não desperte na criança um sentimento de rebeldia, que a leve a aprofundar os traços particulares que apresentava então apenas de forma embrionária? E, de facto, umas linhas abaixo, no §395 da *Enzyklopädie*, Hegel diz que o indivíduo apenas alcança a sua estável determinação — e, portanto, emerge da indeterminação — através da afirmação do seu carácter (o que só acontece com ações em situações concretas). Percebemos que Hegel não considerava a escola o contexto ideal para que essa afirmação ocorresse — isto seria preparado na escola, mas ocorreria só com a entrada, propriamente dita, na sociedade. Mas não deixa de parecer arbitrária uma compreensão da escola que realce apenas o momento de conformação com o universal, sem destacar igualmente um momento que deveria surgir como resposta.

O mestre e o servo em todos nós

Para compreendermos inteiramente o que Hegel pensava acerca do papel da escola, temos ainda de analisar um outro aspeto, basilar, da sua filosofia — a formação da autoconsciência. Na *Encyclopädie*, Hegel estabelece o desejo como primeira forma de autoconsciência — o modo mais primário (mais imediato) através do qual cada um se concebe a si mesmo como ser direccionado para um objeto externo, por a falta de união com esse objeto se revelar insuportável.

Uma vez que a satisfação do desejo conduz ao aparecimento do desejo por satisfazer, estão criadas as condições para a permanência da subjetividade na forma de indivíduo. Esta forma de subjetividade está garantida por este ciclo volitivo, mas ela não é a única. Com o exercício de resistência por parte do objeto (que se recusa a ser apenas um meio para a nossa satisfação) surge a necessidade de reconhecimento de uma outra autoconsciência. Entre o §430 e o §437 da *Encyclopädie* é descrito o processo de interação entre duas autoconsciências. Com este processo, a imediatidade é ultrapassada; só com o autorreconhecimento no outro — i.e., com a compreensão do outro como capaz de subjugar objetos externos à sua vontade — é que o próprio se torna, para si mesmo, uma autoconsciência real.

Para Hegel, a relação que se estabelece entre duas autoconsciências requer que ambas se afirmem perante o outro. Esta é a fase do combate, em que cada um nega a imediatidade do outro. Mas essa autoafirmação não pode ser bem-sucedida se cada um não negar a sua própria imediatidade. Esta negação não é uma desistência da autoafirmação — é

um seu requisito, pois nenhum teria condições para provar a sua vontade imediata se aniquilasse, no outro, uma vontade em tudo semelhante à sua. Isso, sim, seria uma contradição. O reconhecimento do outro cria a condição sem a qual o autorreconhecimento não poderia ocorrer. Trata-se de um reconhecimento que comporta uma dimensão de serviço — de abdicação da afirmação da vontade imediata e de dedicação à satisfação dos desejos alheios.

A obediência, referida na *Phänomenologie des Geistes*, é retomada no *Zusatz* do §435 da *Encyclopädie*, mais uma vez associada à educação:

[...] O quebrar da individualidade da vontade — o sentimento da nulidade do interesse próprio — o costume da obediência — é um momento necessário na formação de cada pessoa. Sem este ter experienciado a disciplina que quebra a vontade própria, ninguém se torna livre, racional e capaz de comandar [...]. (Hegel 1830, 225)²

No capítulo da autoconsciência universal (§436 e seguintes), Hegel esclarece que a liberdade só adquire a sua plenitude com um reconhecimento recíproco — cada um só conquista plenamente a sua liberdade quando sabe que o outro o reconhece como livre e quando reconhece o outro como tal. Sem esta segunda componente, não adiantaria saber que o outro nos reconhece, pois essa operação não teria a credibilidade exclusiva de um reconhecimento livre. Vemos isto na seguinte passagem:

[...] O mestre que confrontava o servo ainda não era verdadeiramente livre; pois ele ainda não se via a si mesmo no outro. Somente depois de o servo se tornar livre torna-se então o mestre também livre [...]. (Hegel 1830, 226-227)³

Através de uma relação rápida com a estrutura da *Phänomenologie des Geistes* e com a *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, percebemos que a esfera da família e da sociedade se seguem ao capítulo da autoconsciência. Na verdade, os desenvolvimentos que encontramos nesses capítulos pressupõem a estrutura da autoconsciência. É isso que Hegel diz expressamente no §436 da *Encyclopädie* e é apenas isso que faz sentido, se tivermos em

² “[...] Das Erzittern der Einzelheit des Willens – das Gefühl der Nichtigkeit der Selbstsucht – die Gewohnheit des Gehorsams – ist ein nothwendiges Moment in der Bildung jedes Menschen. Ohne diese, den Eigenwillen brechende Zucht erfahren zu haben, wird Niemand frei, vernünftig und zum Befehlen fähig [...]”.

³ “[...] Der dem Knecht gegenüberstehende Herr war noch nicht wahrhaft frei; denn er schaute im Anderen noch nicht durchaus sich selber an. Erst durch das Freiwerden des Knechtes wird folglich auch der Herr vollkommen frei [...]”.

conta que tanto a família como a sociedade são constituídas por seres humanos que se relacionam entre si. Esta diversidade de formas que a autoconsciência assume nas várias esferas torna difícil de compreender críticas como a de Frances Berenson, para quem Hegel não terá incluído no seu pensamento toda a riqueza que constitui os seres humanos (Berenson 1982, 89-90).

Em Hegel, a autoconsciência é, de facto, a estrutura basilar de qualquer contexto humano (na terminologia hegeliana, de qualquer esfera perfeitamente racional). No entanto, essa estrutura não se materializa em cada domínio da mesma forma. Na família, em que predomina o amor e cada membro se reconhece imediatamente no outro, a liberdade terá uma forma ainda imperfeita. A esfera da sociedade, tal como se encontrada desenhada nas *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, é a que revela uma reprodução mais fiel da dinâmica entre senhor e servo. Cada um é levado a participar nessas dinâmicas exclusivamente com a motivação de satisfazer as suas necessidades. No entanto, rapidamente se apercebe de que isso apenas pode ser conseguido se tomar a satisfação das necessidades alheias como um fim seu (nomeadamente, através da produção de bens indicados para isso).

Significará isto que a educação escolar, por si só, opera apenas uma conquista imperfeita da liberdade? Será que, para Hegel, cada um apenas garante a sua liberdade plena quando assume uma função na sociedade e trabalha para suprir necessidades que partilha com os outros? Os elementos textuais reunidos sugerem fortemente que assim seja. Tal como todas as esferas de exercício da liberdade, a escola é importante para que o percurso de conquista da liberdade individual, por parte dos jovens, venha a ser concluído. Mas, por si mesma, ela é a instituição especializada numa componente da liberdade — a obediência à vontade de outrem.

Apesar do que se acaba de dizer, não devemos aceitar, sem esclarecimentos adicionais, a conclusão de que um jovem não é ainda uma pessoa plena (no sentido de sujeito que se concebe a si mesmo como capaz de exercer plenamente a sua autonomia). O impacto dessa conclusão deve ser relativizado, lembrando o carácter da obra hegeliana. Mais do que uma precisão insuperável na descrição que tem lugar em determinadas esferas da sociedade (que, em muitas situações, é difícil dizer que não consegue), o grande sucesso da dialética hegeliana prende-se com a ligação que consegue estabelecer entre as várias dimensões da realidade (incluindo, claro, a realidade social). É a coerência do todo que assume o papel principal, tanto na *Phänomenologie des Geistes* como na *Encyclopädie* e nas *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. O verdadeiro valor das explicações acerca de fenómenos particulares encontra-se na forma como eles são integrados na moldura global.

Não há, portanto, que excluir que um jovem consiga, somente pelo contacto com os seus pares, adquirir uma compreensão da verdadeira natureza da sua liberdade. Mais importante do que isso, não devemos excluir de antemão que aspetos particulares da escola — desde a forma de organização do currículo até às atividades concretas organizadas para dar efetividade às relações de professores com alunos e de alunos entre si — possam ser trabalhados, tendo em vista a antecipação de alguns resultados que só virão a ocorrer na sua plenitude com o desempenho de uma função económica.

A pergunta a colocar é a seguinte: será inútil desenvolver estratégias de aprendizagem escolar que promovam a maturação da liberdade dos alunos, sem se limitarem a quebrar as suas vontades imediatas? Não poderá a escola prestar um contributo para a formação da nossa humanidade com meios semelhantes aos da sociedade?

Ricoeur e a conceção narrativa da própria vida

Com base na análise que fizemos do pensamento de Hegel a respeito da formação da individualidade, devemos formular os seguintes princípios:

- 1) A conceção que um ser humano tem de si mesmo não pode ser a de alguém isolado, que deve aquilo que é apenas a si. Em vez disso, ele ganha a sua individualidade em interação com os outros;
- 2) A cooperação intersubjetiva tem sempre de envolver uma componente de auto-negação, sem a qual ninguém poderá reconhecer outros como seus iguais.

No final da nossa leitura dos capítulos da *Enzyklopädie* relativos à autoconsciência, encontramos-nos na seguinte situação: a) ou acreditamos, com Hegel, que os alunos devem fazer o que o professor ordena e esperamos que a entrada na vida profissional os leve a formar uma visão completa da liberdade de si próprios; b) ou insistimos na necessidade de antecipar, na escola, dinâmicas próprias da vida social adulta (que possa configurar um esforço de implementação dos princípios acima estatuídos). A escolha por esta última opção obriga a procurar suporte teórico adicional que possa mostrar como é que essa antecipação pode ser feita.

Como foi já enunciado, é aqui procurada uma forma de estimular a capacidade relacional dos alunos. Há que mostrar-lhes a humildade da auto-negação, sem a qual a afirmação das suas próprias vontades não pode conhecer afirmação. Com Ricoeur, será dado um passo significativo em direção à concretização desta proposta pedagógica. A exposição que se fará de seguida permitirá alcançar linhas orientadoras que podem ser diretamente utilizadas na criação de atividades e exercícios.

Os estudos de Ricoeur em *Soi-même comme un autre* podem ser vistos como uma continuação das investigações iniciadas em *Temps et Récit*, que têm como ponto de partida interrogações acerca da temporalidade. No sexto estudo dessa obra, depois de lembrar a forma como a noção de *mise en intrigue* é explorada em *Temps et Récit* (Ricoeur 1990) — como construção de uma história única e coerente a partir de elementos diversos — Ricoeur propõe uma interpretação semelhante das personagens (isto é, como enredos).

É também dado destaque à ligação entre personagem e história, que se encontra na própria forma de narrar. A progressão no rumo dos acontecimentos, sem a qual a história não pode ser vista como uma unidade com sentido, é feita por via da atribuição de certas ações a personagens (que, dessa forma, passam também a ser vistas como unidades).

No primeiro estudo (Ricoeur 1990), são também exploradas as fragilidades de uma perspectiva que se baseia apenas em corpos (o que é localizável no espaço e no tempo) para referir um sujeito de experiência. Os estudos que se seguem procuram outras vias para chegar ao sujeito e para o distinguir de outros. Mas Ricoeur acredita que só com o sexto estudo de *Soi-même comme un autre* é que as aporias inicialmente identificadas são superadas: como as personagens vão construindo a sua própria identidade ao longo da narrativa, elas vão também passando por um processo de distinção intersubjetiva. As cadeias de ações que apenas podem ser atribuídas, individualmente, às personagens clarificam-nas como portadoras de uma subjetividade própria — e, portanto, também de uma singularidade distinta da unidade da própria história. A construção do enredo faz-se através da autoafirmação das personagens.

Ao longo do sexto estudo, Ricoeur explora esta relação entre leitor e narrativa, numa procura por uma forma de concretização do efeito que a obra pode ter naquele que a recebe. A forma que analisa com mais detalhe é inspirada no conceito de *“unité narrative d’une vie”*, de MacIntyre (Ricoeur 1990, 187), e consiste na capacidade de cada um conceber a sua vida como uma unidade que se vai desenvolvendo ou progredindo no tempo, à semelhança do que acontece às vidas das personagens de narrativas.

O próprio Ricoeur levanta algumas objeções a esta proposta de ver a nossa vida como uma unidade narrativa e fornece uma resposta para cada uma delas. Um dos pontos discutidos é o caráter inevitavelmente intersubjetivo da vida de cada um — a completude de cada vida depende de ações realizadas por outros. Seja como for, a vida de cada um como construção comunitária é também evidenciada nas narrativas. Em vez de um obstáculo à consideração da vida como uma unidade, ela é um fator necessário desse mesmo exercício.

Talvez nenhum outro ponto pudesse destacar mais eficazmente a complementaridade entre o reconhecimento intersubjetivo, explicado por Hegel, e a atenção dada por Ricoeur

a personagens de histórias. Hegel concordaria que a definição que cada um obtém de si mesmo não é uma definição pura — ela terá de abarcar elementos que, numa visão superficial, lhe seriam considerados estranhos. Como uma definição completa terá de albergar esses elementos, qualquer vida será sempre construída com recurso a partilhas. Uma soberania completa sobre a própria vida é conseguida por meio do reconhecimento da influência que ações alheias (sob as quais não temos qualquer controlo) têm sobre nós.

Os múltiplos focos de soberania revelam as suas potencialidades despóticas. Todas as influências e relações que comprovam essas potencialidades encarregam-se de instaurar um ponto de equilíbrio. É isso que vemos acontecer na realidade e nas histórias. Ambos os domínios revelam essa faceta da autoformação do Eu. Mas o próprio Ricoeur, numa das suas conclusões centrais (na verdade, já antecipadas em *Temps et Récit*), fornece uma explicação para esta simbiose entre realidade e narrativa: a estrutura de vidas narradas, tanto de vidas ficcionadas como de vidas historicamente localizadas, é, na verdade, parte intrínseca da realidade. É por ser possível uma análise narrativa da própria vida que as vidas das personagens fictícias são construídas dessa forma (como histórias particulares). Estas histórias serão, por sua vez, apropriadas por leitores que verão reforçado o caráter narrativo das suas vidas. Podemos ver este aspeto central evidenciado na seguinte passagem:

[...] Il résulte de cette discussion que récits littéraires et histoires de vie, loin de s'exclure, se complètent, en dépit ou à la faveur de leur contraste. Cette dialectique nous rappelle que le récit fait partie de la vie avant de s'exiler de la vie dans l'écriture; il fait retour à la vie selon les voies multiples de l'appropriation et au prix des tensions inexpugnables que l'on vient de dire. (Ricoeur 1990, 193)

Neste sexto estudo, antes de desenvolver as objeções e respostas à noção de *unité narrative d'une vie*, Ricoeur refere um aspeto que devemos ainda ter em consideração devido à sua importância para conceber a vida narrativamente. Designando planos de vida aquelas “[...] vastes unités pratiques que nous désignons comme vie professionnelle, vie de famille, vie de loisir, etc [...]” (*Ibidem*, 186), Ricoeur esclarece que não concebe o entendimento narrativo da vida desligado de um planeamento do futuro através do qual cada um estabeleça para si mesmo objetivos que deem sentido às suas ações quotidianas.

A relação dinâmica entre ideias vagas e ações concretas constitui a própria forma unitária que cada um encontra na sua vida. Os dois movimentos que constituem essa relação são os seguintes: uma especificação descendente, dos ideais para as ações concretas, e outro de complexificação ascendente, que parte de ações simples para ações

conformadas por ideais. O que Ricoeur procura explicar através deste duplo movimento é o modo como a adoção de ideais e o processo de especificação por que passam, de forma a adquirirem a configuração de objetivos de vida, permite que a vida conquiste a sua forma unitária. Mas há também uma complexificação das práticas diárias, devido à própria formação de objetivos de vida. Uma vez que, sem a adoção e concretização dos ideais, as ações eram destituídas de um sentido que as ligasse entre si, é essa adoção e concretização que nos faz agir em direção a fins bem definidos.

Assim, Ricoeur (1990) apresenta uma sugestão de como se pode abordar o problema do *si* e efetuar definitivamente uma transferência analítica do problema do *idem* para o problema do *ipse*. É uma sugestão que utiliza o caráter próprio da narrativa, marcada pelas tensões opostas da concordância e da discordância (e constituída por elementos que representam ambas essas tensões), mas acima de tudo que aproveita a relação entre obra e leitor — ou, mais concretamente, o efeito que a obra desencadeia no leitor — para explorar a possibilidade de desenvolvimento, por parte de cada um, de uma perspectiva unitária acerca da sua vida.

Do que é narrado acerca de cada personagem (e da forma como é narrado) é importada a estrutura linear e coerente responsável pela permanência do mesmo agente ao longo de situações cuja diversidade não faria antever outra coisa além de uma fragmentação condizente. A explicação de Ricoeur para que isto aconteça baseia-se na tese de que a própria vida é, ela mesma, narrativa. A construção de histórias mostra que assim é, pois ela é feita através de uma importação paralela — a narrativa é uma imitação da vida, de maneira que a importação mais imediata de sentidos de histórias para a nossa vida não é senão uma devolução à vida daquilo que foi transportado dela para a narrativa. Em suma, a forma do agente unitário, munido de um plano de vida, é a única forma através da qual cada um se poderá conceber como sujeito autónomo.

Com Ricoeur, percebemos que tanto a vida como a ficção influenciam-se mutuamente. Contudo, as atenções deverão agora focar-se no movimento de receção, a partir da narrativa, da estrutura necessária para a maturação do Eu. Como acontece essa receção? O que pode ser feito (ao nível da preparação da narrativa ou do modo de contacto com ela) para que seja feita tal importação? Ricoeur simplesmente afirma que este movimento acontece, mas uma abordagem centrada no ensino da filosofia terá de procurar formas mais concretas de a estimular.

Primeira atividade

Objetivos

Como estamos prestes a entrar nos capítulos mais diretamente relacionados com a prática letiva, convém referirmos que este projeto encontra suporte expresso nos documentos basilares do ensino da filosofia em Portugal. Especialmente importante é o grupo de competências referido no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* como *desenvolvimento pessoal e autonomia*. Nesta secção, é dito que se espera dos alunos capacidade para “identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências” e para “estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia” (Ministério da Educação 2016, 26). Como podemos ver, são precisamente estas competências que se se acreditou faltarem aos alunos de forma particularmente evidente e que, portanto, justificaria o estabelecimento de um plano de ação baseado em Hegel e Ricoeur. No que toca às *Aprendizagens Essenciais*, é especialmente concordante com estas competências o objetivo da autoanálise. Apesar de redigido a respeito do módulo da dimensão ético-política, é de crer, pelos objetivos elencados juntamente com ele, que não encerra um sentido exclusivamente ético (Ministério da Educação 2018, 9).

É também de referir que, a respeito das competências de *relacionamento interpessoal*, é dito que os alunos deverão “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição” (Ministério da Educação 2016, 25). Juntamente com Ames (1992) e Bandura (1997), acreditamos que a referência à competição revela a inconsistência de procurar uma personalização da aprendizagem com a preservação de formas de avaliação que comparam agentes de forma homogeneizadora. De resto, há também uma contradição com os objetivos da educação inclusiva, consagrados no Decreto-Lei 54/2018.

Com isto em mente, passemos à enunciação dos objetivos que presidiram à criação da primeira atividade. O objetivo principal é incentivar os alunos a organizarem as suas vidas numa sequência de episódios orientada em direção ao futuro. Trata-se de um objetivo que tem duas componentes (uma de reunião de material passado e outra de definição de material futuro). No entanto, os princípios extraídos da análise das obras de Hegel e de Ricoeur aconselham a criação de outros objetivos, de caráter intermédio, que deem conta da inversão de perspetiva que se pretende operar (da análise das personagens para a autoanálise). Isto significa que estes objetivos intermédios terão um caráter primário, porque auxiliar — é a análise feita ao nível das personagens e da história que deverá permitir a autoanálise.

A atividade deverá, portanto, estimular a organização das experiências passadas das personagens — um objetivo que, a nível taxonómico, por requerer uma estruturação de conteúdos, se enquadra na categoria de análise. É um objetivo de quarto nível, na taxonomia proposta por Anderson e Krathwohl (2001). Por último, ela deverá também permitir identificar as metas ou os ideais que guiaram as ações da personagem ao longo da sua vida. Este é um objetivo pertencente ao nível mais elementar. Há, porém, a destacar que esta identificação ganha um carácter totalmente novo quando aplicada pelo aluno à sua própria vida (isto é, com a inversão de perspetiva que procuramos com esta atividade). Isto porque, devido ao carácter inacabado da nossa própria vida, podemos apenas prever ou planear o nosso futuro, algo que já se enquadra no nível taxonómico mais complexo (pois implica a criação, ou simulação, de algo ainda inexistente).

Reconhecemos que este quadro taxonómico foi criado para elucidar melhor o educador durante a organização de atividades de aprendizagem que tivessem materiais de trabalho concretos como exclusivo objeto. Ora, como o nosso objetivo último é que os alunos se consigam ver a si mesmos como objeto de trabalho, a aplicação da taxonomia referida deve ser feita com alguma adaptação. Isto é, mesmo que os objetivos primários se enquadrem todos em categorias iniciais, o objetivo último da atividade é bastante mais complexo, pois diz respeito à autoanálise.

Ainda antes de descrevermos a atividade, importa distinguir a nossa abordagem de contributos educativos de autores como MacCombs (1989), que defendem a metacognição como objetivo-chave no processo de aprendizagem. Mesmo que reconheçamos méritos a tal perspetiva, acreditamos que devem ser desenhadas atividades próprias para a implementar. Devido ao reduzido número de horas de leção que tivemos, as opções feitas tiveram de refletir a importância primordial que atribuímos a autoanálise — em vez de se focar exclusivamente no processo de aprendizagem propriamente dito (nas dificuldades encontradas para prosseguir objetivos educacionais e na implementação de estratégias possíveis para os superar), acreditamos que só a autoanálise pode incutir hábitos de aperfeiçoamento pessoal e de criação de objetivos de vida sem os quais nenhum outro progresso educacional pode ser conseguido.

Descrição

A realização da atividade tomou como base experiências já feitas por Winston (1998). Primeiro que tudo, há que dizer que não nos movemos, aqui, no mesmo terreno que Winston. Os pedagogos que trabalham na área da educação moral testam estratégias educacionais, na procura pela melhor forma de transmitir conhecimento moral às novas

gerações a crescer em sociedades seculares, como as nossas. Uma vez que este nunca foi o nosso objetivo durante o conjunto de aulas que aqui analisamos, apenas retirámos da abordagem de Winston a ideia de narrar histórias concretas em aula, numa lógica sequencial. A escolha de uma personagem histórica para servir de alvo principal de narração foi o modo encontrado para realçar o elemento-chave, realçado por Ricoeur, no contacto com narrativas — i.e., as personagens. Mas a história de vida de uma pessoa não poderia ser contada numa só sessão. Os alunos deveriam conhecer a personagem principal da história de forma gradual, porque só isso permitiria uma familiarização (mesmo que misturada com elementos de especulação feitos por cada um dos ouvintes) com os planos feitos, as dificuldades experienciadas e os traços de carácter que marcaram o que Ricoeur designa como “*une tranche de vie*” (Ricoeur 1990, 192).

Quanto à escolha da figura de Bob Marley, ela foi feita por dois motivos não diretamente relacionados com o tema em análise. Em primeiro lugar, trata-se de alguém que deixou declarações (em formato audiovisual) que podem facilmente ser enquadradas numa teoria ética deontológica (Marley 2010). Em segundo lugar, é alguém que, por ter posto os seus ímpetos rebeldes ao serviço de causas nobres, poderia simultaneamente cativar a atenção dos alunos e afirmar-se como um exemplo a seguir.

A narração da vida da personagem histórica escolhida ocorreu nas aulas lecionadas entre dia vinte e quatro de março e dia oito de abril de 2022. É de destacar a narração de um episódio da tentativa de assassinato de que Bob Marley e os elementos da sua banda foram alvos. Foi utilizado o suspense necessário à narração, pois durante a descrição dos acontecimentos verificaram-se reações da parte dos alunos que confirmaram o seu envolvimento na história. Estas reações foram importantes porque, interpretadas à luz das reflexões de Ricoeur, permitem concluir que a audiência já se encontrava dentro do processo mimético — mais especificamente, na terceira fase de mimese.

Analizada no vol. 1 (Ricoeur 1983) e no vol. 3 (Ricoeur 1985) de *Temps et Récit* a respeito do ato de ler como forma de apropriação de um texto feito por outrem, a refiguração das narrativas que recebemos revela um exercício que está na base da importação da estrutura narrativa das vidas das personagens (analisada no sexto estudo de *Soi-même comme un autre*). Com base no termo grego *aisthesis*, Ricoeur explica que não concebe a receção de uma história pelo leitor (neste caso, pelo ouvinte) como algo passivo, mas sim como a fase constitutiva da refiguração da história, essencial para a forma mais aprofundada de mimese.

Para Ricoeur, um leitor ou ouvinte só reage aos acontecimentos de uma história porque eles não lhe são indiferentes, porque se encontra disposto para se apropriar dela ou para construir sobre o que lhe foi comunicado. Sem estas operações, não pode haver

um fortalecimento da consciência narrativa da própria vida a partir das histórias lidas ou ouvidas. No entanto, não podemos sobrevalorizar este momento. A recepção estética da história pelo público é apenas um momento inicial da última fase mimética. Isto é clarificado por Ricoeur, por exemplo, no sétimo estudo da segunda parte do Vol. III de *Temps et Récit*, em que se distingue *aisthesis* de *catharsis* e se deixa clara a imprescindibilidade da segunda para que uma verdadeira comunicação o sentido da história tenha lugar. Enquanto a *aisthesis* “libère le lecteur du quotidien”, permitindo uma concentração completa no desenrolar dos eventos, só a *catharsis* “le rend libre pour de nouvelles évaluations de la réalité qui prendront forme dans la relecture” (Ricoeur 1985, 259).

Análise dos resultados

Para avaliar se os alunos atingiam os objetivos estabelecidos, foi realizada uma aula de discussão sobre o legado ético de Bob Marley (que teve lugar no dia oito de abril de 2022). Foi seguido o método descrito por Winston no capítulo oitavo do seu livro (1998), centrado na estratégia da utilização de questões previamente preparadas para iniciar conversas abertas e livres com os alunos. Para que a aula pudesse ser o mais participada possível e decorresse de forma fluida, as intervenções dos alunos foram exclusivamente orais e ninguém foi obrigado a participar. Imediatamente a seguir à aula, foi feito um relatório escrito, de forma que todas as informações relevantes ficassem registadas e prontas a serem analisadas.

Num primeiro momento da aula, a turma assistiu a um vídeo em que Bob Marley, já nos últimos dias de vida, incentiva os fãs a ouvirem as suas consciências para saberem como agir (Marley 2010). De seguida, foi pedido aos alunos que indicassem, a partir das narrações feitas nas aulas passadas, traços de carácter que consideravam plausível atribuir a Bob Marley. A pergunta não foi dirigida a ninguém em particular, para que todos pudessem participar na conversa. Os trinta e dois alunos que constituíam a turma vinte e dois enunciaram de livre iniciativa pelo menos uma das seguintes características: persistência, lealdade, criatividade, teimosia, determinação, coragem, personalidade introvertida, génio artístico, natureza irritável e agressividade. A próxima pergunta foi a seguinte: “que traços de carácter de Bob Marley gostariam que um dia alguém vos atribuísse?”. A esta questão, apenas sete alunos responderam e cada um deles enunciou pelo menos uma das seguintes características: a lealdade, a determinação e a coragem. As explicações dos alunos que participaram foram vagas — todos referiram apenas que não se importariam que os descrevessem dessa forma e apenas um aluno disse que a característica da lealdade era a que ele próprio mais valorizava.

Devido à aparente timidez mostrada pelas últimas intervenções, procurámos que a conversa se focasse nas qualidades menos positivas de Bob Marley. Os três alunos que tinham referido a agressividade e irritabilidade fundamentaram estas características com base em situações em que o cantor expressou esses traços em conflitos com amigos próximos (Davis 1985). Uma aluna referiu que as atitudes passivas dos amigos de Bob Marley permitiram que o cantor desenvolvesse esses traços menos positivos, algo que poderia não ter acontecido se tivessem mostrado o seu desagrado e aconselhado o músico a repensar a sua conduta. Esta participação abriu um pequeno debate, pois outra aluna opôs-se e explicou que não acreditava na capacidade de conselhos e sugestões para levar alguém a mudar o seu comportamento.

As intervenções registadas mostram que pelo menos vinte e dois alunos estavam em condições de descrever o caráter de Bob Marley. Pelos menos seis alunos fizeram uma comparação explícita entre eles mesmos e Bob Marley. Além dos casos já descritos, é ainda de referir a conversa tida com um destes seis alunos no final da aula. Este jovem disse encontrar três semelhanças entre si e Bob Marley: o caráter introvertido, a criatividade e a utilização da arte como forma de expressão. Para fundamentar as suas conclusões, o aluno invocou o episódio em que Bob Marley conheceu Rita Anderson, sua futura mulher, e a opinião que esta formou dele sobre passar muito tempo sozinho e não ser muito expansivo (Davis 1985).

Trata-se de um aluno que, desde o início do ano, mostrou vontade de compreender melhor as suas preferências e atitudes, especialmente aquelas pouco valorizadas pelos colegas, como a vontade de passar tempo sozinho. Nesta altura, já se identificava como pessoa introvertida e mostrou grande satisfação por saber que alguém mundialmente reconhecido partilhava consigo alguns traços de caráter.

Das participações e interações referidas, podemos concluir que os alunos mostraram vontade de se conhecerem melhor a si próprios. É isso que explica a sua disponibilidade para se envolverem em atividades que requerem uma análise dos seus próprios traços de caráter. No entanto, já não podemos concluir que os planos de vida formados por cada um tenham contribuído para efeitos de definição das suas pessoas — e esta, como vimos, é uma componente essencial atribuída por Ricoeur à noção narrativa que podemos ter de nós próprios.

Faltaram indícios claros de desenvolvimento da capacidade de planeamento da própria vida. Podemos dizer que os contornos dados à atividade em questão (não só através das perguntas escolhidas para iniciar e concluir a conversa, mas também através da narração da vida de alguém que já morreu e que, portanto, apenas pode ser considerado como pertencendo ao passado) não permitiram que fosse dado destaque a este aspeto. Mesmo que se possa concordar que teria sido importante formular uma questão especificamente

destinada a levar os alunos a explorar a dimensão futura das suas vidas, é de lembrar um aspeto da vida de Bob Marley várias vezes sublinhado ao longo das aulas: a sua ambição de criar música e a decisão que tomou, na sua juventude, de direcionar todos os seus esforços para esse efeito. Este ponto, essencial para a narração da vida do músico, simplesmente não foi destacado por ninguém durante a conversa que encerrou a atividade e isso não pode não ser visto como significativo.

Falta ainda destacar o debate que se gerou a respeito dos comportamentos passivos dos amigos de Bob Marley perante os ímpetus agressivos do músico. A aluna que invocou este ponto mostrou capacidade de análise dos comportamentos de outras personagens além da principal. Isto revela uma facilidade acrescida no cumprimento do primeiro passo fornecido por Ricoeur para o fortalecimento do *si*: a concentração nas personagens da história e nas singularidades que apresentam. Revela também a identificação de outro aspeto importante para o filósofo francês: a interpenetração das vidas das personagens, que faz com que as ações de uma sejam relevantes para as ações das outras. De facto, o que a aluna sublinhou não foi apenas que uma censura pode ser feita em relação às omissões dos amigos de Bob Marley, mas também que essas omissões contribuíram para que mais ações agressivas fossem praticadas pelo músico.

Segunda atividade

Objetivos

A segunda atividade teve um carácter complementar em relação à primeira e partilhou com esta os objetivos principais, já referidos. Em primeiro lugar, teve-se em vista levar os alunos a analisar as vidas de personagens de histórias concretas e a encontrar verdades acerca das suas próprias vidas que possam contribuir para a formação de planos ou objetivos de médio prazo. Ao nível dos objetivos instrumentais, houve já uma alteração significativa, ditada por alterações no suporte teórico que serão clarificadas de seguida. Com efeito, a análise das vidas de personagens seria agora feita com recurso à adoção da perspetiva da própria personagem.

Descrição

Nesta segunda atividade, foi seguida uma abordagem inspirada em Edmiston (2000), que rejeita uma reflexão ética solitária em prol de uma utilização do drama para pensar por outras pessoas e construir imaginariamente lugares e tempos diferentes.

Com uma iniciativa que não nos poderia deixar de lembrar o reconhecimento intersubjetivo descrito por Hegel, Edmiston defende que este treino da imaginação nos permite prever com maiores hipóteses de sucesso a forma como as nossas ações afetarão os outros. A deslocação mental que fazemos para a perspetiva das personagens de uma história é similar, no seu entender, à deslocação que fazemos para a perspetiva das pessoas com quem nos relacionamos — e pode estimular esse mesmo exercício na vida real.

Mais do que uma capacidade de adaptação a um espaço e a um tempo diferentes, está em causa a compreensão de motivações e de cursos de ação que não os nossos. Temos de ter presentes experiências passadas de alguém, assim como os diversos contextos em que esse alguém se vê envolvido, para antecipar o que sentirá na sequência de uma certa ação nossa. Assim, em atividades que utilizem o drama, o essencial, para Edmiston, é incentivar os alunos a decidirem por várias personagens.

Para a segunda atividade a fazer, foram prescritas questões semanais, para resolução em casa. A partir de histórias reais de pessoas que viveram durante a Segunda Guerra Mundial, foram desenvolvidos vários percursos de vida, com relações entre si, e foi atribuída uma personagem a cada aluno. Semanalmente, foi enviada a cada um uma pequena narração dos mais recentes desenvolvimentos da vida da sua personagem, assim como um problema moral ao qual se deveria dar resposta, com base nas teorias estudadas nas aulas.

Dos trinta e dois alunos da turma, treze responderam às questões (um número que está dentro da média do número de resolução de trabalhos de casa ao longo de todo o ano). Em todas as respostas foi possível verificar que os alunos ponderaram nas motivações das suas personagens, mas uma vez que é impossível analisar todas as respostas neste contexto, centrar-nos-emos nas respostas que mostram um maior nível de progressão. A primeira resposta que citamos abaixo vem na sequência da seguinte pergunta: como podemos utilizar o imperativo categórico de Kant para justificar que a falsa promessa de Nancy (nome da personagem atribuída a uma aluna) foi errada? O conteúdo da resposta é o seguinte:

A falsa promessa de Nancy foi uma decisão errada aos olhos do imperativo categórico porque a sua ação de se casar com o homem de negócios francês para no fim ajudar os franceses, independente da sua promessa, faz do seu marido um meio para conseguir o que queria.

De acordo com Kant, e a segunda lei do imperativo categórico, devemos agir de forma que, ao usar uma pessoa, seja sempre como um fim e nunca como um meio. Sendo assim, Nancy usa o seu casamento e ignora a promessa feita para depois ajudar os franceses, a sua ação foi se casar e fazer a promessa; nesta situação, a máxima pode ser: Se quiser ajudar alguém no futuro (neste caso, um grupo de pessoas, os franceses), fazer uma promessa sem intenção de cumprir.

Aos olhos da primeira formulação do imperativo categórico: “age de tal forma que possas querer que a tua ação seja uma lei universal”, Nancy age de maneira correta, porque a sua intenção é ajudar os outros, independentemente de prejudicar o seu casamento. Mas será possível um mundo em que mentimos para quem amamos só para ajudar outros?

Outro fator importante que pode ser referido é o dever, Nancy neste caso age por dever, ou seja, cumpre o seu dever por dever. O seu dever neste caso é ajudar os franceses, sem se preocupar com a promessa feita a seu marido. Aqui Nancy, não procura nenhuma conformidade (ou recompensa) com o dever, ajudando os franceses, muito pelo contrário, ela coloca o seu casamento em perigo com o incumprimento da promessa.

Concluindo, a intenção é boa, mas a consequência em questões dentro do seu casamento não, já que esta mente ao seu marido.

Como podemos constatar, a aluna refere várias vezes, ao longo da resposta, que a verdadeira intenção da personagem é ajudar os franceses. Este dado era essencial para decidir se se tratava de um caso de cumprimento do dever por dever ou de uma ação em mera conformidade com o dever. A aluna respondeu que está em causa um cumprimento do dever por dever, o que mostra que teve em conta a ação de ajudar os franceses (que a levou a prometer falsamente ao seu futuro marido que fugiria para o Reino Unido se a França fosse invadida), não a intenção de cumprir a promessa em questão (de fugir com ele em caso de invasão).

Mas o que é de destacar é que a questão pedia apenas que fosse feita uma aplicação do imperativo categórico à falsa promessa (uma matéria que é lecionada depois de se abordar os conceitos de cumprimento do dever por dever e de ação em conformidade com o dever). Ou seja, mesmo depois de responder corretamente à questão, a aluna abordou a ação descrita (de fazer uma falsa promessa movida pela força da intenção de ajudar os franceses quando necessário) de um outro prisma. A partir da motivação da personagem, foi levada a considerar que o seu dever era ajudar os franceses, independentemente dos meios a que tivesse de recorrer para esse efeito.

É possível que a aluna tenha querido tornar a resposta mais completa, abordando tópicos anteriormente lecionados, mas a sua resposta permite-nos concluir que ponderou nas motivações da personagem e que qualificou a sua ação como moralmente correta (mesmo sem se aperceber das dificuldades de conciliação que isso traria entre as duas partes da resposta). Estamos, portanto, perante uma resposta que mostra um conhecimento apreciável da personagem atribuída e uma avaliação própria de uma situação que admitia mais do que uma leitura. A aluna terá assumido a posição da personagem.

Consideremos, agora, uma outra resposta. A personagem atribuída a esta aluna foi Eleanor Roosevelt e a situação concreta descrita remonta às suas tentativas para intervir

humanitariamente durante a Segunda Guerra Mundial. É sabido que a sua intervenção foi em alguns aspetos mais ativa do que a do marido, mas os detalhes do episódio que se passa a descrever são ficcionados:

Com o início da Segunda Guerra Mundial, Eleanor receou que todos os seus esforços para trazer mais justiça aos EUA fossem revertidos pela guerra. Para evitar perder a sua influência, decidiu que iria para a Europa trabalhar com a Cruz Vermelha, para garantir ajuda humanitária a quem precisasse. Mais uma vez, sentiu que esta era a sua obrigação e que devia lutar contra os seus medos para fazer o que era certo. Para esse efeito, conversou longamente com o marido, para que não se opusesse à sua ida.

Apesar dos seus esforços, os conselheiros de Roosevelt insistiram muito com o presidente para que não deixasse Eleanor ir para a Europa, porque poderia morrer e isso tornar a situação diplomática mundial ainda mais difícil. Depois de várias discussões, Roosevelt sugeriu à mulher que tirasse umas férias na casa de campo do casal e esperasse que a situação acalmasse.

Em vez do sossego da casa de campo, Eleanor optou por pressionar o marido para aceitar o máximo de refugiados de guerra possível. Acabou por conseguir que muitas pessoas fossem recebidas nos EUA, mas queria que esse número fosse ainda maior. Assim, decidiu misturar, junto de outros papéis que Roosevelt teria de assinar, uma autorização para aumentar esse número. Sem saber, o marido assinou a autorização e mais milhares de refugiados foram recebidos nos EUA. Só depois de ter vários governadores de Estados a pedirem-lhe explicações é que Roosevelt acusou a mulher de lhe ter mentido. A segunda fórmula do imperativo categórico de Kant, aplicada a este caso, levar-nos-ia a concluir que Eleanor agiu bem ou mal?

Perante a questão em causa, a aluna respondeu o seguinte:

Eleanor, através da segunda formulação do imperativo categórico, está errada, pois ela usou o seu marido como meio, obrigando-o a fazer algo que não queria. Nós percebemos isso facilmente, pois esta segunda fórmula diz-nos o seguinte: “Age de tal maneira que uses a tua humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio”. Ou seja, Kant afirma que é sempre errado instrumentalizar as pessoas, isto é, usá-las como simples meios para atingir os nossos fins. As pessoas são agentes racionais, são seres dotados de autonomia, capazes de escolher livremente os seus objetivos. Para respeitar as pessoas, devemos tratá-las sempre como seres autónomos, e não como meros instrumentos que estejam ao serviço dos nossos planos. Foi exatamente isso, que Eleanor não fez, pois esta fez tudo às escondidas do marido, desde mentir-lhe a entregar papéis, onde ele pensava que era algo normal, porque tinha confiança nela.

Como podemos ver, a aluna mostra conhecimento dos tópicos lecionados sobre a filosofia de Kant e aplica-os à situação em causa com pertinência. No entanto, não se limita a fazer isso. No final da resposta, são feitas algumas considerações que mostram uma insistência em aspetos que serviriam para justificar uma condenação da ação. Em especial, é dito que o respeito pelas pessoas exige um reconhecimento efetivo da sua autonomia e que Eleanor ter-se-á aproveitado da confiança que o marido tinha em si para conseguir os seus propósitos. Ora, isto mostra que a aluna analisou não só as motivações e as ações da sua personagem, mas também a situação em que Franklin Roosevelt ficava.

Os efeitos que as mentiras tiveram para a sua situação (acima de tudo, a decepção pessoal e a necessidade de prestar explicações políticas) terão sido decisivas para que a aluna tenha encarado a condenação das ações de Eleanor como especialmente pertinente. Concluímos, assim, que foi assumida a posição de ambas as personagens envolvidas no caso e que foi feita uma avaliação própria dos vários fatores em jogo (da qual resultou a valorização mais intensa de uns aspetos — a preservação da confiança de uma pessoa na palavra de outrem — em detrimento de outros — a participação em esforços humanitários).

Reflexão sobre as atividades realizadas

Para avaliar as atividades feitas no âmbito da leção do módulo sobre a necessidade de fundamentação da moral, foi preciso auscultar os alunos. Para isso, deveria ser aproveitado o momento de avaliação dos conhecimentos sobre os conteúdos visados pelas *Aprendizagens Essenciais*. Mas isso significa que as questões colocadas (cujas respostas contribuiriam para encontrar a classificação quantitativa dos alunos no final do ano) deveriam visar diretamente os conteúdos programáticos.

Os alunos não deveriam ser forçados a expressar os seus objetivos pessoais e profissionais, muito menos a ter de provar conhecer as teses e os argumentos que suportam teoricamente as estratégias implementadas. A autoanálise e a cooperação com os outros podem ser vistas como objetivos das estratégias implementadas e acredito que são o suporte necessário para legitimar a estratégia global aplicada. Mas a avaliação dos alunos deve ser feita a partir da primeira coluna do documento das *Aprendizagens essenciais* – reservada a conhecimentos, capacidades e atitudes. O professor que queira testar as virtudes das estratégias que implementa ao longo do ano ou a) analisa de um ponto de vista diferente as respostas que os alunos foram apresentando ao longo da aplicação das estratégias em causa (tentando perceber, através delas, se mostram os traços visados pela construção das estratégias aplicadas e pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*), ou b) opta pela realização de questionários ou outras formas de averiguação,

com a autorização dos encarregados de educação, para que, mesmo através de questões que não se destinem a apurar a classificação quantitativa, possam ser conseguidas informações relevantes.

A nossa opção recaiu sobre a primeira hipótese — acreditámos que os progressos ao nível das competências de autoanálise, a verificarem-se, se revelariam também nos exercícios de avaliação. Mais do que o conteúdo das respostas, procuraram-se sinais que indicassem uma compreensão da própria vida em termos narrativos.

Aos que já foram analisados nas últimas páginas, devemos acrescentar mais um sinal. A proximidade dos alunos, conquistada ao longo do ano, permitiu que tivéssemos várias interações nos intervalos e nos dias dedicados a atividades extracurriculares (especialmente as que ocorreram na última semana de aulas). Regista-se, como especialmente importante, uma conversa tida com três alunos, no recinto escolar, em que todos manifestaram ter planos concretos para o seu futuro, enunciando a profissão que ambicionavam e as classificações de que necessitavam para ingressar no ensino superior. Todos referiram espontaneamente as escolhas feitas por familiares próximos (irmãos e primos), que tomavam como exemplos.

Conclusão

Depois de tudo o que se disse, podemos afirmar as seguintes conclusões:

- 1) A partir da análise das ações narradas nas aulas, os alunos formaram uma imagem da personagem, como agente singular, com traços de carácter próprios.
- 2) Alguns alunos fortaleceram uma noção de si próprios como ser único, com traços de carácter que os singularizam. Isso, no entanto, foi mais evidente em alunos que, por motivos relacionados com a sua vida social e necessidades de integração, já tinham uma preocupação evidente com a definição dos seus traços de carácter.
- 3) Uma atividade que atribua aos alunos personagens relacionadas entre si e os encoraje a decidir por elas é uma forma adequada de os levar a assumir a posição das personagens. Alguns conseguirão ainda assumir a posição de várias personagens envolvidas num enredo e fornecer uma resposta que reflita a sua própria hierarquia de valores e crenças.

No entanto, há também conclusões menos positivas a referir:

- 1) Há poucos indícios de que, depois das atividades realizadas, os alunos tenham adquirido uma noção esclarecida dos seus planos de vida. Em cada elemento de avaliação, a maioria das respostas não mostraram indícios convincentes de que o

autor concebia a sua própria vida de uma forma narrativa (à semelhança da forma como podemos conceber a vida da personagem de uma história). Isto pode indicar que ainda não se atingiu a formulação mais indicada para as questões. Como as mesmas perguntas se destinaram a testar (1) os conhecimentos dos alunos acerca dos conteúdos analisados nas aulas e (2) a capacidade das atividades para promover a consciência acerca da própria vida, os destinatários podem não ter sentido necessidade de mobilizar mais informação ou hipóteses além daquelas que encontraram nos manuais.

- 2) Devem ainda ser reservadas algumas palavras para uma avaliação dos objetivos formulados. O objetivo de que os alunos decomponham a conceção que têm das próprias vidas numa sequência de episódios direcionada para o futuro é um objetivo que pode ser dividido, na verdade, em quatro. Aqueles que foram especificamente formulados são os seguintes: a) espera-se que os alunos organizem as suas experiências passadas de forma a criarem uma noção da singularidade de si mesmos e b) espera-se que clarifiquem para si mesmos os objetivos que se propõem atingir no futuro. Mas estes objetivos foram pensados para serem alcançados por meio de outros objetivos (que teremos de designar auxiliares). Com base no pensamento de Ricoeur (1990), concluímos que o contacto com a vida de personagens fictícias promove uma análise da nossa própria vida — cada um importa, para si mesmo, a unicidade e projeção futura de que necessita para compreender as personagens de uma história. Assim, para que a gradualidade própria deste processo venha a estar presente em atividades curriculares destinadas a procurar uma sua implementação na prática letiva, temos de seleccionar como objetivos primários (porque auxiliares da prossecução daqueles já mencionados) o objetivo de a) organizar as experiências de vida da personagem de uma história de forma a destacar a sua singularidade e b) identificar os planos de vida que sempre guiaram as ações realizadas pela personagem em questão. A conquista destes dois objetivos deverá permitir a conquista dos dois outros já mencionados (respeitantes ao leitor ou ouvinte da história). Ora, como procurámos explicar, todos os alunos que participaram oralmente na primeira atividade e que entregaram as respostas escritas às questões semanais atingiram os primeiros dois objetivos auxiliares. Infelizmente, o mesmo não se pode dizer dos objetivos principais, que terão sido atingidos apenas por uma minoria desses mesmos alunos. Isso pode significar que não houve suficiente contacto com narrativas. É possível que os objetivos traçados tenham sido demasiadamente ambiciosos para que resultados satisfatórios fossem atingidos em dois meses (que foi

aproximadamente o tempo que decorreu entre o início e o fim da lecionação do módulo). Mas é também possível que as perguntas feitas não tenham sido as mais adequadas. O ponto-chave para a aplicação das conclusões de Ricoeur é ajudar os alunos a transitar dos objetivos auxiliares para os objetivos principais (isto é, a reversão da análise sobre as suas próprias pessoas). Embora a subtilidade que acreditámos dever imprimir às questões (escondendo os nossos objetivos não estritamente relacionados com os conteúdos) tenha dificultado essa tarefa, pode também ter faltado a criatividade necessária para encontrar a formulação mais indicada para as questões centrais em ambas as atividades. Afinal, a transição em causa é a transição de objetivos pertencentes aos níveis mais elementares para os objetivos mais complexos que se podem estabelecer no ensino secundário.

Bibliografia

- AMES, Carole. 1992. "Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation". *Journal of Educational Psychology* 84 (3): 261-271. http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE_17.pdf.
- ANDERSON, Lorin W., David R. Krathwohl, Peter W. Airasian, Kathleen A. Cruikshank, Richard E. Mayer, Paul R. Pintrich, James Rath, e Merlin C. Wittrock. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing – A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston, MA: Addison Wesley Longman.
- BANDURA, Albert. 1997. *Self-Efficacy – The Exercise of Control*. New York, NY: W. H. Freeman and Company.
- BERENSON, Frances. 1982. "Hegel on Others and the Self". *Philosophy* 57 (219): 77-90.
- DAVIS, Stephen. 1985. *Bob Marley*. Garden City, NY: Doubleday & Company, Inc.
- EDMISTON, Brian. 2000. "Drama as Ethical Education". *Research in Drama Education* 5 (1): 63-84. <https://doi.org/10.1080/135697800114203>.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. 1986a. *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. 1986b. *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. 1830. *Encyclopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse – Dritter Teil*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- MACCOMBS, Barbara. 1989. "Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Phenomenological View". In *Self-Regulated Learning and Academic Achievement Theory, Research, and Practice*, ed. Barry Zimmerman and Dale Shunk, 51-82. New York, NY: Springer-Verlag.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2016. "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória". Acedido a 20/6/2023. http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2018. "Aprendizagens Essenciais – 10º ano". Acedido a 20/6/2023. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf.

RICOEUR, Paul. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.

RICOEUR, Paul. 1983. *Temps et récit*. Tome I. Paris: Éditions du Seuil.

RICOEUR, Paul. 1985. *Temps et récit*. Tome III. Paris: Éditions du Seuil.

MARLEY, Bob. 2010. "Bob Marley – Last Words to his Fans". Vídeo do Youtube. Publicado a 25/1/2010 por Roberto Smith. 30 seg. https://www.youtube.com/watch?v=Ou_ZBxWvjGs.

WINSTON, Joe. 1998. *Drama, Narrative and Moral Education*. London: The Falmer Press.

Leitura e apropriação do mundo: aproximações em Paul Ricoeur e Roger Chartier

Ana Cristina Champoudry*, Francisco Valdério**

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 149-163. ISSN 0870-4546

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1220>

Resumo

Este artigo propõe diálogo entre Paul Ricoeur e Roger Chartier sobre leitura. Suas abordagens hermenêutico-filosófica e histórico-cultural são elucidativas do fenômeno e indicativos formativos possíveis. No contexto dos modos acelerados da comunicação *online* e do choque das culturas correlato, devemos conceber estratégias adequadas para a formação de professores. Assim, suas noções de *leitura* e *apropriação* dimensionam tanto o status da leitura na universidade, quanto propõe vias formativas, já que são conceitos operatórios que aprimoram as práticas de leitura próprias desse ambiente. Ambos destacam, em sintonia com Paulo Freire, a decisiva interação mútua do leitor com o mundo pela mediação do texto.

Palavras-chave: leitura, apropriação, mundo.

Abstract

This article proposes a dialogue between Paul Ricoeur and Roger Chartier on reading. Their hermeneutic-philosophical and historical-cultural approaches are enlightening of the phenomenon and possible formative indicators. In the context of the accelerated modes of online communication and the related clash of cultures, we must design appropriate strategies for teacher training. Thus, their notions of reading and appropriation both measure the status of reading in the university and propose formative paths, as operational concepts that improve reading practices specific to this environment. Both emphasize, in line with Paulo Freire, the decisive mutual interaction of the reader with the world through the mediation of the text.

Keywords: reading, appropriation, world.

* UFMA – Universidade Federal do Maranhão, Brasil.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5730-5911>. E-mail: ana.champoudry@ufma.br.

** UFMA – Universidade Estadual do Maranhão, Brasil.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1243-2068>. E-mail: francisco.valderio@ufma.br

Introdução

A preocupação basilar da presente reflexão parte da constatação, aferida mediante a experiência de vários anos de atividade no magistério superior, de que uma expressiva parcela de discentes ingressantes na vida universitária brasileira, e até mesmo alguns veteranos, vem manifestando crescente dificuldade na compreensão de textos acadêmicos e igual problema com a confecção da escrita deles. Pode-se atribuir diferentes razões que, isoladas ou em conjunto, nos trouxeram para esse atual quadro da formação em nível superior. No entanto, em que pese a máxima importância da necessária investigação das causas desse problema, nos compete, nesse momento, tão somente esboçar algumas reflexões circunstanciais de aproximação ao problema e do seu enfrentamento uma vez que, como aponta Antônio Joaquim Severino (2001, 71) a escrita e a leitura no contexto do ensino universitário constituem recursos essenciais no processo de ensino e aprendizagem desse nível educacional. Sendo assim, a essencialidade dessa “ferramenta” se justifica pelo fato de que o real como um todo, a partir de suas manifestações objetivadas pelo conjunto das nossas experiências, expressa-se em redes entrelaçadas constitutivas da estruturalidade sistêmica das partes e estas apenas podendo ser captadas mediante sua articulação por entre as múltiplas interações que põem em causa (*Ibidem*, 72).

Como sabemos, textos argumentativos operam de forma lógico-conceitual e se constituem como centrais para qualquer formação acadêmica nos mais variados ramos de estudos (Sacrini 2019, 11). Então, o obstáculo real que se apresenta ao discente, quando do seu ingresso numa graduação e no decorrer da sua formação, é o de não conseguir superar o mero acúmulo de informações desconexas trazidas pelos diversos textos, com os quais entra em contato, em virtude da falta de preparo para observar as operações lógicas que nele atuam e lhe conferem suporte (*Ibidem*). Contudo, o plano lógico-conceitual do texto é apenas o nível elementar de uma leitura acadêmica que, progressivamente, deverá transitar da descrição à interpretação se quisermos a autonomia dos nossos alunos no que diz respeito a uma leitura de mundo propriamente dita, uma leitura que seja efetivamente transformadora mediante a apropriação do mundo.

É relativamente a esse quadro que este artigo visa situar as perspectivas dos dois autores chamados ao diálogo, Ricoeur e Chartier, a fim de que suas reflexões, combinadas acerca da leitura e da escrita, contribuam tanto para o esclarecimento desta problemática quanto para a incorporação de nova prática entre as várias disponíveis em meio a hipercomunicação, acelerada no contexto das plataformas digitais. Não se trata simplesmente da adição de mais uma maneira, antes a reflexão e ação capaz de articular as demais práticas de leitura e escrita naquilo que possuem de conflitualidades produtivas. Cientes de um

movimento de *leitura* e *apropriação* que, ao invés de excluir, integra antigas práticas com a finalidade de encarar com maior rigor os desafios maiores do texto e, diante disso, operar de forma mais eficaz a sempre desafiadora passagem do texto ao mundo — problema para o qual se torna produtivo o contraste com as reflexões de Freire.

Daí as duas concepções teóricas que, cruzadas, nos guiam nesse percurso de análise: a) o conceito de *leitura* tal como encontramos elaborado em Paul Ricoeur; b) o conceito de *apropriação* em Roger Chartier; e c) num terceiro movimento o acionamento destas respectivas noções na compreensão do mundo pela mediação da palavra-mundo de Paulo Freire.

Paul Ricoeur: a *leitura* na hermenêutica filosófica

Mas, para voltar a mim mesmo, eu pensava mais modestamente no meu livro, e seria até inexacto dizer que pensava nos que o leriam, nos meus leitores. Porque, a meu ver, eles não seriam meus leitores, mas leitores de si próprios, e o meu livro seria apenas uma daquelas lentes de aumento que o oculista de Combray propunha ao comprador; o meu livro, mediante o qual eu lhes daria uma maneira de se lerem a eles próprios. (Proust 2005)

A epígrafe de Proust que abre esta seção é a mesma com que Ricoeur encerra um dos seus mais significantes textos, “Compreensão de si e história” (Ricoeur 1987)¹. A preferência não tem nada de casual, antes, busca sublinhar a forma com que o filósofo aciona sua hermenêutica que desde o seu início, confessa, se viu desafiada por forças contrárias e fidelidades opostas (*Ibidem*, 1). Não obstante, procurou sempre recusar uma escolha entre seus muitos mestres que se colocavam em desacordo em tantas questões. Daqui decorre sua meditada arbitragem e mediação através dos árduos e longos desvios em face das mais variadas perspectivas que se colocam como adversárias filosóficas e não filosóficas.

Avesso às invencibilidades das posições rivais, Ricoeur procede pela leitura detida a fim de superar a distância seja de afastamento cultural, seja no intento de equiparar um leitor que se tornou estranho e, assim, incorporar seu sentido à compreensão presente que um homem pode obter dele mesmo (Ricoeur 1978, 8). Ricoeur está convicto de que no âmbito da pluralidade das perspectivas e do conflito das interpretações que elas ensinam,

¹ Em pelo menos quatro vezes Ricoeur volta-se para o próprio percurso filosófico buscando nele algum tipo de fio condutor, é o caso de “Compreensão de si e história” (1987), *Autobiografia intelectual* (1995), *A crítica e a convicção* (1995) e *O meu caminho filosófico* (2001).

não há mais lugar para sínteses finalísticas e isso confere ao nosso tempo sua indelével marca pós-hegeliana. Para ele, o que nos resta é um permanente trabalho de luto que resolva deliberadamente se assumir de *caráter sistemático quebrado*. Tal é a caracterização de fundo da sua própria trajetória filosófica, a qual deseja sempre arbitrar o conflito entre o sistema e o fragmentário, o singular e o universal, o uno e múltiplo — pensamos ser esse ainda o panorama dos leitores que buscam formação na educação superior.

Em relação ao tema da leitura, essa dialética sistema-fragmento funciona superando a polaridade existente entre o sistema unitário que cada obra, em si mesma, recaí e as ilimitadas leituras das quais são suscetíveis que a reabre em variadas direções. “Faz parte da significação de um texto estar aberto a um número indefinido de leitores e, por conseguinte, de interpretações. Essa oportunidade de múltiplas leituras é a contrapartida dialética da autonomia semântica do texto” (Ricoeur 1995, 81). Em *Metáfora viva e Tempo e narrativa*, Ricoeur elabora a noção de mundo do texto em cuja própria atividade de composição lhe confere existência autônoma (Ricoeur 2011, 31) e, correlativamente a isso, o texto não se fixa apenas perante suas estruturas imanentes, uma vez que reage às investidas que recaem sobre si, vindo de um outro, o leitor no caso, tornando-se, assim, transcendente em direção ao mundo. Para tanto, a saída para “fora” na direção do “outro” requer a mediação da leitura, caso contrário, o mundo do texto permanece uma transcendência na imanência (Ricoeur 2010, 269).

Essa é uma ideia que acompanha Ricoeur há muito tempo, nos anos 1950, *História e verdade* já sentenciava que uma obra continua inacabada até que ela encontre um leitor (Ricoeur 1968, 35). Essa intuição primeira, à época residual, assumirá progressivamente protagonismo nas obras de maturidade já referidas, mais particularmente *Tempo e narrativa* se constitui como núcleo da transição entre a configuração de um texto e a sua refiguração. Nesta obra, Ricoeur, recorre a uma teoria da leitura a qual empreende usual movimento tripartite de sua hermenêutica, assumindo nesse momento, a feição que transita da *poética* à *estética* atravessando toda a região da *retórica* que as intercala. Para Ricoeur, é o leitor quem se encontra na intersecção entre o mundo do texto e próprio mundo real. “[A] passagem da configuração para a refiguração exigia a confrontação entre dois mundos, o mundo fictício do texto e o mundo real do leitor. O fenômeno da leitura tornava-se ao mesmo tempo o mediador necessário da refiguração” (Ricoeur 2010, 270-271).

Convém, por outro lado, sublinhar que a reação do texto, às investidas do leitor, não o empurra para nenhuma zona de pura neutralidade, algo que tornaria o leitor uma espécie de intérprete soberano do texto. Antes, pode-se dizer, o leitor responde às estratégias de persuasão depositadas no texto pelo autor dirigidas a ele. Uma autonomia semântica do texto é sempre preservada, mas ela apenas serve para uma análise estrutural. Pois, no

que tange as operações concretas comunicacionais, o texto deslinda técnicas mediante as quais é deslocado do campo da poética propriamente dita para o da retórica. Eis o ponto onde o leitor se defronta com o texto e por ele é inevitavelmente interpelado. Contudo, quem o interpela não é o autor real, aquele que seria o objeto de uma biografia, mas o que Ricoeur chama de autor implicado, isto é, aquele que atua sobre o texto e sobre o leitor mediante os múltiplos disfarces que tem à disposição. É este quem o leitor presente quando “apreende intuitivamente a obra como uma totalidade unificada” (Ricoeur 2010, 275) e com quem, além dessa, manterá outras cláusulas num tácito pacto de leitura quando conduzido com segurança e sem equívocos.

Porém, o leitor nem sempre se põe, assim, diante de um narrador digno de confiança — uma das muitas máscaras utilizadas pelo autor com o objetivo de se inabilitar perante os olhos do leitor. Outras vezes, o leitor se vê na companhia de um narrador indigno — distinta peça da mesma técnica retórica — que o arrasta sempre mais e mais para próximo do perigo, da desorientação, do desamparo e da danação. Que fique claro: em toda estratégia de persuasão existe uma violência dissimulada (*Ibidem*, 276). É sobretudo em face desse segundo tipo de literatura que Ricoeur aposta no surgimento de um leitor que ele nomeia de desconfiado, dado que aqui a leitura deixou de ser uma viagem tranquila e tornou-se um combate travado com o autor implicado através do qual o leitor é reconduzido a si mesmo (*Ibidem*, 279). O filósofo salienta ainda que a posição do leitor mediante essa confrontação nem é apenas de complemento nem extrínseca ao texto, uma vez que não passa de uma insistente ilusão acreditar que haverá obra configurada e/ou mundo desdobrado diante do texto sem um leitor que, primeiramente, o acompanhe e, em seguida, dele se aproprie (*Ibidem*, 280). Ora, se o texto suscita respostas por parte do leitor em razão dos artifícios retóricos a ele dirigidos, é este quem, através das vicissitudes da leitura, revela o inacabamento daquele mediante as transformações que nele opera.

Notadamente, um aparente fechamento do texto sobre o leitor não impede que este seu destinatário o reabra num jogo de releitura que se torna espaço de liberdade. Eis o que Ricoeur qualifica de “reflexividade da leitura”, quer dizer, aquilo “que permite ao ato de leitura emancipar-se da leitura inscrita no texto e dar a réplica ao texto” (*Ibidem*, 284). À imposição da estratégia da persuasão se põe a supremacia do ato de ler e, em decorrência dessa condição, será preciso considerar justamente o paradoxal papel do leitor que, *passivamente*, recebe uma obra ao mesmo tempo em que *ativamente* a lê.

É justamente a essa complexa atividade que uma fenomenologia do ato de ler assume como tarefa: conceber uma teoria da leitura que conceda a poética seu complemento na estética em face da retórica cuja divisa volta-se tanto para o leitor individual quanto para

o auditório, eles próprios implicados mutuamente. A resposta à retórica da persuasão também aciona o caráter dialético do ato de ler descrito pelo filósofo nalguns traços que, articulados, tornam a leitura uma experiência viva: 1) réplica à estratégia da decepção, característica do romance moderno; 2) desvelamento do excesso de sentido depositado no não escrito (subtexto); 3) a tensão entre o não familiar e o familiar que permite equidistância entre a irresistível ilusão da obra e sua insustentabilidade (Ricoeur 2010, 290).

Para Ricoeur, a confrontação entre o mundo do texto e o mundo do leitor não é outra coisa senão a fusão sem confusão de horizontes de expectativas do texto e do leitor, e tais momentos constituem propriamente a refiguração (releitura) só que numa unidade precária que situa: de um lado, a interrupção no curso da ação, suscitada pela obra; e, de outro lado, um novo impulso para ação, materializada pelo leitor. Ao filósofo, a precariedade dessa unidade se apresenta de forma paradoxal na medida em que “quanto mais o leitor se irrealiza na leitura, mais profunda e mais longínqua será a influência da obra sobre a realidade social” (*Ibidem*, 309). Não se trata de nenhuma elisão em face das duas estratégias: a do autor, com máscara do narrador, que exerce persuasão sobre o leitor e caracteriza o começo da leitura; e a do leitor que é jogo de combate, de suspeita e de rejeição, mas que o ajuda no processo da leitura a adotar a distância da apropriação (Ricoeur 2011, 35).

Notadamente, entra em cena nesta operação de leitura desencadeada pela hermenêutica ricoeuriana seu correlato conceito de *apropriação*. Sucintamente, apropriar-se é tornar seu o que é alheio (alienação). Para tanto, trata-se de vencer um distanciamento em relação ao outro, o texto, na mesma medida em que aplica novo distanciamento, o de si mesmo enquanto leitor. Ora, o centro de gravidade da hermenêutica é o projeto de mundo suscitado pela leitura do texto. Essa é a problemática decisiva responsável pelo deslocamento do problema do texto para o *mundo da obra* (Ricoeur 1989, 110). O leitor, assim, é aquele que se encontra diante de um desafio: “compreender-se perante a obra”, uma vez que “o texto é a mediação pela qual nós nos compreendemos a nós mesmos” (Ricoeur 1989, 123). Para Ricoeur, é duplo o objetivo de uma teoria da leitura: por um lado, pensar a leitura como condição de possibilidade semântica na qual se opera a refiguração da experiência; de outro, ter no ato da apropriação o *médium* da constituição e da compreensão de si mesmo, tal como constata Chartier (1990, 24). É o texto, assim, que se torna a mediação necessária entre o escritor e o leitor (Ricoeur 2011, 135).

Roger Chartier: a concepção de leitura como *apropriação*

A concepção de leitura é definida por Chartier² como *prática de apropriação*. Essa concepção insere-se no contexto das pesquisas sobre leituras desenvolvidas pelo autor a partir da abordagem histórico-cultural cujo objetivo consiste em decifrar as sociedades, analisando eventos particulares como acontecimentos comunitários e relatos de vida, nas práticas históricas particulares. Inserida no contexto dos estudos culturais, a leitura, nesta perspectiva, é, também, definida como uma prática que se inscreve historicamente nas sociedades e é entendida, a partir das dimensões histórica e cultural, constituindo, assim, comunidades de leitores.

Para descrever a concepção de leitura e de leitores em comunidade, o autor apresenta a relação entre texto, leitura e leitor, destacando que, por meio dessa relação, a produção de sentidos no momento da leitura (seja na leitura do impresso ou na leitura pela escuta) é determinada historicamente, pois os modos e as formas de ler variam de acordo com o tempo, os lugares e as comunidades. Nesta abordagem, considera-se que as leituras se realizam de diferentes modos, sob aspectos variados e em condições sócio-históricas diversas em uma mesma comunidade de leitores, permitindo, assim, “uma pluralidade de apropriações” (Chartier 1991, 186).

A história das práticas de leitura, assim abordada, reconhece que tal prática ocupou (e ainda ocupa) diferentes lugares ao longo da história das culturas e das sociedades, desde a leitura para busca de informação ou a leitura por divertimento, até a leitura concebida como gesto de trabalho, como profissão. Por ocupar diferentes espaços na cultura, na sociedade e nas instituições, sua presença está em várias instâncias sociais, tornando-se uma prática cultural que se define pelas ações históricas no contexto das comunidades de leitores.

Para desenvolvimento dessas práticas, a instituição escolar é apontada por Chartier, como um espaço social próprio para a aprendizagem da leitura, onde esta pode ser sistematizada e se constituir em aprendizagem escolar, pois, segundo o autor, “a leitura obedece às mesmas leis que as outras práticas culturais, com a diferença que ela é mais diretamente ensinada pelo sistema escolar [...]” (Chartier 2001a, 237). Essa aprendizagem da leitura ocorre, segundo essa perspectiva, a partir de uma aprendizagem considerada como *elementar*, desenvolvida pela decifração de signos e sinais e, presente nos primeiros

² O trabalho de pesquisa do autor organiza-se em torno de três polos: 1) o estudo crítico dos textos (literários ou não, canônicos ou esquecidos, decifrados nos seus agenciamentos e estratégias); 2) a história dos livros (e de todos os objetos que contêm a comunicação do escrito); 3) a análise das práticas (apreendidas dos bens simbólicos e que produzem usos e significações diferenciadas).

anos de escolarização, essa leitura elementar possui relevância porque promove a apropriação de outros conteúdos escolares, sustentando-se como aprendizagem necessária a outras aprendizagens que ocorrerão durante todo o processo de ensino. Ultrapassando a aprendizagem inicial da leitura, o processo de institucionalização possibilita o desenvolvimento de uma leitura *mais hábil*, com práticas diversificadas e mais complexas, sob as quais os leitores podem se apropriar de diferentes textos, não apenas decifrando-os, mas produzindo efeitos de sentido através da interpretação de seus significados. Desse modo, o desenvolvimento das práticas institucionalizadas de leitura varia de acordo com o nível de ensino em que se desenvolvem, sendo manifestadas sob diferentes maneiras de ler e representadas pela relação entre o leitor e o objeto da leitura, de modo a atender às exigências da instituição em que ela acontece.

No contexto de institucionalização da leitura, consideramos que essa prática não se restringe ao espaço escolar em nível básico, mas insere-se no domínio acadêmico onde o seu contínuo exercício é fundamental para formação em diferentes áreas de conhecimento. Entre as áreas de formação universitária, destacamos a formação de professores, ocorrida em cursos de licenciatura, para observar que, assim como a leitura se constitui em função elementar na escolarização inicial e vai sendo ampliada e aprofundada durante a vivência escolar, a leitura no contexto acadêmico precisa ser observada como uma prática orientada por finalidades específicas que se definem pela leitura para apropriação de conhecimentos, tendo em vista que ela não se automatiza nos anos de escolarização, por isso precisa ser garantido que, em cada nível de ensino, seja trabalhada com o rigor necessário à sua aquisição e desenvolvimento.

Assim, da definição de prática cultural, consideramos a concepção de leitura como apropriação que, descrita como conceito central nas pesquisas sobre leitura pela abordagem histórico-cultural, parte do princípio de que a história dos textos e do livro deve voltar-se a uma reconstituição histórica dos modos de ler. Tal afirmação retoma a relação anteriormente apresentada por Chartier entre texto, leitura e leitor, e, sob essa reconstituição, propõe mudar o lugar da observação, partindo da análise dos materiais para caracterizar as práticas que se definem por diferentes maneiras de ler e, portanto, por diferentes modos de apropriação.

Considerar as apropriações de leitura, nesta perspectiva, significa compreender as práticas que dela se apoderam, reconhecendo-as a partir de seus usos e de suas representações que não se reduzem aos domínios, nem às regras discursivas, pois “O acto de ler não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulá-los [...]” (Chartier 1990, 136). Mas, associa apropriação a uma capacidade criadora que é produzida por usos inventivos, pela interpretação do que foi lido e pelos sentidos evidenciados pelos leitores. Esse modo

de conceber a leitura produz um deslocamento da produção para a interpretação e enfatiza que as expectativas dos autores não definem, por si só, os sentidos dos textos, pois estes dependem dos modos como foram apreendidos por quem os leu.

Ao tratar da concepção de apropriação, Chartier (2001b) retoma duas outras perspectivas do termo, consideradas (por ele) como abordagens clássicas, para distingui-las do modo como ele próprio a utiliza, a saber: a *apropriação* no sentido que propõe Foucault e *apropriação* na hermenêutica de Ricoeur. Da concepção de Foucault, Chartier destaca a “apropriação social dos discursos”, entendida como a vontade de uma comunidade em estabelecer um controle sobre os discursos desde sua produção à circulação dos mesmos. Essa vontade de monopólio se caracteriza como a primeira realidade da apropriação, entendida em seu sentido etimológico, significando *apropriação como propriedade, como controle, como monopólio* (Chartier 2001b, 116).

Apropriar-se, por essa definição, consiste em tomar para si os discursos, a partir de procedimentos através dos quais são dominados ou confiscados por indivíduos ou instituições que possuem o controle sobre eles. Assim, para Foucault, “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com saberes e poderes que eles trazem consigo [...]” (Foucault 2008, 44), tendo em vista que o grupo que detém o controle dos discursos tende a limitar o acesso de outros, definindo os mecanismos e as regras para as apropriações sociais desses discursos.

A definição advinda da hermenêutica de Paul Ricoeur produz, segundo Chartier, o sentido quase inverso do conceito de Foucault. A apropriação, nessa perspectiva, consiste em uma atualização do texto na leitura que se abre na relação entre o mundo do texto e mundo do leitor, que, apropriando-se dele, atualiza, reatualiza e o recebe de maneira a modificar as interpretações por meio da leitura dos sujeitos. De acordo com Ricoeur, apropriação é compreendida como parte do trabalho do leitor, no sentido de modificar a compreensão de si e é definida pela interpretação que aproxima, igualiza, torna contemporâneo e semelhante, tornando próprio o que, a princípio, era estranho (Ricoeur 1989, 156). Nessa definição, Ricoeur afirma que “[...] se a leitura é possível, é exatamente porque o texto não está fechado em si mesmo, mas aberto a outra coisa: ler é, em qualquer hipótese, encadear um discurso novo no discurso do texto [...]” (*Ibidem* 1989, 155).

Dos usos que considera clássicos, Chartier define apropriação como multiplicidade de interpretações, pela pluralidade de usos dos modos de ler e pela diversidade de compreensão dos textos. Dessa definição, a concepção enunciada pelo autor aproxima-se da perspectiva hermenêutica ao considerar as múltiplas compreensões, acrescentando a elas um conteúdo sócio-histórico particular, pois a hermenêutica considera o fenômeno de uma dimensão universal. Assim, por essa abordagem, com base no conceito

de apropriação, o autor realiza uma história social dos usos e interpretações inscritas nas práticas particulares de quem as produz.

Da apropriação, no sentido foucaultiano, Chartier reconhece a dimensão dos obstáculos e das proibições que incidem sobre os objetos, considerando que há sempre na produção cultural o emprego das tradições, das imposições do mercado e o domínio dos mecanismos de vigilância sobre as palavras e os gestos. Contudo, reconhece que tais imposições não definem a interpretação do leitor, ao contrário, compreende a apropriação como uso *inventivo e criador*, representada pelo próprio ato de ler que produz os sentidos, de acordo com condições sociais, históricas e culturais sob as quais o sujeito lê. A essa dimensão de inventividade que a leitura produz, o autor afirma que, “[...] a leitura não está, ainda, inscrita no texto, e que não há, portanto, distância pensável entre o sentido que lhe é imposto (por seu autor, pelo uso, pela crítica, etc.) e a interpretação que pode ser feita por seus leitores [...]” (Chartier 1998, 11).

Diálogo sobre como ler o mundo

Acerca dessa antecipação da leitura relativamente ao texto, Paulo Freire ensina em *A importância do ato de ler* (2003): o mundo imediato compõe o universo da linguagem, de modo que, fundamentalmente, se estou inserido nesse mundo particular e a cada vez que me torno mais íntimo desse mundo mais rica é a experiência de compreensão que dele extraio. Essa experiência é, na maioria das vezes, anterior a leitura da palavra propriamente dita, aliás, a decifração da palavra depende desse primeiro horizonte simbólico e é somente a partir dele, desse inicial ato de leitura — não ainda a leitura da palavra — que a frase, a sentença e o discurso não se tornam ruptura com a leitura do mundo. Trata-se de um jogo perene de remissão que transita do mundo à palavra e da palavra ao mundo: “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (Freire 2003, 11). Freire vai além e nos diz que essa anterioridade da leitura do mundo em relação a leitura da palavra é, na verdade, uma forma de “escrever” ou “reescrever” o mundo, portanto, de o transformar pela tomada de consciência. Assim, a leitura da palavra acaba sendo uma leitura da leitura ou se se quiser a “leitura crítica da realidade” cuja significação parte do contexto ao texto para aquele retornar de maneira ampliada. Dito de outra maneira, e para nos valermos das palavras de Severino, “o mundo só se revela ao leitor por meio do texto se ele estiver inserido no contexto, porque toda significação particular está articulada, como numa teia, às significações historicamente acumuladas na cultura, acervo coletivo da humanidade” (Severino 2001, 77).

Em paralelo a essa discussão, Ricoeur em *Do texto à ação* defende a tese de que as ciências humanas, cujo objeto é o texto, são hermenêuticas, uma vez que sua metodologia é a interpretação. Os documentos fixados pela escrita aludem sempre a um discurso que se realiza no tempo presente, ou seja, aquilo que o filósofo chama de discurso enquanto acontecimento. Não obstante, é preciso passar da fala à escrita, ou seja, o fugidio discurso falado deve fixar-se na escrita a fim de salvar não a fala propriamente (o dito), mas a significação do seu acontecimento. Com o ganho de uma conservação material enquanto remédio para memória há, igualmente, a perda da verdadeira reminiscência, isto é, aquela real sabedoria é substituída pelo simulacro do conhecimento da escrita — tal como encontramos nas consagradas páginas do *Fedro* (Platão 2016, 274c-275b). A advertência de uma constitutiva fragilidade do discurso — pela perda da sua espiritualidade — reside exatamente nesse ponto, sem que isso venha a servir para qualquer impedimento à destinação do discurso como inscrição.

Em termos de marcações da subjetividade, pode-se descrever da seguinte maneira: na fala, estamos na imediatez da oralidade onde tudo pode ser apontado proximalmente na situação comum dos interlocutores; enquanto na escrita, já não há mais a coincidência entre o discurso e o sujeito (autor/leitor) e a distância torna-se o elemento imperativo. No imediato oral, a situação no mundo é a de uma designação ostensiva, já quando passamos à escrita, o texto é aquilo que liberta as suas referências dos limites da mostra imediata. O texto assim também possui um mundo, mais precisamente, o texto, enquanto mediação entre a fala e a escrita, é o conjunto das referências que abrem o mundo. Com a leitura da palavra escrita a situação no mundo torna-se mundo projetado. Desse modo, diz o filósofo:

Compreender um texto é, ao mesmo tempo, elucidar a nossa própria situação ou, se se quiser, interpolar entre os predicados da nossa situação todas as significações que fazem do nosso *Umwelt* [ambiente] um *Welt* [mundo³]. É esse alargamento do *Umwelt* às dimensões do *Welt* que nos permite falar das referências *abertas* pelo texto; seria melhor dizer que estas referências *abrem* o mundo. Mais uma vez, a espiritualidade do discurso se manifesta pela escrita, libertando-nos da visibilidade e da limitação das situações, abrindo-nos um mundo, a saber, novas dimensões do nosso ser-no-mundo (Ricoeur 1989, 190).

³ *Umwelt* pode ser traduzido por ambiente tal como fizemos, no entanto, a palavra alemã é um tanto mais complexa, podendo significar ainda: mundo circundante, mundo vivido, ambiente experienciado, ambiente percebido, etc., designações que remetem a um aspecto subjetivo da percepção; enquanto *Welt* refere-se ao mundo mais objetivo com suas leis e estruturas.

Se em Freire a ênfase está nas significações do mundo imediato que ampliam o texto, em Ricoeur, o acento incide no alargamento operado pelo texto em face dos limites do ambiente que necessita de maior abertura, sem que ambos os pensadores ignorem o jogo de remissão que uma e outra forma de se estar no mundo. Liberada do face a face do caráter momentâneo do acontecimento, a palavra escrita recebe destinação universal uma vez que já não se dirige de forma privilegiada a um ouvinte visual, mas a um leitor potencial, alguém desconhecido, invisível e quem passa a ser seu destinatário prioritário. O escrito cativa um auditório virtual sempre potencialmente capaz de se apropriar da espiritualidade materializada no texto.

Não é propriamente em uma reflexão sobre o mundo que aqui retornamos com Chartier, mas como aquele que, como já nos referimos, ensaja, através das práticas de leitura, novas dinâmicas que o reabrem em diante do leitor. Concebida como apropriação, a leitura ultrapassa os limites de uma expectativa que foi impressa nos textos por toda uma ordem que envolve as intenções do autor, as intenções implícitas nos processos de edição, de produção, que não funcionam em sua totalidade. Toda essa construção elaborada por múltiplas formas individuais e coletivas não consegue anular a liberdade do leitor, ainda que esta liberdade seja limitada pelas convenções estabelecidas pelas comunidades de leitores das quais fazem parte.

O conceito de apropriação, nessa abordagem, descreve a relação entre texto, leitor e leitura que se desenvolve pela apropriação dos sentidos do texto pelos modos de ler. É por meio deles que o texto é decifrado, que tem os sentidos apreendidos pelo leitor e que, podendo concordar ou opor-se ao que foi formulado, produz outros significados não pretendidos anteriormente. A produção de sentidos se dá de maneira dialógica nas relações entre as interpretações produzidas pelos leitores e as elaborações do autor ao concretizar a escrita, pois segundo Chartier,

[...] Por um lado, os dispositivos formais-textuais ou materiais — inscrevem em suas próprias estruturas as expectativas e as competências do público a que visam organizando-se, portanto, a partir de uma representação da diferenciação social. Por outro lado, as obras e os objetos produzem sua área social de recepção, muito mais do que as divisões cristalizadas ou prévias o fazem [...]. (Chartier 1991, 186)

O texto configura-se, segundo o autor, como produção social fundado na realidade sócio-histórica em que estão inseridos leitores e escritores, constituindo, por meio dela, redes que, embora sejam independentes, aproximam escritores, texto, leitores e leitura. Nesse sentido, uma pesquisa sobre modos de ler, na perspectiva cultural, deve buscar

reconstituir trajetórias complexas que vão da palavra proferida ao texto escrito, da escrita lida aos gestos feitos, do livro impresso à palavra leitora. Nesse percurso, o leitor é imaginado, vislumbrado pelo autor, escritor e editor, contudo, extrapola essa expectativa, pois a leitura constitui-se como atividade historicamente produtora de sentidos plurais que não se reduz aos sentidos emanados pelos produtores de textos, pondo em jogo a liberdade dos leitores diante dos determinantes que nela tentam intervir.

Visando a constituição de uma história social da leitura, o conceito de apropriação, segundo Chartier, considera os grupos sociais, as comunidades interpretativas de leitores, o tempo e o lugar, as condições e os efeitos de quem lê. A leitura produzida nesses espaços produz contrastes entre as regras definidas para cada comunidade em relação ao uso dos livros, aos modos de ler e aos procedimentos de interpretação, evidenciando as expectativas de leitura e os interesses diversos que os diferentes grupos de leitores investem no ato da leitura, sugerindo partir da observação dos lugares em que circulam os gêneros textuais, de modo particular para, somente a partir dessa observação, entender como diferentes meios e comunidades utilizam e interpretam um mesmo objeto, um mesmo texto de maneiras diversas.

Conclusão

No diálogo posto entre o leitor e o texto, buscamos a mediação dessa relação com o mundo, seja pela perspectiva apresentada por Ricoeur que infere a leitura na sua condição de saber reflexo, isto é, que o leitor, ao retomar a espiritualidade do discurso, se permite abertura ao texto e vê nesse outro um si-mesmo; seja pelo que foi apresentado por Chartier, quando descreve que essa relação emancipa o leitor, não enquanto sujeito individual que lê, mas como sujeito que é parte de uma comunidade que institui a leitura como elemento cultural; ou ainda pelo caminho que nos apresenta Freire, ao conceber que a leitura se faz em *atos* que definem sua importância e podem ser descritos, como: a) o ato de ver o mundo e a partir dele ler o que está em volta; b) a palavra que se apresenta carregada de sentidos; e c) o texto que pode ser lido e compreendido pelo contexto que nele se faz presente.

O desafio da leitura no Ensino Superior se mostra de natureza muito distinta na atualidade. Esse fenômeno exige, sobretudo da parte dos educadores que formam outros educadores, a máxima atenção. A preocupação se justifica em razão das consequências perniciosas no contexto educacional se um bloqueio à compreensão ampla do mundo, tal como discutimos anteriormente, for instalado pela dinâmica de uma única forma de

leitura que se insinua algoritmicamente e cuja diretiva é a sectarização nos limites das próprias expectativas desse leitor treinado digitalmente.

Nunca é demais lembrar que os livros, segundo Freire (1981), refletem o enfrentamento de seus autores com o mundo. Portanto, a leitura se realiza pelo movimento entre texto e contexto, entre texto e mundo e entre texto e comunidade por quem lê, permitindo que o leitor se reconstrua, no face a face com a obra, pela sua leitura a cada novo ato. Tenhamos em mente a afirmação de Proust, sublinhada por Ricoeur, de que os leitores do seu livro não seriam propriamente seus leitores, “mas leitores de si próprios”, pois, tal como insiste Chartier, de posse de distintos modos de ler na anterioridade da palavra escrita se reconstrói e se confere sentidos do texto e do mundo.

Bibliografia

- CHARTIER, Roger. 1990. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa; Rio de Janeiro: DIFEL; Bertrand Brasil.
- CHARTIER, Roger. 1991. “O mundo como representação”. *Estudos Avançados* 11 (5): 173-191.
- CHARTIER, Roger. 1998. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- CHARTIER, Roger. 2001a. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.
- CHARTIER, Roger. 2001b. *Cultura escrita, literatura e história – conversas de Roger Chartier, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: ARTMED.
- FREIRE, Paulo. 1981. “Considerações em torno do ato de estudar”. In *Ação cultural para a liberdade*, 11-24. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. 2003. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- FOUCAULT, Michel. 2008. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.
- PROUST, Marcel. 2005. *Em busca do tempo perdido volume VII: O Tempo Reencontrado*. Lisboa: Relógio d'Água.
- PLATÃO. 2016. *Fedro*. São Paulo: Editora 34.
- RICOEUR, Paul. 1968. *História e verdade*. Rio de Janeiro: Forense.
- RICOEUR, Paul. 1978. *Conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Rio de Janeiro: Imago.
- RICOEUR, Paul. 1987. “Compreensão de si e história”. In *Symposium international Ricoeur*, 45-60. Granada: Fonds Ricoeur.
- RICOEUR, Paul. 1989. *Do texto à ação: ensaios de hermenêutica*. Vol. II. Lisboa: Rés.

RICOEUR, Paul. 1995. *Teoria da interpretação*. Porto: Porto Editora.

RICOEUR, Paul. 2005. *Metáfora viva*. 2.^a ed. São Paulo: Loyola.

RICOEUR, Paul. 2010. *Tempo e narrativa*. Vol. 3: *O tempo narrado*. São Paulo: WMF Martins Fontes.

RICOEUR, Paul. 2011. "Hermenêutica e mundo do texto". In *Escritos e conferências*. Vol. 2: *Hermenêutica*, 27-35. São Paulo: Loyola.

SACRINI, Marcus. 2019. *Leitura e escrita de textos argumentativos*. São Paulo: EDUSP.

SEVERINO, Antônio Joaquim. 2001. "A importância do ler e do escrever no ensino superior". In *Temas e textos em metodologia do ensino superior*, org. Sergio Castanho e Maria Eugênia Castanho, 71-79. Campinas, SP: Papyrus.

As perguntas como ferramentas educacionais

Fabrizio Macagno*

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 165-203. ISSN 0870-4546.

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1221>

Resumo

As perguntas, e mais especificamente as perguntas autênticas, estão no cerne da aprendizagem e do ensino dialógicos. Porém, o que é uma pergunta, e o que a torna autêntica? Este artigo aborda o tema através de uma análise às distintas dimensões do conceito de pergunta, mostrando como a sua dimensão pragmática se entrelaça com as dimensões sintática e semântica. Por isso, a dimensão pragmática das perguntas só pode ser cabalmente apreendida quando se tome em consideração as funções dialógicas que estas assumem. Assim, as perguntas são tidas como propostas de diferentes jogos (ou tipos) dialógicos, visando objetivos de interação específicos, e potencialmente contribuindo para o processo de aprendizagem de diferentes formas. Ao compreender como as perguntas moldam diferentes tipos de diálogo, é possível compreender e formular as perguntas que sejam mais adequadas aos objetivos de quem pergunta. Neste quadro, a dicotomia entre perguntas autênticas e inautênticas torna-se uma escolha estratégica entre diferentes tipos de possibilidades dialógicas.

Palavras-chave: perguntas, diálogos, autenticidade, argumentação, pragmática.

Abstract

Questions—particularly authentic questions—lie at the heart of dialogic teaching and learning. But what, precisely, is a question, and what makes it authentic? This article addresses these issues by analysing the various dimensions of the concept of a question, highlighting how its pragmatic dimension is intertwined with its syntactic and semantic aspects. The pragmatic dimension of questions can only be fully grasped when their dialogic functions are taken into account. Accordingly, questions are viewed as proposals for different dialogic games (or types), each oriented towards specific interactional goals and potentially contributing to the learning process in distinct ways. By understanding how questions shape different kinds of dialogue, it

* CLUL – Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0712-421X>. E-mail: fmacagno@edu.ulisboa.pt.

becomes possible to formulate questions that are better suited to the aims of the questioner. Within this framework, the distinction between authentic and inauthentic questions becomes a strategic choice between different dialogic possibilities.

Keywords: questions, dialogue, authenticity, argumentation, pragmatics.

Introdução

A noção de diálogo é central nas abordagens modernas e contemporâneas do ensino (Alexander 2008; Schwarz e Baker 2016; Kuhn 2010). Através do diálogo, os alunos não só adquirem conhecimento factual, mas também aprendem a interagir com esse conhecimento (Scardamalia e Bereiter 2006), interpretando factos e evidência e utilizando-os para resolver problemas, defender pontos de vista, ou explicar fenómenos (Kuhn 2019). O envolvimento dos alunos como participantes ativos no processo de aprendizagem está presente em diversas abordagens dialógicas, tais como a aprendizagem por investigação, argumentação e educação (Osborne 2010; Kuhn, Hemberger e Khait 2014) ou ensino dialógico (Reznitskaya 2012; Alexander 2018; Howe et al. 2019). Estas abordagens colocam o foco na estrutura do diálogo educacional, no desenvolvimento da argumentação dos alunos, no processo de facilitação pelo professor (*scaffolding*), e nos diferentes contextos e formatos dialógicos. No entanto, nestas abordagens, a própria noção de diálogo e o correspondente conceito de pergunta parecem ficar quase negligenciados.

Na área da educação, o diálogo é considerado uma categoria uniforme, enquanto as perguntas — componentes necessárias de uma troca dialógica (Walton 1989b) — são investigadas em termos da dicotomia entre perguntas autênticas e inautênticas (Graman 1990; Schaffalitzky 2022; Nystrand et al. 2003). Enquanto as perguntas inautênticas correspondem à clássica interação de “teste” ou de recitação, em que o professor sabe a resposta de antemão e avalia os conhecimentos dos alunos, as perguntas autênticas são consideradas instrumentos que promovem o envolvimento dos alunos através de interações que estimulam o seu raciocínio, interesse e curiosidade (Scardamalia e Bereiter 1991). Mas o que é a autenticidade, especificamente? A literatura oferece respostas genéricas e por vezes incoerentes, enfatizando diferentes dimensões do conceito de pergunta. Então, o que é uma pergunta? A resposta deve ser procurada começando por distinguir a natureza multifacetada das perguntas, que pode ser capturada através das suas perspetivas semântica, sintática e pragmática.

O presente estudo aborda este tema, analisando-o a partir de uma perspetiva distinta. Uma vez que as perguntas são instrumentos utilizados em interação, não podem ser definidas independentemente do seu uso e contexto. Por isso, o foco deve ser colocado na

sua dimensão pragmática e, mais precisamente, em saber para que servem as perguntas. Como se mostrará, as perguntas podem ser concebidas como propostas de “jogos” ou tipos dialógicos distintos (Walton 1989a), orientando e restringindo o comportamento dialógico do interlocutor de formas específicas (Macagno 2023; Rapanta e Macagno 2023). Os exemplos usados são retirados de um corpus de diálogo português que é parte de uma base de dados de interações dialógicas recolhida em quatro países europeus (Alemanha, Espanha, Inglaterra e Portugal) no âmbito de um projecto europeu destinado a desenvolver um Programa de Aprendizagem de Literacia Cultural (CLLP na sigla inglesa) visando o desenvolvimento de capacidades de diálogo e argumentação em alunos do ensino pré-primário, primário e secundário. Os dados utilizados neste estudo foram recolhidos em salas de aula de escolas urbanas e suburbanas, de setembro a dezembro de 2019. As interações aluno-aluno e aluno-professor estimuladas por materiais textuais audiovisuais sobre temas sociais e culturais foram gravadas em vídeo e transcritas, após a obtenção do consentimento informado dos pais dos alunos¹.

Perguntas autênticas: O que é autenticidade?

A noção de “pergunta autêntica”, tal como é abordada atualmente na área da educação, foi introduzida por Nystrand e Gamoran (1991), discutindo a distinção crucial entre sequências dialógicas e sequências monológicas (Nystrand et al. 2003; ver Chin 2007, analisando as “perguntas socráticas”) e como desenvolver estratégias de ensino mais dialógicas.

O ponto de partida para uma compreensão do fenómeno da autenticidade é o formato prototípico dos diálogos educacionais (Mehan 1979; Lemke 1990, cap. 1), representado pelo padrão Início (*Initiation* ou *Opening*) – Resposta (*Response* ou *Answering*) – Avaliação (*Evaluation* ou *Follow-up*) (o modelo IRE) (Howe and Abedin 2013). Este modelo foi inicialmente desenvolvido na área da análise do discurso (Sinclair e Coulthard 1975, 1992). O modelo IRE tornou-se a “regra não escrita” dos diálogos educacionais, fundamentada num pressuposto básico relativo à relação professor-aluno (Lemke 1990, 7): “the teacher is already supposed to know the *Answer*”, e as perguntas visam testar os conhecimentos do aluno. Este tipo de interação é mais parecido com uma recitação do que com um diálogo — para ambos os lados (Mehan 1979; Nystrand e Gamoran 1991). Os professores

¹ As transcrições foram anonimizadas, e os vídeos apagados após a transcrição para assegurar o anonimato e proteção dos alunos. A descrição completa do procedimento de anonimização pode ser encontrada em (Rapanta et al. 2020).

apresentam o assunto numa espécie de recital, um guião rígido, em que os alunos desempenham um papel de apoio mínimo, respondendo ocasionalmente às perguntas periódicas do professor. Pede-se aos alunos que forneçam respostas, demonstrando o quanto aprenderam e adivinhando a resposta esperada. Este tipo de diálogo tem um efeito extremamente negativo: como disse Nystrand, “remembering and guessing supplant thinking” (Nystrand 1997, 5).

Os padrões que caracterizam o IRE, bem como as suas limitações, dependem crucialmente dum gatilho, isto é, a pergunta. Uma pergunta que serve apenas para testar não abre o espaço da discussão, estando este último, ao invés, estreitamente associado à aprendizagem dos alunos (Nystrand et al. 2003). Assim, em vez de iniciar uma interação dialógica na sala de aula, as perguntas de teste resultam em trocas normalmente classificadas como “monológicas” (Bakhtin 1984; Nystrand et al. 2003; Reznitskaya 2012), em que o professor conduz a discussão com base no pressuposto de que existe apenas uma perspetiva válida (Wells 2007) — a do professor — o que não encoraja o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos nem a sua própria compreensão dos temas (Kubli 2005).

Neste quadro, a noção de “pergunta autêntica” tornou-se crucial, pois surge como uma das medidas de dialogicidade, e chave para desenvolver um ensino dialógico. A autenticidade é definida de três formas diferentes (Schaffalitzky 2022). A primeira definição é negativa, i.e. o contrário da chamada pergunta inautêntica ou “recitação” (também chamada pergunta “fechada,” ver Boyd e Markarian 2011). Deste modo, as perguntas autênticas são definidas 1) pela *falta* de conhecimento do falante quanto à resposta pré-especificada (Nystrand e Gamoran 1991, 264) e 2) pelo seu objetivo, que *não* consiste em testar a memorização e exibição dos conhecimentos adquiridos (Nystrand et al. 2003, 139). As perguntas autênticas são também descritas positivamente como sendo caracterizadas pela função essencial da pergunta, i.e. solicitar informações que o locutor não possui (Schaffalitzky 2022, 31), como no caso de perguntas ou enigmas filosóficos (Boyd e Markarian 2011). Finalmente, a autenticidade é descrita tendo em conta o efeito de sinalizar o interesse do locutor (do professor) no que os alunos pensam (Nystrand e Gamoran 1991; Boyd e Markarian 2011) e envolver de forma significativa os alunos.

A autenticidade é descrita na literatura como uma grandeza escalar. Uma pergunta pode ser mais ou menos autêntica, dependendo do grau de liberdade deixado ao interlocutor, medido em termos de respostas consideradas aceitáveis. Enquanto às perguntas inautênticas cabe apenas uma resposta de forma correta, as perguntas quase-autênticas deixam ao interlocutor um leque de respostas aceitáveis (ver a noção conexas de “pergunta aberta”, Boyd e Markarian 2011; Reznitskaya 2012, 450). Finalmente, as perguntas autênticas (também chamadas de “verdadeiramente abertas”) são caracterizadas por um número indeterminado de respostas aceitáveis (Nystrand e Gamoran 1991, 272).

As definições de autenticidade (e abertura) são, ao mesmo tempo, importantes e problemáticas. São usadas para captar as práticas que promovem o desenvolvimento de significado pelos próprios alunos (White 1993), mas dependem de dimensões psicológicas (como o conhecimento da resposta ou o interesse) que dificilmente servem para operacionalizar o conceito de autenticidade e, em última análise, gerar alternativas às perguntas “fechadas”. Existe na literatura uma abordagem alternativa às perguntas, que pode ser encontrada na distinção de Widdowson entre dois tipos de adequação (*appropriacy*): ao contexto linguístico e à situação comunicativa. Quando um professor coloca uma pergunta cuja resposta já conhece, gera uma situação artificial — no sentido de a função comunicativa da pergunta não corresponder à sua função normal, comum (Widdowson 1978, 6-7). Widdowson notou que perguntas “artificiais” ou inautênticas resultam em aprendizagens restritas (Widdowson 1978, 18; 1972): os alunos aprendem apenas uma dimensão restrita do assunto (no ensino de línguas, a significação, i.e., o significado isolado do seu contexto), ignorando outros aspetos cruciais (a força, i.e., o significado adquirido quando a linguagem é usada para efetuar diferentes atos comunicativos).

Interpretando a abordagem de Widdowson, o problema da autenticidade está intrinsecamente relacionado com o objetivo da aprendizagem — adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades, ou aprender a utilizá-las (Taylor 1994). A sala de aula é um contexto comunicativo específico, definido por um desequilíbrio epistémico entre professor e alunos e, mais importante ainda, pelo facto de os agentes “comunicarem por e sobre novos conhecimentos”. A autenticidade é assim uma noção relativa ao contexto comunicativo: na sala de aula, a autenticidade diz respeito à oportunidade de partilhar e praticar, de forma pública e interpessoal, conteúdos, conhecimentos, habilidades e capacidades (Breen 1985, 68). O risco de perguntas inautênticas pode ser enquadrado em termos de adequação ao objetivo do contexto de aprendizagem (e aos objetivos dos alunos). A autenticidade não está necessariamente relacionada com o estatuto psicológico de quem pergunta, mas sim com o objetivo comunicativo contextual que é, total ou apenas parcialmente, visado (Widdowson 1978, cap. 3).

A semântica das perguntas

Analisar o conceito de perguntas em termos da “liberdade” deixada ao interlocutor, e, portanto, o quão “fechadas” são, traz à luz a necessidade de identificar as diferentes dimensões de uma pergunta.

Na linguística e na filosofia da linguagem, as perguntas foram analisadas a diferentes níveis, estritamente entrelaçados: o sintático, o semântico e o pragmático. Muitas vezes, o termo “pergunta” é usado para referir dois níveis distintos, o textual (pragmático)

— correspondente a um movimento ou ação destinada a obter uma resposta — e o sintático — correspondente à frase interrogativa comumente utilizada para expressar uma pergunta (Gobber 2011; Schegloff 1984, 30-31; Bigi 2022). A correspondência entre estes dois níveis não é estável, uma vez que as frases interrogativas são utilizadas para desempenhar diferentes atividades (tais como expressar ordens, convites, posições ou sugestões, ver Bardenstein 2022, 209-210) e as perguntas podem ser manifestadas por outros tipos de frases (por exemplo, declarativas como “preciso de saber onde ela está”) (Koshik 2005, 1; Nystrand et al. 2003, 143-144; Huddleston 1994, 413). A nível pragmático, o ato de fala usado para pedir uma resposta é muito pouco específico. A função prototípica das perguntas (chamada pergunta padrão ou “genuína”) é obter uma resposta ou informação (Groenendijk e Stokhof 1984, 5; Athanasiadou 1991; Ilie 2015, 3; Huddleston 1994); contudo, outros objetivos são possíveis, tais como questionar o interlocutor, despertar o interesse sobre um assunto, procurar confirmação, expressar emoções, ou encontrar soluções para um problema (Athanasiadou 1991).

Da perspetiva semântica, é possível distinguir dois tipos de perguntas. As perguntas alternativas ou polares selecionam como possíveis respostas proposições alternativas ou, mais especificamente, a verdade ou falsidade da proposição ou das alternativas dadas. Um exemplo é o seguinte:

Exemplo 1: Perguntas alternativas

- P O chefe tá contente ou triste?
A Triste!

Aqui, a professora deixa aos alunos duas possíveis opções que são incompatíveis: a verdade da proposta “O chefe tá contente” ou a verdade de “O chefe tá triste”. As perguntas alternativas também podem ser feitas sob a forma de uma pergunta de sim ou não, como no exemplo seguinte:

Exemplo 2: Perguntas alternativas

- P Devemos fazer sempre tudo o que nos dizem?
A Não!

As perguntas polares ou alternativas são contrastadas com as perguntas variáveis (também chamadas perguntas “x” ou perguntas “qu”), que estabelecem uma descrição incompleta de um estado de coisas (*datum quaestionis*) — por outras palavras, uma descrição que inclui uma variável “x” (chamada o *objectum quaestionis*) que tem de ser especificada (Gobber 2011; Huddleston 1994). Um exemplo é o seguinte:

Exemplo 3: Perguntas variáveis

- P Ela tava a brincar, mas conseguiu o quê? O quê?
A Trabalhar!

Aqui, a professora deixa a proposição incompleta (“[A formiga] conseguiu x”), solicitando aos alunos que especifiquem a variável. A variável pode ser restringida, fornecendo elementos da resposta e deixando aos interlocutores um leque limitado de possibilidades — resultando numa espécie de exercício de preenchimento de lacunas mais do que um diálogo, como no **Exemplo 4**.

Exemplo 4: Perguntas variáveis

- P Cada um gosta de uma cor, o outro gosta de outra- E O QUE É QUE NÓS temos que fazer? Temos que A...?
A5 Ajudar
A2 Aceitar! [...]
P Aceitar.
A2 a diferença dos outros.
P A diferença dos outros [...] somos todos diferentes

A distinção entre perguntas alternativas e variáveis é normalmente referida como perguntas de formato “fechado” versus “aberto” (Kearsley 1976). As perguntas de formato fechado são definidas por um conjunto pré-determinado de respostas, enquanto as perguntas de formato aberto são caracterizadas por um conjunto aberto (Huddleston 1994; Robinson e Rackstraw 1972, 17-18). A “abertura” de uma pergunta é uma propriedade gradual, uma vez que a variável pode ser mais ou menos restringida pela descrição. No **Exemplo 3**, a variável corresponde a uma atividade humana. No entanto, no **Exemplo 5**, o *datum quaestionis* corresponde a uma cláusula completa.

Exemplo 5: Perguntas variáveis

- P As formigas estão a buscar comida. Porque é que as formigas tão a buscar comida?
- A Pra poder comer.
- A Porque têm fome.

Aqui, a pergunta não determina a natureza da resposta (não há uma variável muito específica a preencher), simplesmente restringe-a (a resposta precisa de fornecer uma explicação para o comportamento das formigas). Estas perguntas abertas não determinam uma categoria de respostas (Kiefer 1988, 260) e podem ter respostas diferentes — por exemplo, com uma frase preposicional (como no exemplo acima), uma proposição completa, ou um texto (Gobber 2011, 16; Kiefer 1988, 262). A relação entre perguntas variáveis e alternativas pode ser usada para orientar a resposta do interlocutor, que no caso dum *objectum quaestionis* muito pouco restringido não pode ser identificada. Um exemplo é o seguinte:

Exemplo 6: Perguntas variáveis e alternativas

- P Que é que cada um de vocês pode mudar? [...] Olha, eu tou como ele, eu gostava de ser mais nova. Mas será que eu posso?
- A NÃO!

A primeira pergunta — uma pergunta “aberta” — não é suficientemente específica para os alunos, que não conseguem responder. Por esta razão, a professora opta por uma pergunta alternativa, orientando os alunos para uma resposta específica que pode servir para responder à primeira pergunta. A “abertura” de uma pergunta pode ser adaptada, oferecendo um paradigma de opções mais amplo ou mais restrito, como no exemplo seguinte:

Exemplo 7: Perguntas — diferentes aberturas

- P Que aconteceu aqui, quando ele levou a folha? Chegou mais.
- A ALTO!

Aqui, a professora faz primeiro uma pergunta cujo *objectum* é extremamente amplo. No entanto, fecha imediatamente o paradigma para o de uma variável que é extremamente restringida (admitindo sintaticamente apenas uma possibilidade, i.e., a resposta desejada).

Os tipos semânticos de perguntas geram o problema de determinar o significado de uma pergunta — e consequentemente de uma resposta. Para Karttunen, o significado (ou mais especificamente a denotação) de uma pergunta corresponde ao conjunto de propostas que constituem uma resposta bem formada, completa e verdadeira (Karttunen 1977). Esta definição propõe a distinção de conceitos muitas vezes confusos, nomeadamente resposta e réplica: enquanto a primeira é um conceito semântico, a segunda é puramente pragmática. Para ser uma resposta, uma réplica precisa de ser sintática e semanticamente bem formada, relacionando-se categoricamente com a pergunta e sendo semanticamente compatível com ela. Um exemplo é o seguinte (Kiefer 1988, 255):

1. Quando chegou de Viena?
 - 1.a. Ontem à noite.
 - 1.b. No Instituto de Linguística
 - 1.c. Amanhã à tarde

Ao contrário de 1.a, as ilocuições 1.b e 1.c não podem ser consideradas respostas a 1, uma vez que não corresponde à categoria de “hora passada de chegada” que é imposta pela pergunta. Enquanto 1.b não satisfaz a restrição sintática de “tempo,” 1.c não cabe na categoria de “ponto de tempo no passado” (Robinson e Rackstraw 1972, 40-42). A distinção entre resposta e réplica emerge claramente no seguinte diálogo:

Exemplo 8: Réplicas e respostas

- P1 E gostavas de mudar alguma coisa em ti? Não gostavas nada, nada, nada? Gostas de tudo o que é teu?
- A Eu gostava de ter um cão.
- P1 Mas não é mudar, não é mudar a ter coisas. É mudar o nosso comportamento, a nossa forma de estar.
- P2 E até na sala. Na nossa escola, como é que cada menino podia — O que é que podia fazer, comportar melhor, pá escola ser um sítio ainda melhor do que já é? Que é que mudava?
- A8 Comportar bem!
- P2 E o quê? Comportar bem, o quê? O que é que podia ser, A8? O que é que podias mudar? Tenho a certeza de que há uma coisa que tu te vais lembrar, e que vais mudar e não voltas a dizer mais, não há? Qual é A8, diz lá?

A8 Não sei.

P2 Não sabes? Ainda hoje trouxeste uma coisa por causa de um comportamento que tinhas tido, lembras-te?

No segundo turno do diálogo, o aluno replica, não responde, à pergunta da professora, pois não se enquadra na categoria de “comportamentos modificáveis” que a pergunta especificava. Da mesma forma, no quinto turno, a resposta de A8 não é coerente com o paradigma de “comportamentos a alterar”: o aluno responde, em vez disso, a uma pergunta diferente (“fazer ... a escola um sítio melhor?”), sugerindo a resposta (“o meu comportamento”), mas fornecendo informações demasiado vagas. Finalmente, ao sétimo turno, o aluno recusa-se a responder, rejeitando a interação dialógica proposta pela professora (Kiefer 1988, 255; Huddleston e Pullum 2002, 866). O outro problema subjacente a esta troca caracterizada por perguntas-réplicas (em vez de respostas) é a ambiguidade das perguntas. No primeiro turno, a professora especifica o *objectum quaestionis* através de uma pergunta (“Não gostavas nada, nada, nada?”) que não é entendida como desenvolvimento da pergunta de base. Da mesma forma, no quarto turno, a professora introduz a pergunta através de outra pergunta (“O que é que podia fazer...?”) que não é entendida como uma especificação da pergunta principal. Finalmente, no sexto turno, a professora restringe mais o *objectum quaestionis* através de sub-perguntas adicionais, às quais o aluno não consegue responder por serem demasiado específicas. Assim, o aluno evita adivinhar a resposta correta da professora.

A pragmática das perguntas

O significado de uma pergunta — i.e. a sua dimensão semântica — corresponde ao conjunto das suas respostas *possíveis* (Roberts 2012, 10-11). Contudo, a possibilidade de uma resposta tem de ser distinguida da sua aceitabilidade ou adequação — esta última um critério que excede as noções sintáticas e semânticas do que constitui uma resposta bem-formada (Grewendorf 1983, 76). Por exemplo, a seguinte troca entre dois alunos (**Exemplo 9**) ilustra um problema pragmático interessante. Os alunos estão a fazer um desenho das suas casas; um aluno pergunta a outro — o autor do desenho — onde se encontra na imagem.

Exemplo 9: A pragmática das perguntas

- A3 E ONDE É QUE ESTÁ O S2?
 A2 Ahm... está na escola
 A3 Onde é que está a escola?
 A2 Agora vou fazer a minha- a escola

A resposta de A2 é semanticamente correta — é de facto uma resposta à pergunta de A3. No entanto, A2 dá uma referência que o interlocutor não conseguirá localizar, uma vez que ainda não existe. Isto leva a uma interação adicional, onde o contexto necessário para compreender a primeira resposta é dado. Assim se compreende que uma resposta tem de ser não só semanticamente correta, mas também pragmaticamente adequada, i.e., quanto ao contexto em que é utilizada, considerando o propósito da interação e o conhecimento partilhado pelos interlocutores.

A relação entre uma resposta e o propósito da pergunta pode ser observada na seguinte troca (**Exemplo 10**), em que a professora faz perguntas aos alunos sobre um curto filme (*Papa's Boy*), que inclui uma família de ratos — e em particular a relação entre o rato pai e o filho.

Exemplo 10: A pragmática das perguntas

- P Bora A14, diz lá... o que é que tu pensas? O que é que aconteceu agora?
 A14 O gato tentava apanhar aquele- aquele RATO, mas ele conseguiu-se desviar do [...] do que ele quer- porque o gato queria comê-lo!
 P Queri- Queria comer quem?
 A14 O rato

Este exemplo ilustra três dimensões distintas da pragmática das perguntas e das respostas. Primeiro, o significado de uma pergunta por vezes não corresponde ao conjunto de todas as suas respostas possíveis (Van Rooy 2003, 731), mas antes ao subconjunto das respostas adequadas ao contexto. As duas primeiras perguntas da professora ("O que é que tu pensas?" "O que é que aconteceu agora?") admitem semanticamente qualquer tipo de resposta que expresse o pensamento do interlocutor (primeira pergunta) e quaisquer acontecimentos que ocorram no momento da enunciação (segunda pergunta). No entanto, o paradigma das respostas admissíveis é limitado pelo contexto do diálogo — os pensamentos devem ser sobre a atividade específica (o filme) e o acontecimento deve dizer respeito à história no momento de referência específico.

A resposta revela outra dimensão pragmática crucial: o papel do contexto na atribuição (ou não atribuição) da referência. A resposta do aluno parte do seu próprio quadro de referência (ele sabe a que se refere a palavra “rato”) sem considerar o sistema do interlocutor (no filme há dois ratos). Neste sentido, a resposta é semanticamente correta, mas pragmaticamente ambígua, e, portanto, inadequada. Finalmente, a pergunta feita pela professora no terceiro turno (“Queria comer quem?”) ilustra a diferença entre a dimensão semântica e a dimensão pragmática das perguntas. Semanticamente, a pergunta não é ambígua, mas pragmaticamente está sub-especificada — neste contexto, corresponderia à proposição enriquecida “[O gato] [no filme] Queria comer quem [dos dois ratos]?” (Carston 1997; Recanati 2012). A resposta do aluno, que deixa por resolver a ambiguidade original, revela o problema de ignorar o contexto do diálogo, omitindo assim os enriquecimentos necessários que especificam a forma lógica completa da pergunta.

Estes exemplos mostram a diferença entre o conceito semântico de resposta possível e o conceito pragmático de adequação. O primeiro precisa de especificação pragmática: o significado de uma pergunta reside no seu propósito (ou desiderato), que é reconhecível a partir da situação comunicativa (Grewendorf 1983, 73; Kiefer 1988, 257-258; Ilie 2015). O contexto dialógico define o conjunto de respostas pragmaticamente significativas que são relevantes num dado contexto (Merin 1999, 198).

A adequação pragmática é normalmente avaliada considerando os critérios de informatividade e utilidade. O primeiro critério pragmático exclui do conjunto de respostas as respostas que não são informativas para quem pergunta, i.e., as que não modificam a sua situação epistêmica. Um caso claro é a impossibilidade de relacionar a resposta ao conhecimento do interlocutor, como no **Exemplo 9**, ou identificar inequivocamente a resposta (**Exemplo 10**). Em ambos os casos, a resposta não permite identificar uma proposição específica e, portanto, não é informativa. Outro caso é quando a resposta é demasiado vaga ou não contribui para o nível de informatividade solicitado. Um exemplo é o seguinte.

Exemplo 11: A pragmática das perguntas

P E PORQUE É QUE É ELE que é o diferente e não é o pai dele que é o diferente?

A1 SÃO os dois DIFERENTES!

P Explica-te

A1 Porque o pai em criança era lutador [...] e o filho NÃO É LUTADOR! O filho gosta de fazer balé! É baiLARINO! E agora o p- p’ró pai é diferente que o filho seja bailarino, mas p’ró filho é diferente que o pai- [...] tenha SIDO... lutador

Aqui, a resposta do aluno não é suficientemente informativa para os propósitos da discussão, em que os alunos precisam de explicar o conceito de diferença e tolerância. O aluno responde de uma forma que requer mais detalhes para explicar o comportamento de uma forma que seja acessível à turma inteira.

A informatividade tem de ser definida num sentido muito amplo, uma vez que tomar o conceito como sendo o mero aumento de conhecimento do falante significa que a maioria das perguntas da sala de aula conduziriam necessariamente a respostas pragmaticamente inadequadas — e seriam elas próprias infelizes. Como exemplo, consideramos a seguinte troca:

Exemplo 12: A pragmática das perguntas

- P Sim. E no início, quando ele se foi embora, qual é que acham que é o sentimento?
 A10 Triste
 P Então é...?
 As Tristeza

Ambas as perguntas estão condenadas a não aumentar o conhecimento da professora — a menos que incluamos como conhecimento a perceção do conhecimento dos alunos. A professora claramente já conhece as respostas, e está a fazer as clássicas perguntas “inautênticas”. No entanto, estas perguntas têm um propósito dialógico muito específico, i.e., levar os alunos a refletir sobre o filme, reconhecendo e expressando as emoções retratadas na história. Neste sentido, o propósito de uma pergunta pode exceder ou não coincidir com a dimensão epistémica (Kiefer 1988, 276), e corresponder a um curso de ação (como no caso duma pergunta para tomar decisões ou negociar) (Grewendorf 1983, 72-73) ou outra atividade dialógica. A adequação de uma resposta ao propósito de uma pergunta é normalmente definida como a sua “utilidade”.

A diferença entre informatividade e utilidade leva ao problema de identificar o propósito de uma pergunta (Kiefer 1988, 265). Por exemplo, as seguintes perguntas feitas pela professora (**Exemplo 13**) têm um propósito ao nível pragmático, que excede a informação solicitada ao nível semântico.

Exemplo 13: A pragmática das perguntas

P1 O que é um babuíno vocês sabem?

As [Não...

A SIM], é um MACACO!

P1 É um macaco, muito bem. É um macaco. Eu agora queria perguntar aos meus amigos uma coisa, antes de vermos o filme, queria saber o que é que vocês acham que é uma casa, um lar? Sabem o que é um lar?

A Sim, é onde vivemos!

Ambas as perguntas têm um duplo objetivo, que é manifestado nas duas primeiras respostas dos alunos. O critério de informatividade é satisfeito por ambas as respostas (“Não”; “Sim”); todavia, a resposta informativa (“Sim”) não pode ser considerada pragmaticamente apropriada, uma vez que o objetivo das perguntas reside nas perguntas implícitas (nomeadamente, não explícitas, mas inferidas do contexto dialógico), mais específicas, implicadas pelas respostas positivas (“O que é um babuíno?” “O que é um lar?” cfr. Kiefer 1988, 259).

A dimensão pragmática das perguntas realça a necessidade de identificar o propósito implícito de uma pergunta, i.e., a contribuição dialógica que a pergunta se destina a introduzir no diálogo. Na literatura, este propósito implícito tem sido referido como o “problema da decisão” (Van Rooy 2003, 732-733) e que as perguntas explícitas têm como objetivo resolver (Roberts 2012, 61). Nesta perspetiva, o significado de uma pergunta (que corresponde ao seu conjunto de respostas adequadas (ou relevantes), Wilson e Sperber 1988) reside na pergunta “maior” ou “de nível superior” que está implicada ou implícita na(s) pergunta(s) explícita(s) (Roberts 2004; Van Rooy 2003, 736-737). A relevância/ utilidade de uma resposta depende da interpretação da pergunta, e da identificação da pergunta implícita: quanto melhor uma resposta aborda a pergunta implícita, mais apropriada e relevante ou útil é (Merin 1999, 204).

As funções das perguntas

A distinção entre os níveis sintático, semântico e pragmático permite traçar uma distinção entre um elemento linguístico — uma frase interrogativa com um significado específico definido pelas suas respostas possíveis — e a sua função — nomeadamente por que uma pergunta é feita. Uma pergunta é um elemento ilocutório (Searle 1969, 67), uma vez que se refere a eventos comunicativos — ou atos de fala — que podem ter propósitos e efeitos diferentes no contexto comunicativo (Huddleston e Pullum 2002, 866). Prototipicamente, uma

pergunta é caracterizada pela função de inquérito: 1) destina-se a alterar o comportamento do ouvinte (neste sentido, são uma espécie de diretiva, ver Searle e Vanderveken 1985, 56) solicitando uma resposta, que 2) pode ser desconhecida pelo locutor (Huddleston e Pullum 2002, 866; Robinson e Rackstraw 1972, 15), e 3) que presumivelmente não será prestada pelo destinatário sem ser solicitado (Searle 1969, 67). Perguntas que desempenham esta função de inquérito ou função de busca de informação (Huddleston e Pullum 2002, 876) são referidas como perguntas “reais” (Searle 1969, 67) ou perguntas “padrão” (Ilie 1999).

O problema surge na definição de perguntas não-reais ou não-padrão. A função de colmatar a lacuna no quadro de conhecimento ou crença de quem pergunta (Robinson e Rackstraw 1972, 16) opõe-se a uma grande variedade de funções, algumas das quais são classificadas sob diferentes rótulos na literatura, tais como “perguntas retóricas” ou “atos de fala indiretos”, ou mesmo combinações de tipos de frases. Em suma, as distintas abordagens resultam em diversos tipos de funções das perguntas “não-padrão”, que podem ser resumidas da seguinte forma (**Fig. 1**):

Função	Exemplo	Referência
Examinação (testar conhecimento; memória)	<i>Quantas sílabas contém a palavra Y?</i>	(Athanasiadou 1991, 109; Sadock 1974, 120-121; Kearsley 1976, 362; Ilie 2015)
Interrogação (testar memória; elicitar compromisso)	<i>Não estava no local do crime às 10 horas?</i>	(Athanasiadou 1991, 110)
Definição de compromissos	<i>A Primeira-Ministra confirma que continua a ser o seu plano abandonar a União Europeia em março de 2019?</i>	(Ilie 2021, 54)
Propostas	<i>Abro a janela?</i>	(Huddleston e Pullum 2002, 877)
Sugestões	<i>Importa-se de não fazer tanto barulho?</i>	(Athanasiadou 1991, 110)
Deliberação	<i>O que fazemos, seguir este plano ou o outro?</i>	(Ilie 2021, 43)
Convites	<i>Gostaria de vir tomar um pouco de vinho?</i>	(Athanasiadou 1991, 110)
Pedido educado	<i>Poderia repetir isso, por favor?</i>	(Bardenstein 2022, 209; Sadock 1974, 112; Athanasiadou 1991)
Pedido indelicado	<i>Vai parar com isso?</i>	(Sadock 1974, 113)
Expressão de um compromisso forte	<i>O que pensa que está a fazer? (!), quem pensa que é? (!)</i>	(Bardenstein 2022, 210)

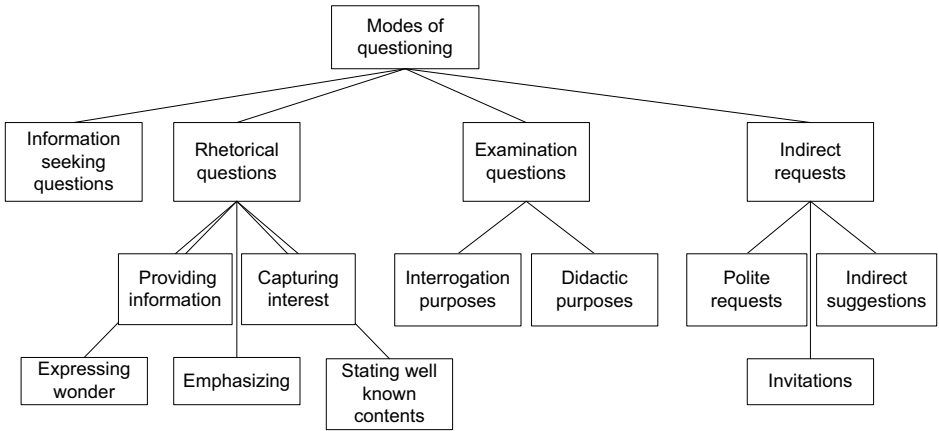
Afirmação de uma proposição comumente aceite	<i>Quem queima um cheque se não um idiota?</i>	(Athanasiadou 1991, 108)
Tentativo de encontrar um acordo	<i>Então, isto não é quase uma continuação do insulto que a Jennifer Levin tem recebido?</i>	(Ilie 1999, 981; Athanasiadou 1991, 116-117)
Suposição	<i>Deixou de chover, não foi?</i> <i>Levou um murro no nariz, não foi?</i>	(Sadock 1974, 129-130)
Pedido de confirmação	<i>E o gestor foi informado, certamente?</i>	(Huddleston e Pullum 2002, 882)
Lembrete (compromissos)	<i>Não te disse que a Kim viria?</i>	(Huddleston e Pullum 2002, 883)
Explicação	<i>Como é que funciona?</i> <i>O que acham que autor nos quer dizer?</i> <i>Porque é que a personagem tomou esta decisão?</i>	(Robinson e Rackstraw 1972, 20, 78; Kearsley 1976, 361; White 1993, 33)
Persuasão	<i>Porque é que alguém não deveria roubar?</i>	(Robinson e Rackstraw 1972, 36; Kearsley 1976, 361)
Previsão	<i>Com base no que já leram, como vai ser a vida do MacBeth de ora em diante?</i>	(White 1993, 31)
Perguntas-eco – nível fonético	<i>Ele deu-o à Anne.</i> <i>B: Deu-o à Anne ou à Anna?</i>	(Huddleston 1994, 427)
Perguntas-eco – nível proposicional	<i>A: Ele está a propor demitir-se.</i> <i>B: Está a propor o quê?</i>	(Huddleston e Pullum 2002, 886)
Perguntas-eco – nível fático (capturar, obter ou direcionar o interesse ou atenção do ouvinte)	<i>Sabes que são 12.30?</i> <i>Queres ouvir uma coisa incrível?</i> <i>Como podemos resolver este problema?</i> <i>Sugiro que o primeiro passo é ...</i>	(Huddleston e Pullum 2002, 867; Athanasiadou 1991, 108)
Perguntas-eco – nível interativo	<i>Porque é que eu haveria de responder a essa pergunta?</i>	(Robinson e Rackstraw 1972, 117)
Perguntas metadialógicas	<i>Esta atividade é sobre o quê?</i> <i>Como podemos clarificar este conceito para ele?</i>	(van Aalst 2009)
Surpresa	<i>A: O Ed vem cá esta noite.</i> <i>B: Ah, vem? Não sabia que ele ainda estava em Londres.</i>	(Huddleston e Pullum 2002, 867)
Entusiasmo	<i>Não acha este livro fascinante?</i>	(Huddleston 1994, 413)
Repreensão	<i>Faz ideia de quanto estas facas custaram?</i>	(Huddleston e Pullum 2002, 881)

Maravilhamento	<i>Não é bonita?</i> <i>Não é a coisa mais linda que já viste?</i>	(Athanasiadou 1991, 109; Bardenstein 2022, 209)
Críticas	<i>Não têm vergonha?</i>	(Huddleston e Pullum 2002, 880)

1 Funções de perguntas não-padrão.

Estas diferentes funções conduzem ao problema de encontrar uma classificação. As abordagens existentes tendem a concentrar-se em dois tipos de critérios, i.e., o tipo de resposta e a intenção do locutor captada através da noção de força ilocucionária. O primeiro critério é utilizado na classificação de Ilie (2015, 6; 1994), em que o tipo de ação que caracteriza a resposta (seja verbal, prática ou mental) é combinado com uma dimensão interativa (informação, *uptake*, confirmação, etc.). Neste quadro, uma pergunta de examinação pede uma resposta verbal, mas não pede informação no sentido de conteúdo desconhecido para quem pergunta.

Um critério dialógico de classificação emerge claramente no trabalho de Athanasiadou (1991) em que os objetivos dialógicos das perguntas são agrupados em dois tipos de interação dialógica (busca de informação e examinação), uma categoria ilocucionária (pedidos indiretos), e uma categoria ampla de “perguntas retóricas” que inclui perguntas com objetivos dialógicos distintos — e.g. afirmar, captar o interesse do interlocutor ou expressão de sentimentos. A classificação é representada na **Fig. 2**.



2 Classificação de perguntas – Modos de questionamento.

Estes modelos realçam a necessidade de uma abordagem pragmática às perguntas que ultrapasse os limites dos clássicos atos de fala. Estas classificações apontam para o facto que o ato de fala interrogatório tem diferentes funções, que só podem ser definidas considerando a interação dialógica (as “relações sociais” referidas por Athanasiadou). Sublinham também o conceito crucial das intenções de quem pergunta (subjacente aos conceitos de “força elicitadora”, “resposta elicitada” ou “modo de interrogação”). Ao mesmo tempo, tais considerações destacam os problemas na definição das intenções do locutor e, mais importante ainda, na sua identificação. As soluções propostas têm duas limitações cruciais. Primeiro, a um nível empírico, as categorias propostas não são exaustivas, uma vez que não incluem várias funções das perguntas “não-padrão”. Segundo, a nível teórico, a noção de intenção não é clara. Sob o conceito de “reação” enquadram-se fenómenos distintos, relativos ao nível interativo (respostas), prático (ações; controlo social), cognitivo (reação mental; epistémico), dialógico (busca de informação), ou ilocutório (expressivo), juntamente com outros critérios de classificação, tais como os tipos de perguntas (retórica; eco) em que os níveis sintático e pragmático são combinados.

Movimentos dialógicos e os propósitos dialógicos das perguntas

Os conceitos de pergunta “autêntica” e pergunta “padrão” destacam desideratos específicos para a análise da dimensão pragmática das perguntas. Primeiro, as perguntas têm funções distintas; segundo, essas funções têm de considerar a relação dialógica entre os interlocutores e, terceiro, representam a intenção do locutor; quarto, algumas funções têm efeitos específicos no interlocutor que são particularmente úteis para efeitos pedagógicos; quinto, algumas funções são vistas como mais prototípicas do que outras, estando relacionadas com os efeitos e necessidades epistémicas de quem pergunta.

Os relatos teóricos na literatura referida parecem partilhar uma discrepância fundamental entre a abordagem às intenções do locutor e o objeto que pretendem descrever. A representação da intenção é focada no locutor, cuja ação — i.e. a eliciação de uma resposta no caso de uma pergunta — parece ser independente da interação dialógica em que esta ocorre. O foco está na intenção *individual* e na forma gramatical do enunciado, mas o objeto descrito é um propósito *interacional* prosseguido numa troca. Esta diferença resulta na passagem de representações mentais (significado do locutor) para ações comunicativas conjuntas (Kecskes 2008; Kecskes e Zhang 2009). O desafio de representar a dimensão dialógica de um enunciado foi discutido na análise conversacional fazendo uso da noção de “movimento” (Goodwin 1981; Schegloff et al. 1977; Merin 1994; Walton 2007; Stubbs 1983; Widdowson 1979; Sinclair

e Coulthard 1992; Bellack et al. 1966; Bellack 1968; Gumperz 1982). Contudo, esta proposta leva a um risco de indeterminação. A colocação do problema ao nível da natureza contextual de qualquer interpretação e os possíveis efeitos de um movimento na interação num dado contexto cultural e institucional pode levar a um número infinito de “pontos” possíveis que podem ser visados (Mey 2016; Sanders 1987), ou, por outro lado, ao problema de justificar a escolha de categorias e regras de codificação específicas (Drew e Heritage 1992).

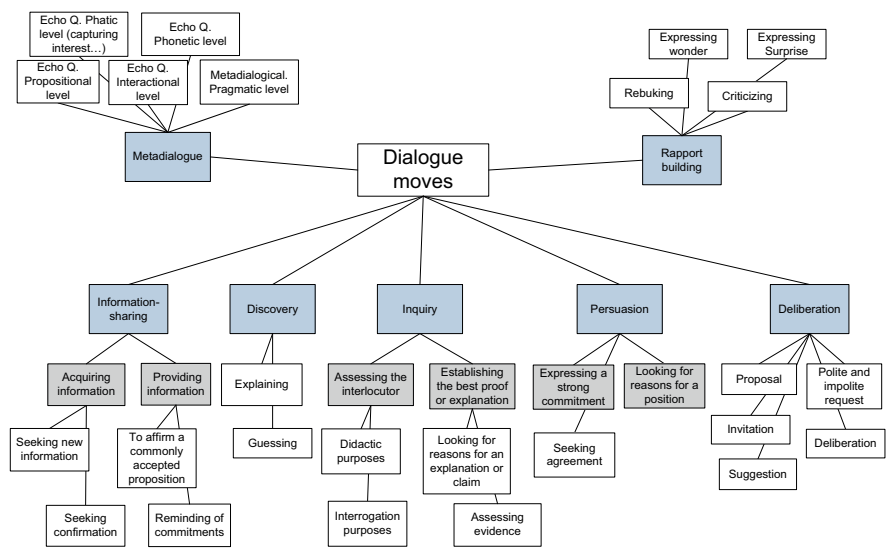
O ponto de partida para descrever as funções interacionais das perguntas é a análise do tipo de interação a que dão forma. De acordo com Walton, os diferentes tipos de perguntas e respostas definem tipos distintos de diálogo, concebidos como quadros convencionados de atividade orientada por objetivos, em que os interlocutores materializam atos de fala de forma performativa e por turnos (Walton 2003). As perguntas e respostas são instrumentos através dos quais os tipos possíveis de interações dialógicas orientadas por objetivos (Dunin-Keplicz e Verbrugge 2001; McBurney e Parsons 2009) são negociados, gerados e modificados durante o processo comunicativo (Kecskes 2010; 2013, 50). Os tipos mais genéricos de objetivos (ou intenções dialógicas conjuntas) que podem ser visados numa conversa foram classificados na teoria dos tipos de diálogo (Walton 1989a, 1990, 1998; Walton e Krabbe 1995) em sete categorias (de persuasão, negociação, inquérito, deliberação, busca de informação, descoberta e erística) (Walton 2010) ao que haverá a incluir ainda a metadiológica (Krabbe 2003; Bereiter e Scardamalia 2016). Estes tipos de diálogo, cada um caracterizado por objetivos individuais e interacionais específicos, foram ajustados e desenvolvidos nas categorias representadas na **Fig. 3** abaixo.

Tipo	Situação Inicial	Objetivo Comum	Objetivos dos Participantes
Persuasão	Pontos de vista contraditórios	Resolver tais conflitos por meios verbais	Persuadir o(s) outro(s)
Negociação	Conflito de interesses e necessidade de cooperação	Chegar a um acordo quanto aos termos de uma transação	Conseguir o máximo benefício próprio
Inquérito	Falta de conhecimento generalizado	Aumentar o conhecimento e chegar a um acordo	Descobrir ou invalidar uma “prova”
Deliberação	Necessidade de ação	Chegar a uma decisão ou avaliação	Influenciar o resultado
Descoberta	Necessidade de encontrar uma explicação para os factos	Escolher a melhor hipótese para testar	Encontrar e defender uma hipótese adequada
Partilha de informação	Falta de conhecimento pessoal	Distribuir conhecimento e explicitar posições	Obter, transmitir, demonstrar ou ocultar conhecimento pessoal

Criar relações de confiança	Entendimento sobre re- lações e funções não é claro ou compartilhado	Chegar a um compromis- so (provisional) na relação	Ter uma função mais estraté- gica na interação
Metadiá- logo	O significado ou propó- sito da interação não é claro ou compartilhado	Chegar a um acordo quan- to à interação	Estabelecer um significado ou propósito mais estratégico

3 Tipos de diálogo. Tabela elaborada pelo autor, adaptada de Walton e Krabbe 1995, 66; Macagno e Bigi 2020, 2017.

Estes tipos de diálogo precisam de ser adaptados ao contexto educacional. Em parti- cular, é necessário acrescentar um subtipo específico de diálogo de inquérito, o chamado diálogo de “examinação” (ou “recitação”), que caracteriza a maior parte das trocas em contexto educacional (Mehan 1979; Nystrand e Gamoran 1991; Sinclair e Coulthard 1975; 1992). Neste tipo de diálogo, o assunto em discussão não é um objeto de conhecimento, mas a fiabilidade, memória ou conhecimento do aluno como fonte de conhecimento ou informação (Walton 2006). Por esta razão, as perguntas que moldam este tipo de diá- logo são formas de inquérito “inautêntico”, em que o objetivo comum não é aumentar o conhecimento sobre um determinado assunto, mas avaliar o que uma das partes sabe. Os tipos de perguntas, que incluem tanto perguntas “padrão” como perguntas “não-padrão” (**Fig. 3**) podem ser classificados como movimentos dialógicos (**Fig. 4**).



4 Perguntas como movimentos dialógicos.

Nesta classificação, o nível dialógico distingue-se do metadialógico (relativamente à dimensão da compreensão da comunicação ou da mensagem, ver van Aalst 2009, 270, e às condições de diálogo, ver Ilie 2022) e o interacional (relativo à relação entre interlocutores pressuposta por um diálogo). Os cinco movimentos dialógicos (a azul) identificam os diferentes tipos de objetivos que podem ser visados pelas perguntas, divididos em sub-objetivos mais específicos (a cinzento). Em particular, na teoria dos tipos de diálogo, a “descoberta” diz respeito à formulação de hipóteses para explicar um fenómeno (Rapanta 2022), enquanto “inquérito” aborda o processo de estabelecer a melhor prova ou a melhor explicação através da busca de evidência (Walton 2003). O diálogo de negociação (desencadeado por perguntas do género: “Se eu te der X, concedes-me Y?”) foi fundido com o de deliberação, uma vez que se trata de uma espécie de atividade decisória, embora o primeiro seja antagonico e caracterizado pelo conflito de interesses das partes.

Esta classificação tem duas vantagens. Primeiro, fornece um critério interacional para a classificação de perguntas, identificando uma perspetiva pragmática única (a dimensão dialógica) segundo a qual as funções das perguntas podem ser categorizadas. A distinção não é entre perguntas “eco” ou “retóricas”, mas entre os diferentes objetivos visados através delas. A segunda vantagem diz respeito à utilização prática desta classificação que liga as perguntas aos tipos de interação. Na literatura, a sequência clássica do IRE foi exaustivamente analisada para identificar os padrões mais eficazes do ponto de vista educacional (Littleton e Mercer 2013; Michaelset al. 2008). No entanto, o foco tem geralmente sido colocado na distinção entre perguntas “autênticas” e “inautênticas” (Nystrand and Gamoran 1991), e o papel do movimento de *feedback* pelo professor (Scott e Mortimer 2005; Nystrand et al. 2003; Chin 2007; Jaeger 2019; van Zee e Minstrell 1997).

A teoria dos tipos de diálogo oferece uma abordagem a análise de perguntas como movimentos num diálogo (White 1993, 30), e, mais importante, como parte do processo de “construção do conhecimento” que ocorre num ambiente educacional (Bereiter e Scardamalia 2016, 14). Ao identificar os tipos de diálogos que podem ter efeitos positivos ou negativos no processo coletivo de construção do conhecimento (*Ibidem*, 14), é possível detetar os tipos mais úteis de perguntas que podem ser feitas para propósitos educacionais específicos.

Perguntas como ferramentas para dar forma a interações dialógicas

Os tipos de diálogo podem ser utilizados para dar forma a diferentes tipos de atividades na sala de aula. O primeiro exemplo representa a clássica pergunta de “examinação” (**Exemplo 14**). A professora está a discutir com os alunos uma curta-metragem que acabaram de ver e usa perguntas para testar a sua memória, atenção ou compreensão.

Exemplo 14: Diálogo de examinação

- P1 Porque é que as formigas tão a buscar comida?
 A [Pra poder comer.]
 A [Porque têm fome.]
 P1 Porque elas no Verão, armazenam a comida para o
 As Inverno!
 P1 Inverno, é o que elas estão a fazer. E o chefe tá a fazer o quê?
 A A vê se eles estão a fazer mal ou bem.

De uma perspetiva semântica, as duas perguntas apresentadas no exemplo acima representam dois tipos de perguntas distintos, i.e. uma pergunta “aberta” (a primeira, que não requer um tipo específico de resposta) e uma pergunta “fechada” (a segunda, que requer o preenchimento de uma variável). Apesar das diferenças, o primeiro tipo de perguntas destina-se a testar os conhecimentos gerais dos alunos sobre biologia e a verificar se conseguem aplicá-los à interpretação do filme. O segundo tipo de perguntas também diz respeito à interpretação de uma cena do filme. Em ambos os casos, há uma resposta clara que a professora pretende obter, que deve ser “adivinhada” pelos alunos. Por esta razão, de um ponto de vista pragmático, ambas as perguntas se enquadram num tipo de diálogo de *examinação*, que deixa pouco espaço ao interlocutor para exprimir razões ou desenvolver pensamento independente.

O exercício de “ler o pensamento” do professor suscitado pelas perguntas de *examinação* emerge claramente no seguinte exemplo (**Exemplo 15**), em que a professora leva os alunos a seguirem o raciocínio que propõe, primeiro quanto à interpretação de alguns elementos do filme, e depois às suas previsões sobre a continuação da história.

Exemplo 15: Diálogo de examinação

- P1 Olha, o que é isto?
 As O despertador. [...]
 P1 Ele ‘tá a dormir e começou a tocar o quê?
 As [Música
 As Rádio]
 P1 O que é que ‘tá a acontecer? Não falem! Que é pra estar com atenção! O que é que aconteceu? Ele-
 A Saiu da cama!

- P1 Levantou-se. Quando nós nos levantamos vamos pra onde?
 A Pra escola.
 A8 [Banheiro!
 P1 Aí é?] P'ro banheiro, é claro! Vamos ver se ele também vai p'ro banheiro.

Em vez de ler o pensamento da professora ou adivinhar a resposta certa, podemos encorajar os alunos a expressar os seus próprios pontos de vista, sentimentos ou experiências pessoais relativas a um assunto, através de perguntas de *partilha de informação*.

O primeiro caso é a eliciação de pontos de vistas e impressões pessoais, ilustrada no exemplo seguinte (**Exemplo 16**). A professora convida os alunos a expressarem as suas impressões; no entanto, as mesmas não são discutidas ou comparadas no decorrer do diálogo.

Exemplo 16: Elicitação de opiniões pessoais

- P Quem gostou do filme?
 A EU!

A expressão cumulativa de opiniões pessoais pode ser direcionada para outros tipos de diálogo. Por exemplo, as perspetivas pessoais podem ser utilizadas para direcionar os alunos a encontrar elementos que requeiram explicações, como no seguinte exemplo:

Exemplo 17: Partilha de informação — Elicitação de pontos de vista pessoais e descoberta

- P1 Fecha agora só um bocadinho os olhos e pensa lá. DAQUILO que TU VISTE lá no filme, o que é que te chamou mais a atenção?
 P1 Como é que 'tava o quarto do... do rato? [...] 'Tava igual ao teu?
 A10 Não.
 P1 Então pensa lá. O que é que tinha assim...- que te chamou mais a atenção?

Aqui, as duas perguntas são usadas pela professora para estimular a curiosidade dos alunos a encontrar aspetos do filme que precisem de ser explicados. Neste sentido, a partilha de informação é utilizada para introduzir um tipo de diálogo mais complexo. Uma estratégia semelhante é adotada no exemplo seguinte:

Exemplo 18: Partilha de informação — Ambiguidade pragmática

P Porque é que achas que devem fazer tudo o que te dizem? Porquê?

A Se eu não fazer as coisas que a mãe diz, depois fico de castigo.

De um ponto de vista pragmático, a pergunta da professora é ambígua, pois solicita uma perspetiva pessoal sobre um comportamento, mas a justificação que ela pede pode ser interpretada como referindo-se quer à crença do aluno (porque pensas assim?) quer à perspetiva em si (porque deve esta perspetiva ser considerada aceitável?). Neste caso, o aluno interpreta a pergunta como referindo-se à sua própria razão de acreditar no ponto de vista específico, partilhando informação sobre como esta crença foi gerada (Walton 2004a, 1990), em vez de defender o ponto de vista de forma argumentativa.

As perguntas de partilha de informação podem ser associadas a réplicas *persuasivas* ou argumentativas, especialmente quando a informação visada é um ponto de vista sobre um assunto controverso. No **Exemplo 19**, a professora pede a opinião pessoal quanto à relação entre género e o desporto, dando seguimento à resposta da aluna perguntando pelas razões que levaram a uma mudança de opinião.

Exemplo 19: Partilha de informação — Elicitação de pontos de vista

P1 OLHA! Alguém MAIS PENSOU que era uma fêmea? Que não era um macho, o filho?

A Eu pensei que era uma fêmea!

P1 E DEPOIS, E DEPOIS PORQUE É que pensaram que afinal não era uma menina, era um rapaz- era um macho?

A Os rapazes também dançam ballet.

A professora aqui usa o diálogo de partilha de informação para investigar o processo argumentativo de interpretação dos alunos — nomeadamente como o significado dum texto é reconstruído e mais importante justificado —, explicitando-o.

Enquanto os movimentos de partilha de informação solicitam apenas opiniões ou informações, os movimentos de *persuasão* convidam os interlocutores a fundamentar os seus pontos de vista, para que possam ser aceitáveis para outros. No **Exemplo 20**, a professora inicia uma troca argumentativa com o aluno relativa ao conceito de diferença.

Exemplo 20: Persuasão

- P Chhh então vamos ver [...] Ok? O menino era... diferente. Porque é que nós dizemos que ele era diferente?
- A11 Porque ele gostava de uma coisa e o pai queria que ele fosse outra
- P E porque é que ele é diferente se ele gosta- eu também posso gostar de banana e não gostar de maçã e não sou diferente
- P E PORQUE É QUE É ELE que é o diferente e não é o pai dele que é o diferente?
- A6 Porque o pai foi campeão e... [...]
- A1 P'ró pai o filho é que é diferente, mas p'ró filho o pai é que é diferente! [...]
- P E pra sociedade? [...] O que é que vocês acham?
- A7 Ninguém é diferente. Porque todo o mundo é do seu jeito e para algumas pessoas é normal e pra [outras não, pra outras não gostam...

No primeiro turno, a professora pede a explicação de um ponto de vista — um movimento que solicita um tipo específico de informação, i.e. a justificação pessoal de uma posição. No entanto, este diálogo de partilha de informação — que não incluía a justificação do ponto de vista ou a persuasão do interlocutor, apenas a declaração dos motivos pessoais — passa para um diálogo de persuasão nos terceiro e quarto turnos. Este movimento de persuasão consiste (3) numa refutação da justificação do aluno, e (4) num desafio que leva os alunos (5) a apresentar argumentos a favor da visão original ou (6) contra ela. A última pergunta da professora segue-se a esta troca argumentativa com um novo movimento, (7) pedindo apenas um ponto de vista (um movimento de partilha de informação). Contudo, os alunos tomam em consideração o diálogo persuasivo que as perguntas anteriores tinham aberto, e o ponto de vista avançado no oitavo turno é apoiado com razões.

Os movimentos de descoberta também requerem que o interlocutor dê uma razão, mas é um tipo específico de razão — é a melhor explicação possível de um facto, texto, ação ou elemento que esteja nesse momento por explicar. Este tipo de razão é diferente da explicação de uma perspetiva pessoal (partilha de informação): nos movimentos de descoberta, os interlocutores pedem e dão interpretações de um estado de coisas objetivo e externo, não de uma perspetiva pessoal. Enquanto os movimentos de partilha de informação não podem ser contestados (não posso rejeitar que a crença adotada pelo meu interlocutor se deve a determinada razão), os movimentos de descoberta estão abertos à discussão, uma vez que dizem respeito a fenómenos observáveis.

Os movimentos de descoberta são também diferentes dos movimentos de persuasão. A diferença reside em dois aspetos: o objetivo dialógico global, e o assunto. Num diálogo de persuasão, o objetivo dos participantes é mudar a opinião do interlocutor — de modo a que um ponto de vista “prevaleça” sobre outro. Contrariamente, os movimentos de descoberta destinam-se a avaliar a força de uma hipótese e a testar a melhor explicação possível. Além disso, enquanto os movimentos de persuasão normalmente dizem respeito a opiniões — e por isso envolvem valores, preferências e decisões, ou seja proposições que são geralmente aceites e não necessariamente verdadeiras (Rhetoric, 1357a 30-32; Walton 1990) — os movimentos de descoberta referem-se a um estado de coisas observável, que não pode ser negado pelos interlocutores. Os interlocutores comprometem-se a encontrar a melhor relação (causal) possível que explique o estado de coisas, numa espécie de “retrodução”. Para ilustrar esta diferença, pode ser útil comparar o seguinte exemplo (**Exemplo 21**) com o **Exemplo 20** acima.

Exemplo 21: Descoberta

- P E porque é que o pai dele quer que ele- o que é que vocês- porque é que acham que o pai dele quer que ele seja lutador?
- A7 Professora porque ele é homem!
- P Diz lá
- A Porque o pai na infância dele era lutador.

Neste diálogo, a pergunta da professora pede uma explicação (“porque é que”) para o comportamento de um personagem da história. É pedido aos alunos que encontrem um nexo de causalidade que melhor o possa justificar um estado de coisas que lhes é externo. Neste caso, as respostas dos alunos revelam pressupostos tácitos (generalizações) relativos às causas mais acessíveis do comportamento do pai: o facto de homens não poderem dançar ballet, e que normalmente os pais querem que os filhos sigam nas suas pisadas.

Os movimentos de descoberta também podem dizer respeito à descoberta de uma razão subjacente a um facto ou estado de coisas, e os alunos são assim convidados a desenvolver possíveis hipóteses, mais ou menos condicionadas pela evidência disponibilizada. Por exemplo, na seguinte troca, a professora deixa para os alunos a reconstrução da causa do comportamento do personagem:

Exemplo 22: Descoberta

P2 O {filme} tava- O filme estava a mostrar o babuíno na Lua. Porque é que antes até de aparecer a Terra já apareceriam SONS da selva?

A23 Porque ele queria ir para o planeta Terra e não conseguia...

O requerimento de mais ou menos evidência, e sobretudo de tipos de evidência, restringe a liberdade da resposta do interlocutor. Neste sentido, o falante pode escolher uma pergunta aberta — que deixa muitos tipos de respostas possíveis — ou uma “fechada” — limitando a liberdade dos alunos, mas no mesmo tempo direcionando as respostas e evitando confusões. Por exemplo, na seguinte troca, a professora deixa aos alunos a liberdade de reconstruir a razão pela qual o personagem está na lua (**Exemplo 23**). Uma vez que o curto filme não fornece qualquer indicação da razão possível, nem evidência quanto a factos anteriores, os alunos podem desenvolver as suas próprias hipóteses a partir da sua imaginação. No entanto, em vez de deixar o processo de melhor explicação completamente livre, a professora está a orientar os alunos no sentido de desenvolverem uma hipótese coerente que possa dar conta de factos diferentes e ser coerente com o conhecimento de fundo.

Exemplo 23: Descoberta

A11 Porquê? Porque a... Eu concordo que ele era {que ele era} da selva. Só que eu acho que ele um dia foi expulsado.

P2 Ele um dia foi expulso. Foi expulso da onde? Da selva.

As Da selva!

P2 E teve que ir para- Para aonde?

As À lua.

P1 E agora porque é que ele foi expulso?

A11 Porque eu acho que ele fez uma coisa mal.

P1 Fez uma coisa mal e teve que ir-

O processo de formação de hipóteses pode ser orientado com recurso a estratégias argumentativas, em que o professor testa a razoabilidade de alguns aspetos das respostas dos alunos, considerando a evidência textual e os conhecimentos de base. Por exemplo, na seguinte troca (**Exemplo 24**), a professora desafia as possíveis interpretações da resposta de um aluno, evidenciando a sua incompletude (Recanati 2012; Carston 1988) e a

necessidade de desenvolver mais a resposta. Os desafios servem como instrumento para ajudar os alunos a completar as suas próprias explicações, fornecendo detalhes para evitar possíveis críticas.

Exemplo 24: Descoberta

- P2 Era tocar o trompete? Era o trabalho dele tocar o trompete?
 A6 Não. Arranjar a Lua.
 P2 Arranjar a Lua... a Lua estava estragada!
 As Não.
 P2 Ah! Então era o quê?
 A8 Ele ia... a Lua, a Lua, não tava estragada. O, o, o, o babuíno ia ligar a Lua.
 P1 Ia ligar a Lua.
 P2 Acender a Lua. Pr'a Lua dar luz, é isso?
 A8 Sim.

Os movimentos de descoberta são pedidos de explicações: na estrutura clássica de Toulmin (1958), estas perguntas fornecem uma conclusão e solicitam a abdução da premissa que possa levar à mesma conclusão (Walton 2004b). As perguntas de descoberta podem ser distinguidas das perguntas de inquérito com base no tipo de elemento que é solicitado. As perguntas de inquérito pedem evidência que possa sustentar uma hipótese ou uma alegação em geral. Neste sentido, enquanto a descoberta funciona como um instrumento para imaginar e abduzir uma possível causa, o inquérito é um instrumento que visa a avaliação de um ponto de vista ou hipótese através da análise da evidência disponível. No **Exemplo 25**, a professora pede aos alunos que apresentem razões para apoiar uma alegação relativa à interpretação de um curto filme, em que um babuíno é mostrado a viver numa casa na lua.

Exemplo 25: Inquérito — elicitación de provas

- P1 MAS COMO É QUE NÓS SABEMOS NO FILME que aquela não é a casa dele?
 A7 Porque ele 'tava ali a {olhar} p'ro planeta Terra.
 P1 E COMO é que ele 'tava a olhar p'ro planeta Terra?
 A7 Porque era a casa dele!
 P1 Mas estava a olhar p'ro planeta Terra como? [Tava contente?

- As Triste!] Triste!
 P1 Tava triste E MAIS! O que é que ele fez [a olhar
 As Estava a chorar!] A chorar!

Neste diálogo, duas estratégias de inquérito diferentes são prosseguidas pela professora. No primeiro turno do diálogo, a professora faz uma pergunta genérica de inquérito; no entanto, o segundo, e mais tarde no quarto turno, as respostas não fornecem evidência suficiente para a alegação a ser defendida. Por este motivo, as perguntas da professora (nos quinto e sétimo turnos) orientam os alunos no sentido de procurar evidência mais específica.

As perguntas *metadialógicas* referem-se ao significado (ou compreensão) de um enunciado ou parte do mesmo. Normalmente, as perguntas metadialógicas são usadas para assegurar que o interlocutor compreendeu uma alegação, ou um conceito específico. Um exemplo deste uso de perguntas metadialógicas é o seguinte:

Exemplo 26: Perguntas metadialógicas

- P1 O que é um babuíno vocês sabem?
 As [Não...
 A SIM], é um MACACO!
 P1 É um macaco, muito bem. É um macaco. Eu agora queria perguntar aos meus amigos uma coisa, antes de vermos o filme, queria saber o que é que vocês acham que é uma casa, um lar? Sabem o que é um lar?
 A Sim, é onde vivemos!

Enquanto a primeira pergunta diz respeito a um conceito específico (o babuíno) que pode ser facilmente definido ou explicado, a segunda pergunta é sobre a noção de lar, que é mais vaga e muito mais complexa. Esta pergunta levou a uma discussão sobre o significado de “lar”, e como este difere de “casa” e, mais importante, sobre como os alunos vêem o “lar”.

Os movimentos metadialógicos são também usados para encorajar os alunos a dar nome a um fenómeno, sentimento ou emoção específica, levando a turma a empenhar-se num exercício de dar nome à realidade. Um exemplo é o seguinte (**Exemplo 27**), em que a professora pede primeiro aos alunos que dêem nome à emoção do personagem de um curto filme, e depois encontrem a forma gramatical correta para expressá-la.

Exemplo 27: Perguntas metadialógicas

P E no início, quando ele se foi embora, qual é que acham que é o sentimento?

A10 Triste

P Então é...?

As Tristeza

O último tipo de perguntas que podem ser usadas estrategicamente para desenvolver o diálogo na sala de aula é a deliberação. Os movimentos de *deliberação* podem ser usados para estimular nos alunos a identificação com uma situação ou característica específica que devem interpretar, ou envolvê-los no esforço de melhor compreender um fenômeno. Este tipo de movimento altera a relação entre os alunos e o texto ou fenômeno a observar: já não se pede aos alunos que observem e descrevam algo externo sua esfera de ação e interesses, mas que interajam e encontrem soluções práticas ou tomem decisões que envolvam esse mesmo fenômeno (Bruner 1996, cap. 8; Gee 2004). O **Exemplo 28** é um caso claro de pergunta de deliberação (expresso como uma imperativa em vez de uma interrogativa). Para que os alunos compreendam o conceito de inovação e o equilíbrio entre o cumprimento de regras e a melhoria de uma situação, a professora avança o seguinte pedido, que força os alunos a resolverem um problema prático.

Exemplo 28: Deliberação

P Vais pensar uma ideia de uma coisa que tu podes fazer aqui na sala para que a sala funcione melhor... OLHA, eu vou dar uma ideia que não devia dar, mas eu vou DAR! Vocês sabem... Que na nossa sala... há algumas regras. Certo? E as regras existem para quê? Para não ser?

As perguntas de deliberação também podem ser usadas para levar os alunos a identificarem-se com a personagem ou situação em discussão, e a tentarem compreender melhor os detalhes da história ou do problema. No exemplo seguinte (**Exemplo 29**), a professora convida os alunos a imaginarem estarem encalhados na lua, como a personagem do curto filme que estão a discutir.

Exemplo 29: Deliberação

P1 Mas o que é que faziam o que é que decidiam fazer?

A28 Decidíamos adaptar-nos à vida

As À vida da lua.

P1 Adaptarem-se à vida na lua?

A Sim.

P1 E não tentavam comunicar com ninguém?

A Tentávamos.

A28 Eu pelo menos não tentava comunicar porque de certa forma tinham-nos expulsado era porque já ninguém queria falar connosco.

Aqui, na última linha, a decisão do aluno reflete a sua própria compreensão da história: o personagem estava sozinho na lua porque tinha sido expulso da sua aldeia.

Conclusão

Este artigo propôs uma análise do conceito de pergunta considerando as suas dimensões sintática, semântica e pragmática, mostrando como os tipos de respostas elicítadas dependem de fatores distintos. A semântica das perguntas limita o tipo de resposta, deixando ao interlocutor mais ou menos liberdade na sua réplica. Esta liberdade pode ser controlada fazendo perguntas alternativas ou variáveis, e pode ser ampliada através de perguntas abertas — especialmente as perguntas que procuram a opinião dos interlocutores. O aspeto pragmático das perguntas é muito mais multifacetado: as perguntas não podem ser analisadas independentemente do seu propósito, do seu contexto e do conhecimento prévio. Contudo, o que é exatamente a pragmática das perguntas?

A resposta a este problema pode ser encontrada na análise da natureza dialógica dos nossos atos de fala. Uma pergunta é uma unidade dialógica, um instrumento crucial para propor, negociar, e continuar um diálogo. A pragmática das perguntas pode ser analisada considerando as intenções conjuntas que são visadas pelas perguntas — i.e. os tipos de diálogo que podem resultar de uma pergunta. A classificação de tipos de perguntas como movimentos de diálogo, e a sua distinção baseada em macro-categorias de possíveis “jogos” dialógicos permite identificar as melhores estratégias para chegar a objetivos dialógicos específicos, tais como obter informação, encorajar argumentos, elicitar explicações ou propostas.

Esta abordagem pragmática ao conceito de pergunta tem implicações diretas nos diálogos educacionais. Na educação, as perguntas de teste ou “recitação” são cada vez mais vistas como tendo efeitos limitados na construção do conhecimento dos alunos (Scardamalia e Bereiter 1991, 48; van Aalst 2009, 261; Scardamalia e Bereiter 2006). Numa perspectiva pragmática, o problema não é a pergunta, mas o seu propósito. Perguntas de recitação — inautênticas — podem visar diferentes objetivos, desde avaliar até orientar os alunos para a construção ou utilização do conhecimento. Neste sentido, não há nada de inerentemente errado em perguntas que não pedem nova informação — tomando esta como a definição de perguntas inautênticas —, especialmente num contexto em que se presume que quem pergunta conhece a maior parte das respostas e pode avaliá-las. O que mais importa é o tipo de jogo de diálogo que uma pergunta propõe — seja avaliando o aluno ou envolvendo-o noutras atividades que visam objetivos educacionais específicos e formando competências específicas (Scardamalia e Bereiter 1991; White 1993; Bereiter e Scardamalia 2016), tais como o desenvolvimento de explicações e interpretações, a expressão de justificações, a análise de evidência e de apoios, a consciência dos significados das palavras, ou a capacidade de encontrar e defender soluções práticas.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (UIDB/00214/2020).

Bibliografia

- van AALST, Jan. 2009. “Distinguishing Knowledge-Sharing, Knowledge-Construction, and Knowledge-Creation Discourses”. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 4 (3): 259-287. <https://doi.org/10.1007/s11412-009-9069-5>.
- ALEXANDER, Robin. 2008. *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. York: Dialogos Cambridge.
- ALEXANDER, Robin. 2018. “Developing Dialogic Teaching: Genesis, Process, Trial”. *Research Papers in Education* 33 (5): 561-598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>.
- ATHANASIADOU, Angeliki. 1991. “The Discourse Function of Questions”. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)* 1 (1): 107-122. <https://doi.org/10.1075/prag.1.1.02ath>.

- BAKHTIN, Mikhail. 1984. *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Edited by Michael Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
- BARDENSTEIN, Ruti. 2022. "The Case of Question-Based Exclamatives: From Pragmatic Rhetorical Function to Semantic Meaning". *Intercultural Pragmatics* 19 (2): 209-232. <https://doi.org/10.1515/ip-2022-2003>.
- BELLACK, Arno. 1968. "Methods for Observing Classroom Behavior of Teachers and Students". In *Methods of Determining Criteria for the Evaluation of Comprehensive Schools*, 1-37. New York, NY: Teachers College Press.
- BELLACK, Arno, Herbert Kliebard, Ronald Hyman, e Jr. Frank Smith. 1966. *The Language of the Classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- BEREITER, Carle Marlene Scardamalia. 2016. "'Good Moves' in Knowledge-Creating Dialogue". *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education* 11 (2): 12-26.
- BIGI, Sarah. 2022. *Le Strutture Interrogative Nelle Interazioni in Contesto Clinico*. Milano: Vita e Pensiero.
- BOYD, Maureen, e William Markarian. 2011. "Dialogic Teaching: Talk in Service of a Dialogic Stance". *Language and Education* 25 (6): 515-534. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.597861>.
- BREEN, Michael. 1985. "Authenticity in the Language Classroom". *Applied Linguistics* 6 (1): 60-70. <https://doi.org/10.1093/applin/6.1.60>.
- BRUNER, Jerome. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CARSTON, Robyn. 1988. "Implicature, Explicature, and Truth-Theoretic Semantics". In *Mental Representations: The Interface between Language and Reality*, ed. Ruth Kempson, 155-181. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARSTON, Robyn. 1997. "Enrichment and Loosening: Complementary Processes in Deriving the Proposition Expressed?". In *Pragmatik. Implikaturen Und Sprechakte*, ed. Eckard Rolf, 103-127. Wiesbaden: Springer.
- CHIN, Christine. 2007. "Teacher Questioning in Science Classrooms: Approaches That Stimulate Productive Thinking". *Journal of Research in Science Teaching* 44 (6): 815-843. <https://doi.org/10.1002/tea.20171>.
- DREW, Paul, e John Heritage. 1992. "Analyzing Talk at Work: An Introduction". In *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*, ed. Paul Drew e John Heritage, 3-65. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUNIN-KEPLICZ, Barbara e Rineke Verbrugge. 2001. "The Role of Dialogue in Cooperative Problem Solving". In *Proceedings of the 5th International Symposium on Logical Formalization of Commonsense Reasoning, New York*, ed. Ernest Davis, John McCarthy, Leora Morgenstern e Raymond Reiter, 89-104. New York, NY: Elsevier.

- GEE, James Paul. 2004. *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. New York, NY: Routledge.
- GOBBER, Giovanni. 2011. "Una Nota Sul Contenuto Proposizionale Delle Domande". *L'Analisi Linguistica e Letteraria* 19 (1): 7-32.
- GOODWIN, Charles. 1981. *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*. New York, NY: Academic Press.
- GRAMAN, Tomas. 1990. "Authentic vs. Pseudo-Dialogue in the Second Language Classroom". *Hands on Language* 2: 9-16.
- GREWENDORF, Günther. 1983. "What Answers Can Be Given?" In *Questions and Answers*, ed. Ferenc Kiefer, 45-84. Dordrecht: Springer.
- GROENENDIJK, Jeroen Antonius Gerardus, e Martin Johan Bastiaan Stokhof. 1984. "Studies on the Semantics of Questions and the Pragmatics of Answers". Tese de doutoramento, Universidade de Amesterdão.
- GUMPERZ, John. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOWE, Christine, e Manzoorul Abedin. 2013. "Classroom Dialogue: A Systematic Review across Four Decades of Research" - *Cambridge Journal of Education* 43 (3): 325-356. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>.
- HOWE, Christine, Sara Hennessy, Neil Mercer, Maria Vrikki, e Lisa Wheatley. 2019. "Teacher-Student Dialogue During Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes?" *Journal of the Learning Sciences* 28 (4-5): 462-512. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>.
- HUDDLESTON, Rodney. 1994. "The Contrast between Interrogatives and Questions". *Journal of Linguistics* 30 (2): 411-439. <https://doi.org/10.1017/S0022226700016704>.
- HUDDLESTON, Rodney, e Geoffrey Pullum. 2002. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ILIE, Cornelia. 1994. *What Else Can I Tell You? A Pragmatic Study of English Rhetorical Questions as Discursive and Argumentative Acts*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- ILIE, Cornelia. 1999. "Question-Response Argumentation in Talk Shows". *Journal of Pragmatics* 31 (8): 975-999. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00056-9](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00056-9).
- ILIE, Cornelia. 2015. "Questions and Questioning". In *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, ed. Karen Tracy, Cornelia Ilie e Todd Sandel, 1-15. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- LIE, Cornelia. 2021. "Evasive Answers vs. Aggressive Questions. Parliamentary Confrontational Practices in Prime Minister's Questions". In *Questioning and Answering Practices across Contexts and Cultures*, ed. Cornelia Ilie, 35-69. Amsterdam; Philadelphia, PA: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.323.02ili>.

- LIE, Cornelia. 2022. "Meta-Questions and Meta-Answers: The Interplay of Metadialogic Practices in PMQs". *Journal of Pragmatics* 194 (June): 71-83. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2022.04.004>.
- JAEGGER, Elizabeth. 2019. "Initiation, Response, Follow-up and beyond: Analyzing Dialogue around Difficulty in a Tutorial Setting". *Dialogic Pedagogy* 7 (January): 1-26. <https://doi.org/10.5195/dpj.2019.195>.
- KARTTUNEN, Lauri. 1977. "Syntax and Semantics of Questions". *Linguistics and Philosophy* 1 (1): 3-44. <https://doi.org/10.1007/BF00351935>.
- KEARSLEY, Greg P. 1976. "Questions and Question Asking in Verbal Discourse: A Cross-Disciplinary Review". *Journal of Psycholinguistic Research* 5 (4): 355-375. <https://doi.org/10.1007/BF01079934>.
- KECSKES, Istvan. 2008. "Dueling Contexts: A Dynamic Model of Meaning". *Journal of Pragmatics* 40 (3): 385-406. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.12.004>.
- KECSKES, Istvan. 2010. "The Paradox of Communication: Socio-Cognitive Approach to Pragmatics". *Pragmatics and Society* 1 (1): 50-73. <https://doi.org/10.1075/ps.1.1.04kec>.
- KECSKES, Istvan. 2013. *Intercultural Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- KECSKES, Istvan e Fenghui Zhang. 2009. "Activating, Seeking, and Creating Common Ground: A Socio-Cognitive Approach". *Pragmatics & Cognition* 17 (2): 331-355. <https://doi.org/10.1075/pc.17.2.06kec>.
- KIEFER, Ferenc. 1988. "On the Pragmatics of Answers". In *Questions and Questioning*, ed. Michel Meyer, 255-279. Berlin; Boston, MA: De Gruyter Mouton.
- KOSHIK, Irene. 2005. *Beyond Rhetorical Questions Assertive Questions in Everyday Interaction*. Amsterdam; Philadelphia, PA: John Benjamins.
- KRABBE, Erik. 2003. "Metadialogues". In *Anyone Who Has a View*, ed. Frans van Eemeren, Anthony Blair, Charles Willard e Francisca Snoeck Henkemans, 83-90. Dordrecht: Springer.
- KUBLI, Fritz. 2005. "Science Teaching as a Dialogue – Bakhtin, Vygotsky and Some Applications in the Classroom". *Science & Education* 14 (6): 501-534. <https://doi.org/10.1007/s11191-004-8046-7>.
- KUHN, Deanna. 2010. "Education for Thinking". *Teaching Philosophy* 33: 428-432. <https://doi.org/10.1348/000709906x118018>.
- KUHN, Deanna. 2019. "Critical Thinking as Discourse". *Human Development* 62 (3): 146-164. <https://doi.org/10.1159/000500171>.
- KUHN, Deanna, Laura Hemberger, e Valerie Khait. 2014. *Argue with Me: Argument as a Path to Developing Students' Thinking and Writing*. New York, NY: Wessex Press.
- LEMKE, Jay. 1990. *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Westport, CT: Ablex Publishing.

- LITTLETON, Karen, e Neil Mercer. 2013. *Interthinking: Putting Talk to Work*. Abingdon: Routledge.
- MACAGNO, Fabrizio. 2023. "Questions as Dialogue Games. The Pragmatic Dimensions of 'Authentic' Questions". *Studies in Philosophy and Education* 42 (5): 519-539. <https://doi.org/10.1007/s11217-023-09892-6>.
- MACAGNO, Fabrizio, e Sarah Bigi. 2017. "Analyzing the Pragmatic Structure of Dialogues". *Discourse Studies* 19 (2): 148-168. <https://doi.org/10.1177/1461445617691702>.
- MACAGNO, Fabrizio, e Sarah Bigi. 2020. "Analyzing Dialogue Moves in Chronic Care Communication – Dialogical Intentions and Customization of Recommendations for the Assessment of Medical Deliberation". *Journal of Argumentation in Context* 9 (2): 167-198. <https://doi.org/10.1075/jaic.18044.mac>.
- MCBURNEY, Peter, e Simon Parsons. 2009. "Dialogue Games for Agent Argumentation". In *Argumentation in Artificial Intelligence*, ed. Guillermo Simari e Iyad Rahwan, 261-280. Heidelberg: Springer.
- MEHAN, Hugh. 1979. *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MERIN, Arthur. 1994. "Algebra of Elementary Social Acts". In *Foundations of Speech Act Theory*, ed. Savas Tsohatzidis, 242-272. London: Routledge.
- MERIN, Arthur. 1999. "Information, Relevance, and Social Decisionmaking: Some Principles and Results of Decision-Theoretic Semantics". In *Logic, Language, and Computation*, ed. Lawrence Moss, Jonathan Ginzburg e Maarten de Rijke, 2: 179-221. Stanford, CA: CSLI Publications.
- MEY, Jacob. 2016. "Why We Need the Pragmeme, or: Speech Acting and Its Peripeties". In *Pragmemes and Theories of Language Use*, ed. Keith Allan, Alessandro Capone e Istvan Kecskes, 133-140. Cham: Springer.
- MICHAELS, Sarah, Catherine O'Connor, e Lauren Resnick. 2008. "Deliberative Discourse Idealized and Realized: Accountable Talk in the Classroom and in Civic Life". *Studies in Philosophy and Education* 27 (4): 283-297. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9071-1>.
- NYSTRAND, Martin. 1997. "Dialogic Instruction: When Recitation Becomes Conversation". In *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Schoolroom*, ed. Martin Nystrand, Adam Gamoran, Robert Kachur e Catherine Prendergast, 1-29. New York, NY: Teachers College Press.
- NYSTRAND, Martin, e Adam Gamoran. 1991. "Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement". *Research in the Teaching of English* 25 (3): 261-290.
- NYSTRAND, Martin, Lawrence Wu, Adam Gamoran, Susie Zeiser, e Daniel Long. 2003. "Questions in Time: Investigating the Structure and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse". *Discourse Processes* 35 (2): 135-198. https://doi.org/10.1207/S15326950DP3502_3.

- OSBORNE, Jonathan. 2010. "Arguing to Learn in Science: The Role of Collaborative, Critical Discourse". *Science* 328 (5977): 463-466. <https://doi.org/10.1126/science.1183944>.
- RAPANTA, Chrysi. 2022. "Douglas Walton's Contributions in Education". *Informal Logic* 42 (1): 139-170. <https://doi.org/10.22329/il.v42i1.7222>.
- RAPANTA, Chrysi, Dilar Cascalheira, Beatriz Gil, Cláudia Gonçalves, D'Jamila Garcia, Rita Morais, João Rui Pereira, et al. 2020. "Dialogue and Argumentation for Cultural Literacy Learning in Schools: Multilingual Data Corpus". *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4058183>.
- RAPANTA, Chrysi, e Fabrizio Macagno. 2023. "Authentic Questions as Prompts for Productive and Constructive Sequences: A Pragmatic Approach to Classroom Dialogue and Argumentation". *Dialogic Pedagogy* 11 (3): A63-85. <https://doi.org/10.5195/dpj.2023.546>.
- RECANATI, François. 2012. "Pragmatic Enrichment". In *Routledge Companion to Philosophy of Language*, ed. Gillian Russell e Delia Graff Fara, 67-78. New York, NY; London: Routledge.
- REZNITSKAYA, Alina. 2012. "Dialogic Teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions". *The Reading Teacher* 65 (7): 446-456. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01066>.
- ROBERTS, Craige. 2004. "Context in Dynamic Interpretation". In *The Handbook of Pragmatics*, ed. Laurence Horn e Gregory Ward, 197-220. Oxford: Blackwell.
- OBERTS, Craige. 2012. "Information Structure in Discourse: Towards an Integrated Formal Theory of Pragmatics". *Semantics and Pragmatics* 5 (December): 1-69. <https://doi.org/10.3765/sp.5.6>.
- ROBINSON, William Peter, e Susan Rackstraw. 1972. *A Question of Answers*. London: Routledge; K. Paul.
- ROOY, Robert Van. 2003. "Questioning to Resolve Decision Problems". *Linguistics and Philosophy* 26 (6): 727-763.
- SADOCK, Jerrold. 1974. *Toward a Linguistic Theory of Speech Acts*. New York, NY: Academic Press.
- SANDERS, Robert. 1987. *Cognitive Foundations of Calculated Speech: Controlling Understandings in Conversation and Persuasion*. Albany, NY: Suny Press.
- SCARDAMALIA, Marlene, e Carl Bereiter. 1991. "Higher Levels of Agency for Children in Knowledge Building: A Challenge for the Design of New Knowledge Media". *Journal of the Learning Sciences* 1 (1): 37-68. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0101_3.
- SCARDAMALIA, Marlene, e Carl Bereiter. 2006. "Knowledge Building: Theory, Pedagogy, and Technology". In *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, ed. Keith Sawyer, 97-115. New York, NY: Cambridge University Press.
- SCHAFFALITZKY, Caroline. 2022. "What Makes Authentic Questions Authentic?" *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal* 10 (February): 30-42. <https://doi.org/10.5195/dpj.2022.428>.

- SCHEGLOFF, Emanuel. 1984. "On Some Questions and Ambiguities in Conversation". In *In Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, ed. Maxwell Atkinson e John Heritage, 28-52. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, Emanuel, Gail Jefferson, e Harvey Sacks. 1977. "The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation". *Language* 53 (2): 361-382. <https://doi.org/10.2307/413107>.
- SCHWARZ, Baruch, e Michael Baker. 2016. *Dialogue, Argumentation and Education: History, Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCOTT, Philip, e Eduardo Mortimer. 2005. "Meaning Making in High School Science Classrooms: A Framework for Analysing Meaning Making Interactions". In *Research and the Quality of Science Education*, ed. Kerst Boersma, Martin Goedhart, Onno De Jong e Harrie Eijkelhof, 395-406. Dordrecht: Springer.
- SEARLE, John. 1969. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEARLE, John, e Daniel Vanderveken. 1985. *Foundations of Illocutionary Logic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SINCLAIR, John, e Malcolm Coulthard. 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- SINCLAIR, John, e Malcolm Coulthard. 1992. "Towards an Analysis of Discourse". In *Advances in Spoken Discourse Analysis*, ed. Malcolm Coulthard, 1-34. London: Routledge.
- STUBBS, Michael. 1983. *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Vol. 4. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- TAYLOR, David. 1994. "Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity". *TESL-EJ* 1 (2): 1-11.
- TOULMIN, Stephen. 1958. *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van ZEE, Emily, e Jim Minstrell. 1997. "Using Questioning to Guide Student Thinking". *Journal of the Learning Sciences* 6 (2): 227-269. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0602_3.
- WALTON, Douglas. 1989a. *Informal Logic*. New York, NY: Cambridge University Press.
- WALTON, Douglas. 1989b. *Question-Reply Argumentation*. Westport, CT: Greenwood Press.
- WALTON, Douglas. 1990. "What Is Reasoning? What Is an Argument?" *Journal of Philosophy* 87: 399-419. <https://doi.org/10.2307/2026735>.
- WALTON, Douglas. 1998. *The New Dialectic. Conversational Contexts of Argument*. Toronto: University of Toronto Press.
- WALTON, Douglas. 2003. *A Pragmatic Theory of Fallacy*. Tuscaloosa, AL: University of Alabama Press.

- WALTON, Douglas. 2004a. "A New Dialectical Theory of Explanation". *Philosophical Explorations* 7 (1): 71-89. <https://doi.org/10.1080/1386979032000186863>.
- WALTON, Douglas. 2004b. *Abductive Reasoning*. Tuscaloosa, AL: University of Alabama Press.
- WALTON, Douglas. 2006. "Examination Dialogue: An Argumentation Framework for Critically Questioning an Expert Opinion". *Journal of Pragmatics* 38 (5): 745-777. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.01.016>.
- WALTON, Douglas. 2007. "The Speech Act of Clarification in a Dialogue Model". *Studies in Communication Sciences* 7 (2): 165-197.
- WALTON, Douglas. 2010. "Types of Dialogue and Burdens of Proof". In *Computational Models of Argument (COMMA)*, ed. Pietro Baroni, Federico Cerutti, Massimiliano Giacomin e Guillermo Simari, 13-24. Amsterdam: IOS Press.
- WALTON, Douglas, e Erik Krabbe. 1995. *Commitment in Dialogue*. Albany, NY: State University of New York Press.
- WELLS, Gordon. 2007. "Semiotic Mediation, Dialogue and the Construction of Knowledge". *Human Development* 50 (5): 244-274. <https://doi.org/10.1159/000106414>.
- WHITE, Brian. 1993. "Pulling Students toward Meaning or Making Meaning with Students: Asking Authentic Questions in the Literature Classroom". *Language Arts Journal of Michigan* 9 (1): 28-40.
- WIDDOWSON, Henry George. 1972. "The Teaching of English as Communication". *ELT Journal* XXVII (1): 15-19. <https://doi.org/10.1093/elt/XXVII.1.15>.
- WIDDOWSON, Henry George. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, Henry George. 1979. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- WILSON, Deirdre, e Dan Sperber. 1988. "Mood and the Analysis of Non-Declarative Sentences". In *Human Agency: Language, Duty and Value*, ed. Jonathan Dancy, Julius Moravcsik e Charles Taylor, 77-101. Stanford, CA: Stanford University Press.

Ensino dialógico da Filosofia: uma exploração da perspectiva linguístico-cognitiva de Lev Vygotsky

Élio Fernando Dias Rodrigues*

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 205-231. ISSN 0870-4546

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1222>

Resumo

O presente artigo exprime uma tentativa de conciliar a prática docente de lecionação com a evasão ao endoutrinação. Com tal objetivo no horizonte, propõe-se uma didática de colaboração centrada no aluno, cujo fim é estimular o desenvolvimento das relações interfuncionais inerentes às operações conceptuais, ao invés da mera transmissão de conteúdo. Para tal, a investigação neste documento consubstancia preceitos teóricos da proposta socioconstrutivista de Lev Vygotsky e preceitos metodológicos do paradigma comunicativo, apropriados a partir de uma corrente de cuidados de saúde centrados no paciente, fundada nos anos cinquenta do século passado.

Palavras-chave: cognição, conceito, ensino, filosofia, linguagem.

Abstract

The present article expresses an attempt to reconcile the teaching practice of lecturing with the evading of indoctrination. With such a goal on the horizon, a student-centered collaborative didactics is proposed, whose purpose is to stimulate the development of the inter-functional relations inherent to conceptual operations, rather than the mere transmission of content. To achieve this, the research in this paper incorporates theoretical principles from Lev Vygotsky's socioconstructivist proposal and methodological principles from the communicative paradigm, appropriated from a patient-centered healthcare school of thought founded in the fifties of the last century.

Keywords: cognition, concept, language, philosophy, teaching.

* Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal.
E-mail: elio.dias.rodrigues@gmail.com.

Preâmbulo

Como afirma Leonardo Coimbra: “[...] a livre discussão sem uma liberdade que discuta é o livre passeio do homem sem pernas ou o livre voo do animal sem asas” (Coimbra 2007, 37). Evidentemente, sendo o nosso objetivo esquivar-nos de formar adolescentes nos princípios de dada doutrina sectária, antes educá-los para a liberdade, importa estudar uma teoria que nos permita conceptualizar a aprendizagem e, consequentemente, a sua suscetibilidade a uma interação professor-aluno adequada aos nossos tempos.

Num dos limites do espectro de possibilidades, encontramos a conceção objetivista que, fundamentada pela crença numa realidade externa e independente do sujeito, postula a aprendizagem enquanto transmissão de conhecimento acerca dessa realidade, sem que ao aprendiz seja exigido um papel ativo na construção do seu conhecimento. No limite oposto, posiciona-se a perspetiva subjetivista que deriva a realidade de um processo de construção subjetivo, dependente do esquema de significação individual. Na interceção de ambas as propostas, encontramos o projeto que nos parece mais adequado:

[A]s ciências da educação têm enfatizado cada vez mais a natureza dialógica da aprendizagem humana; algo que se tornou claro pela crescente presença de questões acerca da intersubjetividade, interação social, cooperação e diálogo na literatura sobre aprendizagem. (Racionero e Padrós 2010, 149)¹

A partir desta perspetiva, a aprendizagem é conceptualizada enquanto processo ativo e progressivo de desenvolvimento semântico que não ignora, no entanto, a existência objetiva de uma alteridade que o influencia. Dentro deste paradigma, Vygotsky aparece como a mais importante fonte contemporânea para o estudo da cognição humana, justificando assim a pertinência de um estudo da perspetiva sociocultural por si proposta. Nesta medida, importa começar pelo conceito nuclear do pensador russo: a significação. Esta é compreendida como a unidade relacional e indecomponível do pensamento verbal que, por sua vez, significa aquela categoria de pensamento na qual se sobrepõem as esferas de ação da linguagem e do pensamento. Ao estudar o desenvolvimento da significação, tornar-se-á possível um exame sistemático das possibilidades gradativas da relação entre o desenvolvimento cognitivo da criança e o seu desenvolvimento linguístico procedente

¹ “[...] the learning sciences have increasingly emphasized the dialogic nature of human learning; something that is clear in the growing presence of issues of intersubjectivity, social interaction, cooperation, and dialogue in the literature on learning”. Esta e as traduções seguintes são da responsabilidade do autor do artigo.

da socialização. Cremos que apenas desta forma seremos capazes de descobrir como se poderá educar o Homem a ter asas.

Unidade relacional indecomponível do pensamento verbal

Poderíamos partir para o estudo do pensamento verbal decompondo-o nos seus elementos mais simples, o pensamento e a palavra, e estudando-os isoladamente. No entanto, utilizando este método, como repara Vygotsky, perder-se-ia de vista a sua essência relacional. Por esta via, estaríamos sujeitos a cair no erro de reduzir a relação entre significado e palavra a uma conexão associativa meramente mecânica que, dada a sua natureza, seria fruto de memorização perante o hábito. Todavia, o desenvolvimento de modelos de memória computacionais tornou possível comprovar que as qualidades características da linguagem, mesmo a infantil, requerem mais do que memorização. Temos como exemplo as conclusões de Charles Yang, obtidas por via do seu estudo estatístico comparativo:

Os nossos resultados demonstram que a memória não pode substituir o poder combinatório da gramática, mesmo nas etapas mais precoces da aprendizagem de linguagem de uma criança [...] durante a aquisição de linguagem, as crianças precisam de se focar no desenvolvimento de regras gerais em detrimento da memorização e recuperação de sequências específicas. (Yang 2013, 6326)²

Assim sendo, não é suficiente encontrar os elementos constituintes do pensamento verbal e garantimos a sua natureza relacional. É necessário descobrir a unidade mais simples e indecomponível que englobe na sua dinâmica ambos os componentes, como efeito, é-nos exigido relevar certos atributos implícitos da palavra que poderiam passar despercebidos: a palavra é intrinsecamente uma reflexão generalizada acerca da realidade, a sua essência ultrapassa a da associação sensível. Como indica Vygotsky, significar é já um ato do pensamento:

² "Our results show that memory cannot substitute for the combinatorial power of grammar, even at the earliest stages of child language learning [...] in language acquisition, children must focus on the development of general rules rather than the memorization and retrieval of specific strings".

[...] a distinção qualitativa entre sensação e pensamento deve-se à presença neste último de uma reflexão generalizada da realidade, que é também a essência do significado da palavra e, conseqüentemente, [...] significar é um ato de pensamento na aceção plena do termo. (Vygotsky 2012, 6)³

Não obstante, seria ingênuo atribuir a significação apenas à esfera do pensamento. De forma evidente, esta participa também da esfera linguística:

O significado da palavra é um fenómeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento é encarnado na linguagem, e da linguagem apenas na medida em que a linguagem estiver conectada com o pensamento e for por ele iluminada. (*Ibidem*, 225)⁴

Compreendendo a necessidade linguística para o fenómeno da significação — já que esta é impossível faltando um signo linguístico mediador — e, em simultâneo, a necessidade cognitiva — pois tais signos significam conjuntos de fenómenos, objetos ou estados de coisas que, para sua decodificação, requerem certos atos intelectuais concomitantes — estamos mais próximos de ser capazes de proceder a uma inspeção mais detalhada da ocorrência.

Filogenia e ontogenia do pensamento verbal

A relação existente entre o pensamento e a linguagem extravasa a representação do primeiro pelo segundo, no entanto, para que possamos verificar os seus contornos efetivos, é indispensável descobrir em que medida as curvas de desenvolvimento da parêntese se intercetam; só ao fazê-lo poderemos descobrir o método ideal de integração do professor nesse processo. Sendo assim, é impossível não começar pelo estudo da influência das condicionantes biológicas, já que estas são inescapáveis. Por meio de uma investigação do desenvolvimento natural, ser-nos-á permitida uma interpretação lógica das etapas mentais invariáveis, bem como a identificação dos possíveis momentos de significação e construção conceptual sensíveis ao estímulo social.

³ “[...] the qualitative distinction between sensation and thought is the presence in the latter of a generalized reflection of reality, which is also the essence of word meaning; and consequently [...] meaning is an act of thought in the full sense of the term”.

⁴ “Word meaning is a phenomenon of thought only insofar as thought is embodied in speech, and of speech only insofar as speech is connected with thought and illuminated by it”.

Auxiliando-se das experiências levadas a cabo com macacos por Wolfgang Köhler (1921) — cofundador da corrente da psicologia da *Gestalt* — Vygotsky pôde concluir algo de considerável importância em relação à filogenia do pensamento e da linguagem. Várias críticas foram levantadas contra Köhler, especialmente contra a sua tentativa de fundamentação da natureza da inteligência dos símios, no entanto, não restaram dúvidas acerca do pormenor que mais importa para o nosso estudo: nos chimpanzés, o domínio linguístico e o domínio cognitivo não se influenciam mutuamente. É factual a existência de uma certa capacidade de resolução de problemas e utilização de ferramentas no chimpanzé, bem como a existência de um leque variado de locuções. Ainda assim, a primeira nunca extravasa um âmbito muito limitado de tentativa e erro ou imitação *a-significativa*, e a origem da segunda é demasiado restrita, escapando constantemente à esfera do pensamento. Como Vygotsky releva, o discurso dos antropoides “[...] está muito longe das tentativas intencionais e conscientes de informar ou influenciar outros. Em essência, é uma reação instintiva, ou algo extremamente próximo disso” (Vygotsky 2012, 84).

Em suma, ao observar-se nos antropoides qualidades semelhantes tanto a um proto-intelecto como a uma proto-linguagem, mas cujas esferas de ação nunca coincidem, podemos concluir que o pensamento e a linguagem germinam de raízes genéticas distintas e, pelo menos no campo natural, garantimos efetivamente que ambos percorrem linhas de desenvolvimento próprias.

No que diz respeito ao desenvolvimento ontogenético, as experiências de Karl Bühler (1919) permitiram proceder a duas observações: em primeiro lugar, foi observado que na criança, tal como nos antropoides, as ações cognitivas rudimentares parecem ser independentes da linguagem. Se partirmos dos atos da criança e procurarmos neles algum indício de operação linguística, verificamos que, até certa idade, apesar de já ser observável uma capacidade percetiva de certos fenómenos causais e de a ação já ser dotada de intencionalidade, ainda não existe influência da linguagem no processamento cognitivo aquando da resolução das suas atividades. Percorrendo o caminho oposto, procurando algum vislumbre de influência de pensamento na linguagem, obtemos o mesmo resultado. Durante esta fase, as vocalizações não estão ainda imbuídas de significação:

O carácter pré-intelectual do balbuciar de uma criança é bem conhecido. [...] [A]s primeiras palavras são puramente afetivas, são expressão de sentimentos e emoções, desprovidas de significado objetivo. Refletem, tal como na ‘linguagem’ de um animal, reações puramente subjetivas. (Vygotsky 2012, 99)⁵

⁵ “The preintellectual character of an infant’s babbling is well known. [...] [T]he first words are also purely affective, expressing feelings and emotions; they are devoid of objective meaning, reflecting like an

Em segundo lugar, apontou-se que, ao contrário do que acontece com os símios, a partir de determinado momento no desenvolvimento das crianças humanas, a linguagem mescla-se com o pensamento. Independentemente de quando acontece, de como ocorre a justaposição e do estudo de tais fatores, concerne-nos apenas identificar o romper de tal agregação entre cognição e linguagem.

Destas observações, Vygotsky conclui que, no que toca ao desenvolvimento ontogénico, o discurso e a linguagem advêm igualmente de diferentes matrizes. Revela-se a existência de uma fase pré-linguística do pensamento e, em sentido inverso, de uma fase pré-cognitiva da linguagem, contudo, quando atingido determinado avanço, acontece no ser humano uma sobreposição de ambos. Sem dúvida alguma, mantém-se ao longo de toda a vida adulta uma região do plano do pensamento independente da linguagem — aquela referente maioritariamente ao raciocínio prático. Por sua vez, também a linguagem, em determinada zona da sua influência, age de modo independente do intelecto. Não se afirma que o pensamento e a linguagem em fase alguma do seu desenvolvimento coincidirão na plenitude dos seus âmbitos; afirma-se que, garantidos certos requisitos, é trazida à existência uma zona de coincidência da díade em estudo. Podemos verificar a confirmação da tese do nosso pensador russo em estudos mais recentes, como o já mencionado de Charles Yang, que diz: “As crianças pequenas adquirem espontaneamente regras num curto espaço de tempo, enquanto os chimpanzés parecem mostrar apenas padrões de imitação mesmo após anos de vasto treino” (Yang 2013, 6326)⁶. Partindo das observações acima apresentadas, Vygotsky pôde fixar o primeiro tijolo necessário à edificação da sua teoria:

O pensamento verbal não é uma forma inata ou natural de comportamento, é, porém, determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não se encontram na forma natural do pensamento e da linguagem. (Vygotsky 2012, 101)⁷

Ainda que a convencionalidade e a não naturalidade da linguagem não fossem noções revolucionárias — já desde a idade média que certas escolas de pensamento propunham que a categorização nominal partilha apenas uma relação de imposição com a realidade — a construção teórica de Vygotsky, possível a partir de um desdobramento deste preceito,

animal’s ‘language’, purely subjective reactions”.

⁶ “Young children spontaneously acquire rules within a short period, whereas chimpanzees appear to show only patterns of imitation even after years of extensive training”.

⁷ “Verbal thought is not an innate, natural form of behavior, but is determined by a historical-cultural process and has specific properties and laws that cannot be found in the natural forms of thought and speech”.

vai para além de qualquer proposta anterior. Após garantir efetivamente que a linguagem deriva de uma convencionalidade, o seu desenvolvimento terá de se apresentar necessariamente vinculado à influência social. Nesta medida, as interações com os adultos mais competentes no jogo dos signos modelam de forma particularmente fecunda o discurso interior da criança. A introdução desta variável linguística nos processos cognitivos infantis permite “[...] a orientação mental, a compreensão consciente [e] ajuda a superar dificuldades [...]” (Vygotsky 2012, 242)⁸. Por via desta introdução, garantem-se as condições de possibilidade que permitem a reflexão e o desenvolvimento dos processos cognitivos de grau superior. Assim, garante-se inequivocamente a existência de algo mais do que a função comunicativa na natureza da linguagem. Tal indispensabilidade linguística à cognição superior permite a Vygotsky ir para além de todas as teorias anteriores: a linguagem não é apenas expressão dos pensamentos pré-existent, mas parte integral do próprio pensamento. Como se tornará claro no final do próximo capítulo, o rasgar linguístico da cognição é o primeiro passo possibilitante da construção do conceito, já que este discurso interior emprega as primeiras abstrações de qualidades concretas que serão utilizadas durante a síntese abstrata constitutiva do conceito pleno.

Destarte, o leitor mais perspicaz já antecipará a importância da intervenção do professor para o desenvolvimento linguístico-cognitivo dos alunos: não sendo o surgimento do pensamento verbal um dado naturalmente adquirido, é imperioso estímulo e apoio que o viabilize. Importa ainda, para que o papel do professor não seja infrutífero, descobrir um método pedagógico que eficazmente viabilize tal desenvolvimento. Com este objetivo no horizonte, estudar a natureza do conceito, a manifestação por excelência do pensamento verbal, e as suas fases evolutivas, apresenta-se como tarefa incontornável.

Do sincretismo ao conceito pleno

O conceito, enquanto estrutura cognitiva cuja atuação opera como princípio de classificação, devido à sua natureza sintética, direcionadora e criadora, é qualitativamente divergente das operações mentais anteriores e mais elementares. Fora do campo do pensamento verbal, o pensamento conceptual é impossível. Como Vygotsky notou, as condições para o seu germinar não se esgotam no aumento quantitativo quer de associações, quer de representações, ou no refinar da atenção. Nem mesmo uma disposição a determinado padrão comportamental exigido pela tendência a atos orientados a fins é

⁸ “[...] mental orientation, conscious understanding [and] helps in overcoming difficulties [...]”.

justificação suficiente para o irromper do pensamento conceptual⁹. A capacidade conceptual, ao contrário das operações cognitivas mais elementares e imediatas, particulariza-se pela sua natureza mediada. Não obstante, existem formas de pensamento verbal mediado por signos que não refletem ainda verdadeiro pensamento conceptual. Diferenças funcionais no uso do signo distinguem o pensamento conceptual real do meramente aparente. Para que sejam identificáveis e passíveis de compreensão tais diferenças, é pertinente um estudo das formas conceptuais embrionárias.

A proposta em estudo sustenta que o desenlace da cognição em pensamento conceptual se deve ao desenvolvimento de dois processos distintos: a formação de complexos ou *pseudoconceitos* e a formação de conceitos em potência. A estas estruturas de generalização e abstração propriamente ditas, subjaz um momento de sincretismo. A criança compila na sua mente um leque variado de ligações subjetivas entre objetos, fundado no grau de coincidência entre estes últimos e as suas percepções. Poderíamos atribuir um carácter associativista a este mecanismo e não estaríamos enganados, como veremos, caímos em erro apenas ao postulá-lo como definitivo e fundamental a todo o intelecto.

Na formação de complexos, o carácter subjetivo das conexões desaparece e dá lugar a uma identificação de laços reais entre objetos. Um complexo já significa um grupo de objetos e, funcionalmente, pode equivaler a um conceito. A oposição encontra-se no tipo de relações identificadas, uma vez que na formação de complexos, as relações constroem-se a partir de observações concretas e factuais, ao invés das observações lógicas e abstratas identitárias dos conceitos. Ainda, a natureza “[...] [d]os laços que relacionam os elementos de um complexo com o todo e entre si, podem ser tão diversos quanto os contactos e relações dos elementos na realidade são” (Vygotsky 2012, 121)¹⁰. Como efeito, podemos distinguir variados tipos de complexos¹¹. Dada tal multiplicidade no modo de formulação de grupos por complexos, podemos tender a duvidar da decisão de os incluir sob a mesma classificação taxinómica, mas algo essencialmente idêntico garante o agrupamento: durante o processo de adição de objetos a determinado conjunto, as qualidades não são hierarquizadas entre si, o objeto entra no conjunto não por manifestar determinado atributo, mas enquanto indivíduo. Não é abstraída do objeto nenhuma propriedade

⁹ Para prová-lo, Vygotsky examina um conjunto de testes experimentais, revela as fraquezas das variadas propostas teóricas extraídas (ver Vygotsky 2012, cap. 5, secção I) e propõe um novo teste experimental desenvolvido por Lev Sakharov (ver *Ibidem*, cap. 5, secção II).

¹⁰ “[...] the bonds relating the elements of a complex to the whole and to one another may be as diverse as the contacts and relations of the elements are in reality”.

¹¹ São identificados cinco tipos diferentes de complexos: o complexo associativo; o complexo de coletividade; o complexo de cadeia; o complexo difuso e, por fim, o *pseudoconceito* (ver Vygotsky 2012, cap. 5, secções V a X).

especial que guie a tomada de decisão; assim, é delatado quando o plano de pensamento ainda se rege por complexos.

O pensamento por complexos exaure-se no *pseudoconceito*: um complexo cujos referentes coincidem totalmente com os referentes de determinada formulação conceptual. A exo-consistência aparentemente conceptual deste complexo particular forma-se por via do contacto da criança com a linguagem adulta. O adulto utiliza continuamente palavras com significados pré-definidos cujos referentes são apreendidos e as palavras aplicadas pelo discurso infantil. Daqui, advém uma entidade que em termos práticos e funcionais coincide com o conceito e permite o entendimento mútuo, escondendo, todavia, uma natureza operacional desigual. Socorrendo-me das palavras do nosso autor: “[...] podemos dizer que as palavras da criança e do adulto coincidem nos seus referentes, mas não nos seus significados” (Vygotsky 2012, 139)¹² uma vez que “[os] atos mentais fundados no discurso da criança não coincidem com os atos mentais do adulto, ainda que profiram uma e a mesma palavra” (*Ibidem*, 142)¹³.

Até agora, estudámos a qualidade sintética do pensamento por complexos e descobrimos o *pseudoconceito* no seu culminar. A sua importância organizacional aparece como condição necessária da possibilidade de conceptualização, contudo, as suas operações mentais imanentes carecem de outro mecanismo indispensável para que possamos alcançar o conceito propriamente dito:

[...] o conceito avançado pressupõe mais do que unificação. Para formar tal conceito é também necessário abstrair, destacar elementos, e observar os elementos abstraídos afastados da totalidade da experiência concreta em que estão integrados. Na formação conceptual genuína, é igualmente importante unir e separar: síntese e análise pressupõem-se uma à outra [...]. (*Ibidem*, 144)¹⁴

Quer isto dizer que a par da generalização, outro mecanismo preparatório é indispensável ao aparato conceptual. Fazemos aqui uma exposição cronológica, mas, na verdade, o seu desenvolvimento escapa-lhe. Durante o processo de refinamento da capacidade de generalização, já as qualidades abstrativas se vão manifestando. Inicialmente, ainda

¹² “[...] we might say that the child’s and the adult’s words coincide in their referents but not in their meanings”.

¹³ “Mental acts based on the child’s speech do not coincide with the mental acts of the adult, even if they are uttering one and the same word”.

¹⁴ “[...] the advanced concept presupposes more than unification. To form such a concept it is also necessary to abstract, to single out elements, and to view the abstracted elements apart from the totality of the concrete experience in which they are embedded. In genuine concept formation, it is equally important to unite and to separate: synthesis and analysis presuppose each other [...]”.

de forma pouco depurada, a abstração infantil funciona pelo princípio da máxima similitude (*Ibidem*, cap. 5, secção XVI) — a tomada de decisão é guiada por um conjunto de características salientes e, para a criança, ainda instáveis e indistintas entre si. Ao longo do tempo, a aptidão é aguçada e a criança torna-se capaz de isolar qualidades individuais. Eventualmente, as características isoladas perdem a volatilidade e consolidam a sua consistência, dando lugar ao que chamaremos de conceito em potência. Na mestria do pensamento por combinação de *pseudoconceitos* e conceitos em potência aparece a possibilidade do verdadeiro pensamento conceptual. O verdadeiro conceito dá-se “[...] quando os atributos abstraídos são novamente sintetizados e a síntese abstrata resultante se torna o principal instrumento do pensamento” (*Ibidem*, 148)¹⁵. Não obstante, seria ingénuo postular uma transformação total do pensamento, na verdade, o conceito coabita com as formas de pensamento mais rudimentares ao longo de toda a vida mental.

Conceitos científicos e conceitos espontâneos

De modo a realmente compreender os processos de conceptualização, será necessária uma explicitação mais detalhada dos seus modos de funcionar. Até aqui, tanto quanto possível, evitámos uma exposição profunda das teorias contra as quais Vygotsky desenvolve a sua proposta. No entanto, revela-se impreterível ressaltar esse aspeto da nossa tomada de decisão, pois, nesta fase, as ideias desenvolvidas pelo nosso autor encontram-se em estreita e constante oposição às ideias de Piaget (Vygotsky 2012, cap. 6). Por motivos de extensão, e de modo a evitar a tarefa tripartida de simultaneamente seguir o argumento de Vygotsky, a sua interpretação de Piaget e a atualidade da crítica que apresenta, tentaremos focar a nossa exposição exclusivamente nas ideias de Vygotsky e na interpretação de Piaget que lhe possibilita formulá-las. Tomámos tal decisão, mas, ainda assim, acautelamos o leitor para o facto de as críticas levantadas a Piaget considerarem apenas os seus primeiros textos; Vygotsky nunca chegou a ter contacto com as obras tardias onde, fazendo face às críticas do nosso autor (Miller 2011, 96), o psicólogo suíço reestrutura a sua teoria.

Vygotsky levou a cabo um teste com dois grupos de crianças de diferentes idades em que cada um dos grupos deveria completar frases deixadas a meio. Um dos conjuntos de frases terminava em conectores adversativos e o outro em conectores causais, além disto, dentro de cada conjunto, certas frases continham conceitos científicos e as restantes

¹⁵ “[...] when the abstracted traits are synthesized anew and the resulting abstract synthesis becomes the main instrument of thought”.

lidavam com conceitos espontâneos. Desta forma, tornou-se possível analisar o desempenho de crianças de diferentes idades no manuseamento dos dois tipos de conceito (Vygotsky 2012, 156) e chegar à seguinte conclusão: “[...] desde que o currículo forneça o material necessário, o desenvolvimento de conceitos científicos antecede o desenvolvimento de conceitos espontâneos” (*Ibidem*, 201)¹⁶. Como tentativa explicativa desta evidência, é proposta para cada um dos modelos de formação conceptual uma génese e curva de desenvolvimento distintas que, ainda assim, para o decurso dos seus desenvolvimentos, se apresentam mútua e necessariamente interdependentes.

Em primeiro lugar, esclareçamos a distinção apresentada. A noção de conceito espontâneo é apresentada por Piaget e apropriada por Vygotsky que, a partir dela, fundamenta a noção de conceito científico. Explica-se a distinção, já que a formação de conceitos científicos e a formação de conceitos espontâneos, ou empíricos (*Ibidem*, 183), se dá a partir de circunstâncias radicalmente diferentes e por motivos igualmente dispares. “A mente enfrenta diferentes problemas ao assimilar conceitos na escola do que quando é deixada aos seus próprios engenhos” (*Ibidem* 2012, 167)¹⁷. Com os conceitos científicos, a criança tem normalmente o primeiro contacto em sala de aula e por via de uma definição que, aplicada sistematicamente, estabelece a medida da sua aplicação concreta. Por outro lado, os conceitos espontâneos são formados de modo não sistemático, frutos da aglomeração por conta própria dos vários fenómenos que os instanciam, partindo do concreto para o abstrato.

Consequentemente, sendo derivados da cooperação instrutiva, os conceitos científicos apresentam desde o início do seu desenvolvimento na mente da criança um uso deliberado e intencional, justificando a predominância da sua correta aplicação durante as experiências levadas a cabo. No entanto, não quer isto dizer que tais conceitos já se encontrem completamente desenvolvidos, o seu conteúdo empírico, ao contrário do que acontece com os conceitos espontâneos, é ainda escasso. Nos primeiros, é dominada a vertente sintática e fonética antes da habilidade de identificar o conteúdo referente e, nos segundos, existe um transbordar desse conteúdo na ausência de uma capacidade deliberada e consciente de aplicação e generalização. Concluindo, a tarefa imposta aos conceitos científicos é a de transferência da formulação abstrata para o conjunto de situações concretas a ser interpretadas segundo os termos do conceito em questão, ou seja, a aplicação da generalização, enquanto os conceitos espontâneos apresentam dificuldade em serem formulados abstratamente segundo as qualidades essenciais das diversas situações concretas

¹⁶ “[...] as long as the curriculum supplies the necessary material, the *development of scientific concepts runs ahead of the development of spontaneous concepts*”.

¹⁷ “The mind faces different problems when assimilating concepts at school and when left to its own devices”.

que os compõem. Nesta medida, apesar de Vygotsky escolher *conceito* como a terminologia a aplicar a estes fenómenos, ressalvamos que, segundo a sua própria descrição de conceito pleno, nem os conceitos científicos nem os conceitos espontâneos isoladamente esgotam a conceptualização plena. Consideramos esta escolha de nomenclatura infeliz e poderá, indubitavelmente, induzir em erro, apesar disso, por questões de fidelidade, optámos por não a alterar. De modo a colmatar esta ambiguidade, veremos mais à frente de que modo estes dois processos interagem e seremos claros acerca do seu papel na formação do conceito pleno.

Percepção consciente

Em sequência, surge-nos, em comunhão com o nosso autor (Vygotsky 2012, 158), certa questão essencial: de que modo a aprendizagem escolar de conceitos científicos influencia os restantes mecanismos cognitivos do aluno? Determinada corrente, cujos preceitos se apresentam mais recorrentemente do que desejável como reguladores de diversas vertentes da prática pedagógica, propõe que os conceitos científicos não apresentam desenvolvimento e são apreendidos enquanto peça pré-fabricada pelo professor. Nada poderia estar mais longe da posição que defendemos e esperamos já ter conseguido prová-lo. Como temos vindo a estudar até aqui, a aprendizagem de uma palavra marca apenas o começo do seu percurso intelectual inerente: “[...] o caminho desde o primeiro encontro com um novo conceito até ao ponto em que o conceito e a palavra correspondente são totalmente apropriados pela criança é longo e complexo” (*Ibidem*, 161)¹⁸.

Uma segunda tentativa de resposta admite evolução no desenvolvimento da significação e, consequentemente, aceita a natureza processual da aprendizagem de conceitos científicos. O erro aparece quando faz coincidir na íntegra as qualidades de tal processo com as do processo de desenvolvimento de conceitos espontâneos. Daqui, seguir-se-ia que um estudo do processo de desenvolvimento destes últimos seria substituível por um estudo dos anteriores. Vygotsky aprova a negação de Piaget de tal sobreposição, não obstante, reprova a solução do pensador suíço. Piaget conclui que o modelo conceptual espontâneo reflete o verdadeiro *modus operandi* da mente infantil, enquanto o modelo conceptual científico é imagem das operações cognitivas do adulto. Como efeito, a passagem das operações mentais para conceitos científicos demonstra apenas que a mentalidade infantil cede, por pressão exercida pela interação social, perante a oposição da

¹⁸ “[...] the path from the first encounter with a new concept to the point where the concept and the corresponding word are fully appropriated by the child is long and complex”.

mentalidade adulta e é substituída por esta. Daqui advém a crença, errada, de que os diferentes processos conceptuais se encontram fechados sobre si mesmos e não interagem, apenas alternam a sua posição de supremacia.

Na convergência de ambas as propostas anteriores, Vygotsky nota, como vimos anteriormente, que apesar de existirem diferenças pertinentes entre os percursos de desenvolvimento das duas espécies de conceito, ambos se influenciam mutuamente e integram um processo único mais geral (Vygotsky 2012, 166). Relembrando as características que atribuímos a cada um dos tipos de conceito, torna-se possível encontrar a chave de resolução para a nossa pergunta: os conceitos espontâneos operam sem a existência de uma percepção consciente do seu uso operacional. A sua aplicação quotidiana correta é consequência de um uso irrefletido e, como comprova o estudo inicial, quando a necessidade do uso deliberado surge, a sua aplicação falha. Vejamos o exemplo ilustrativo apresentado por Vygotsky:

Acabei de atar um nó — fi-lo conscientemente, ainda assim, não consigo explicar como o fiz, porque a minha consciência estava centrada no nó e não nos meus movimentos, o como da minha ação. (*Ibidem*, 180)¹⁹

De que forma será possível a transição da ação inconsciente, ou consciente apenas do objeto referente, para a percepção consciente da estrutura da ação, o *como* da ação? Será na resposta a esta pergunta que desvendaremos a importância do refinar da conceptualização científica e, necessariamente, da instrução escolar. Antes de mais, clarifiquemos o conceito de percepção consciente em uso: entendemos por percepção consciente determinado modo de relação interfuncional entre os processos mentais que possibilita a sua autopercepção e a diferenciação entre si²⁰.

Antes de anunciar a sua proposta, Vygotsky expõe a tentativa justificativa do fenómeno apresentada por Piaget. Esta fundamenta-se por meio de duas leis: a lei de Claparède e a lei da deslocação. A primeira dita que consciência da diferença precede consciência da semelhança; na prática, significa isto que a mente “responde de formas similares a objetos que são semelhantes e não tem necessidade de se tornar consciente do seu modo de

¹⁹ “I have just tied a knot – I have done so consciously, yet I cannot explain how I did it, because my awareness was centered on the knot rather than on my own motions, the *how* of my action”.

²⁰ Estamos cientes de que o âmbito do conceito de percepção consciente integrar-se-á na extensão mais lata do conceito de consciência, o nosso trabalho não esgota, nem tem a pretensão de o fazer, o estudo da relação entre linguagem e consciência no sentido lato. Também Vygotsky era ciente de tais limitações (Vygotsky 2012, 180-181, 270-271).

resposta" (Vygotsky 2012, 173)²¹. A segunda complementa a primeira, dizendo que a percepção consciente implica uma passagem das operações mentais inerentes ao plano da ação para o plano linguístico. Se a primeira lei funda o processo de desenvolvimento da percepção consciente a partir dos choques com a diferença e da inadequação operativa mental perante ela, falha uma vez que "não se pode derivar consciência da necessidade de consciência" (*Ibidem*, 175)²². Fazê-lo, é reduzir a consciência a um processo meramente mecânico de armazenamento de informação derivada de exercícios de tentativa e erro. É inegável uma maior amplitude do pensamento conceptual pleno. Problemas sem precedentes semelhantes não requerem necessariamente uma metodologia de tentativa e erro para a sua resolução; segundo a lei de Claparède, este fator fica por explicar. Por meio da proposta em análise, como ficará claro de seguida, explicamos o alcançar de percepção consciente da diferença previamente ao da de semelhança porque esta obriga a uma estrutura de abstração mais refinada do que a anterior. A segunda lei, a da deslocação, poderá descrever a razão pela qual se deve a falta de percepção consciente, não tem, no entanto, valor explicativo referente ao seu processo de aquisição que nos interessa desvendar.

Tentando corrigir as lacunas explicativas das leis propostas por Piaget, Vygotsky apresenta normas alternativas: a lei básica do desenvolvimento e a lei geral do desenvolvimento. Estas leis pretendem explicitar o processo de passagem do paradigma pré-conceptual para o paradigma conceptual e justificar o aparente paradoxo:

O estudante, embora crescendo constantemente em percepção consciente e mestria de funções como a memória e a atenção, não tem consciência das suas operações conceptuais. Todas as funções básicas se fazem "intelectuais", excepto a própria inteligência. (*Ibidem*, 177)²³

Quer isto dizer que, em determinado momento, apesar de já existir percepção consciente de certas funções mentais mais elementares, como a atenção e a memória, e de estas já serem passíveis de controlo volitivo, o domínio conceptual escapa ainda a essa possibilidade. Para justificar tal acontecimento, será necessário conciliar as leis do desenvolvimento referidas acima. A lei básica do desenvolvimento sugere que o desenvolvimento das diversas funções mentais não se prende com o progresso de cada função isolada, mas

²¹ "[...] responds in similar ways to objects that are alike and has no need to become aware of his mode of response".

²² "[...] one cannot derive awareness from the need of awareness [...]".

²³ "The schoolchild, though growing steadily in awareness and mastery of such functions as memory and attention, is not aware of his conceptual operations. All the basic functions become "intellectual", except the intelligence itself".

com alterações no modo de operar das relações interfuncionais que as conjugam. Deste modo, a incapacidade de um uso deliberado de conceitos é justificada pela falta de determinada estrutura interfuncional nos processos mentais do aluno. Por via da lei geral do desenvolvimento (Vygotsky 2012, 178), cuja máxima dita que para sujeitar determinada função ao uso deliberado é necessário tê-la à nossa disposição, explicamos o preceder do uso deliberado das funções mais elementares, como a memória e a atenção. O aparelho cognitivo da criança, na idade em que ganha percepção consciente das funções mais rudimentares, ainda opera por *pseudoconceitos* e conceitos em potência, como efeito, é incapaz de tornar intelectual a “inteligência”. Só quando o pensamento conceptual estiver à disposição da criança se poderá desenvolver o grau mais elevado de operacionalização, a percepção consciente, do intelecto.

Relações de generalidade

Combinando a exposição destas leis com os diferentes graus de generalidade das estruturas inerentes à progressão cognitiva que, como vimos, se inicia no sincretismo e termina no conceito pleno, talvez já se tenham tornado claras as qualidades interfuncionais necessárias. Para que seja possível desviar a atenção do objeto referido pelo pensamento para o próprio ato de pensar e atingir uma percepção conceptual consciente, é necessário um domínio avançado da generalização e da abstração. Como anuncia Vygotsky:

Ao perceber alguns dos nossos atos de forma generalizada, isolamo-los da totalidade da nossa atividade mental e, assim, habilitamo-nos a focar-nos nesse processo enquanto tal e a entrar numa nova relação com ele. (Vygotsky 2012, 181)²⁴

Percepção consciente requer uma relação abstrata e generalizada com o seu conteúdo que é, evidentemente, de natureza verbal. Só deste modo é possível refletir acerca de determinada função mental desassociada das instanciações particulares em que opera. Falta, por fim, demonstrar como se induz tal mudança cognitivo-linguística.

Distinguimos, anteriormente, dois processos mentais mediados: os conceitos científicos e os conceitos espontâneos; certas das suas qualidades essenciais serão agora relevantes. Por um lado, a posição peculiar de que os conceitos científicos usufruem perante o seu objeto é possibilitada pela sua endo-consistência intelectual, por outro, devido à falta de

²⁴ “In perceiving some of our acts in a generalizing fashion, we isolate them from our total mental activity and are thus enabled to focus on this process as such and to enter into a new relation to it”.

reconhecimento do conteúdo empírico referente, estão inicialmente dependentes de um desenvolvimento suficiente dos conceitos espontâneos. Ultrapassado esse limiar, a sua natureza implica que, para a sua posição, seja necessário um sistema imanente, “[...] qualquer verdadeiro conceito deve ser considerado apenas em conjunto com o seu sistema de relações que determina a sua medida de generalidade” (Vygotsky 2012, 183)²⁵. Mais, tal medida de generalidade é a “[...] variável psicológica básica segundo a qual [os conceitos] podem ser significativamente ordenados” (*Ibidem*, 209)²⁶, sendo que as relações interfuncionais a que estão submetidos são relações de generalidade. Durante a aprendizagem dos conceitos científicos e do desenvolvimento simultâneo dos seus sistemas de relações e da sua estrutura organizacional, as próprias relações e organização conceptualizam-se. Isto permite ao aluno adquirir percepção consciente do dinamismo do qual está dependente o conteúdo. Assim, atingida a percepção consciente do processo de formação conceptual, possibilita-se a reestruturação dos conceitos espontâneos segundo este novo paradigma.

Chamamos medida de generalidade à posição do processo mental dentro de um horizonte conceptual, esta posição enquadra-se entre o extremo da máxima abstração e generalização e o extremo da percepção sensorial imediata do objeto (*Ibidem*, 211). Determinadas por esta localização, estão as relações e operações possíveis entre conceitos. A título de exemplo, pensemos no conceito de automóvel e no conteúdo por si abrangido; de seguida, façamos o mesmo com o conceito de veículo. Estes dois conceitos divergem na sua medida de generalidade: o segundo integra todo o conteúdo e possibilidades operacionais do primeiro, mas extravasa-as. Dominar as formas de generalização e abstração mais abrangentes equivale a uma expansão das estruturas conceptuais, na medida em que as ramificações entre conceitos aumentam, e abre consigo uma maior possibilidade funcional, já que permite um número de operações mentais mais amplo. Posto isto, contrariando a tese de Piaget — que defendia uma substituição do pensamento infantil pelo pensamento adulto — Vygotsky pode afirmar que os níveis mais desenvolvidos de pensamento são, na verdade, o alcançar de graus mais elevados de generalização e abstração, construídos a partir das abstrações e generalizações anteriores. Podemos vê-lo na seguinte passagem: “A ascensão dos *pré-conceitos* [...] a verdadeiros conceitos, [...] é atingida através da generalização de generalizações do grau anterior” (*Ibidem*, 214)²⁷.

²⁵ “[...] any real concept must be taken only together with its system of relations that determine its measure of generality”.

²⁶ “[...] the basic psychological variable according to which [the concepts] can be meaningfully ordered”.

²⁷ “The rise from preconcepts [...] to true concepts, [...] is achieved by generalizing the generalizations of the earlier level”.

Ainda que pelo nosso autor sejam apontados os doze anos como a idade de referência a partir da qual o pensamento conceptual se torna possível, como vimos anteriormente, os processos cognitivos de ordem superior coabitam sempre com os de ordem inferior. Nunca existirá uma cognição integralmente conceptual, nesta medida, cabe ao professor, ainda que leccione adultos, a responsabilidade de permitir aos seus alunos a continua progressão na escalada das generalizações, estimulando tanto a expansão do número de objetos mentais que se aproximam do título de conceito, como o alcance da rede entre os conceitos já alcançados.

Zona de desenvolvimento proximal

Resta-nos ver de que modo será possível concretizar em sala de aula uma didática eficiente segundo os preceitos até agora discutidos. Para que o possamos fazer, será pertinente esclarecer a natureza do vínculo existente entre instrução e desenvolvimento. Vygotsky refere três teorias que pensaram acerca de tal ligação, percorrê-las-emos sumariamente para que apareça enquadrada a proposta do nosso autor aquando da sua exposição e análise. Esperemos que nesta fase já tenha ficado claro que ambos os acontecimentos são interdependentes, como tal, ignoremos as propostas que os desassociam um do outro.

A primeira asserção resume-se na seguinte tese: o desenvolvimento cria as potencialidades, a instrução atualiza-as (Vygotsky 2012, 185). Quer isto dizer que a instrução, para que possa estabelecer-se, aguarda por certo grau de maturação dependente do decurso natural do desenvolvimento. Esta formulação propõe uma relação unilateral na qual a instrução depende do desenvolvimento, mas a direção do desenvolvimento não é afetada pelo ato instrutivo. Na verdade, veremos que a instrução é fundamental na orientação do desenvolvimento. Se esta proposta falha por defeito, a segunda proposta abordada por Vygotsky falha por excesso: concebe tanto o desenvolvimento como a instrução enquanto acumular de reflexos condicionados e fá-los coincidir na sua totalidade, deste modo, “[...] nenhuma questão acerca da sua relação concreta pode levantar-se” (*Ibidem*, 187)²⁸.

A terceira proposta é mais sofisticada e firma preceitos essenciais que permitem o nosso autor conceptualizar a zona de desenvolvimento proximal. Representada pela psicologia da *gestalt*, esta teoria aceita a premissa de que a maturação possibilita oportunidades, no entanto, introduz uma subtilidade extremamente fecunda ao defender que a maturação não progride isoladamente, mas, por sua vez, depende do aperfeiçoamento funcional da

²⁸ “[...] no question of any concrete relation between them can arise”.

operação em causa. Assim, desvela-se um dinamismo cíclico imanente aos processos de desenvolvimento e instrução que permite propor um novo modelo educacional; o papel da instrução passa a ser a construção de novas estruturas mentais e o aperfeiçoamento das antigas. Como refere Vygotsky: “[u]ma característica básica de qualquer estrutura é a sua independência da substância original — poder ser transferida para outros meios” (Vygotsky 2012, 187)²⁹. Devido à natureza estrutural atribuída à instrução e ao reconhecimento da possibilidade de aplicação das aprendizagens a diversos conteúdos, é permitido conceber um ensino ativo, capaz de preceder e estimular o desenvolvimento, divergente do paradigma em que o ensino pacientemente aguarda pela conclusão da maturação para que possa instruir.

Antes de avançarmos, é importante que o âmbito da nossa reflexão acerca destas qualidades da instrução seja delimitado. Não se propõe uma posição de defesa da influência de tudo em tudo, tal foi o erro da investigação de Edward Thorndike que “[d]a observação correta de que nem todas as formas de instrução estão conectadas com todas as formas de desenvolvimento, incorretamente inferiu que tal influência não existe de todo” (*ibidem*, 189)³⁰. Ao não ignorarmos as diferenças qualitativas entre as operações mentais espontâneas, o conhecimento prático e o pensamento conceptual que, como vimos, assentam em diferenças nas relações interfuncionais, podemos ver em todas as operações que implicam este último uma participação comum das capacidades de abstração e generalização fundidas na percepção consciente. Deste modo, afirmamos que o pensamento conceptual, independentemente do conteúdo a que é aplicado, pressupõe sempre relações qualitativamente idênticas e, como tal, o seu desenvolvimento em determinado campo influenciará o desempenho nos restantes que o impliquem.

Encontramo-nos agora na posição que permite ao nosso psicólogo russo apresentar a metodologia em falta que viabiliza este modelo educativo. Identificando que a prática comum de avaliar o nível de desenvolvimento da criança pelos problemas que consegue resolver sozinha não correspondia a uma análise completa do seu desenvolvimento, Vygotsky propõe um novo molde de aferição. A experiência alternativa consiste em colocar as crianças em contacto com problemas que nunca conseguiriam resolver sozinhas e ajudá-las durante a resolução. Os resultados mostraram que crianças da mesma idade e autonomamente capazes de resolver problemas com o mesmo grau de dificuldade, obtiveram resultados diferentes na resolução de problemas com apoio externo. Este alcance

²⁹ “A basic characteristic of any structure is its independence from its original substance – it can be transferred to other media”.

³⁰ “From the correct observation that not all forms of instruction are connected with all forms of development, he incorrectly infers that such an influence does not exist at all”.

superior na resolução de problemas colaborativamente constitui a zona de desenvolvimento proximal e a “[e]xperiência demonstra que a criança com uma maior zona de desenvolvimento proximal sair-se-á muito melhor na escola” (*Ibidem*, 198)³¹. Em suma, podemos definir a zona de desenvolvimento proximal enquanto área de possibilidade de instrução cujo suporte é dado pelas capacidades de resolução autónoma de problemas e o seu limite pelo potencial máximo de desenvolvimento. Durante o processo colaborativo, a instrução precede o desenvolvimento porque impulsiona o progresso de capacidades ainda não maturadas.

Imitação

Vygotsky defende que tal progresso colaborativo deriva da imitação. Ao contrário do que acontece com certos animais, apenas capazes de imitar de forma automatizada, a imitação humana predispõe de características especiais que a diferenciam. Na imitação que permite ao aluno resolver problemas fora do seu alcance autónomo participam qualidades intelectuais, nomeadamente a perceção consciente das operações em causa e da estrutura subjacente à sua operacionalização (Vygotsky 2012, 199), que, mais tarde, quando o aluno estiver sozinho, serão lembradas e estarão aptas a ser reproduzidas. Temos, no entanto, de nos questionar se imitação é justificação suficiente e se, mesmo nos humanos, implica garantidamente perceção consciente. Parece-nos pouco satisfatória a proposta de Vygotsky, não acreditamos que o processo colaborativo que possibilita perceção consciente das relações interfuncionais imanentes ao pensamento conceptual tenha como fundamento apenas a imitação. Vygotsky comete o erro de no conceito de imitação implicar já as qualidades cujo desenvolvimento propõe explicar. O aluno ser capaz de imitar sozinho o modelo apreendido em colaboração, apenas garante que este aprendeu a copiá-lo, não se segue necessariamente que tenha abstraído as suas qualidades essenciais e generalizado a aplicação das operações utilizadas e das suas funções para além do exercício concreto.

³¹ “Experience has shown that the child with the larger zone of proximal development will do much better in school”.

[...] [a] criança pode aprender a resolver um problema imitando o professor, mas o entendimento implícito do professor de que o que está a ser demonstrado é concebido enquanto ‘modelo’ aplicável para além da situação em mãos não é evidente ou ‘visível’ nas ações do professor. (Miller 2011, 151)³²

Ainda que não apresente uma solução alternativa, Ronald Miller detetou o embaraço com que nos deparamos e, sem intenção para tal, as suas palavras ajudar-nos-ão a tentar solucioná-lo. Vygotsky, apesar de distinguir dois géneros de imitação, atribuindo a um deles obrigatoriedade humana para a sua manifestação, não leva a crer, nem daí se poderia seguir, que imitação automatizada seja exclusiva dos restantes animais. O nosso psicólogo russo caracteriza enquanto súbita a aprendizagem adquirida pela imitação consciente, mas não explica o processo que permite ascender a tal grau imitativo. Na tentativa de explicitar tal omissão, olhemos para o seguinte excerto:

Por não terem forma, os princípios subjacentes a uma arte não podem ser totalmente descritos ou diretamente ensinados. A filosofia de ensino nas artes Zen é ensinar os princípios subjacentes por meio da prática repetitiva das técnicas. As técnicas das artes representam formalizações do entendimento que os mestres têm dos princípios. Podem ser vistas como aproximações aos princípios subjacentes. [...] Cada estudante deve, no final de contas, descobrir esses princípios subjacentes por si próprio. Isto só pode ser feito por via de interminável repetição [...]. (Kushner 2000, 17)³³

Análogo ao defendido nas vias da corrente Zen, poderíamos complementar Vygotsky sugerindo que uma continua repetição imitativa automatizada ascenderia, eventualmente, a uma imitação superior que implica perceção consciente dos princípios, ou dos modelos, que justificam o conjunto de operações a imitar. No entanto, considerando o tempo limitado e os restantes pressupostos e contingências práticas constitutivos do ensino obrigatório que lhe impõem o ritmo e o rumo, a necessidade premente de um

³² “[...] child may learn to solve a problem by imitating the teacher but the teacher’s implicit understanding that what is being shown is intended as a ‘model’ that is applicable beyond the situation at hand is not evident or ‘visible’ in the actions of the teacher”.

³³ “Because they are formless, the underlying principles of an art cannot be fully described nor directly taught. The philosophy of teaching in the Zen arts is to teach underlying principles through the repetitive practice of techniques. The techniques of the arts represent formalizations of the masters’ understandings of the principles. They can be seen as approximations of the underlying principles. [...] Each student ultimately must see into those underlying principles by himself. This can only be done by endless repetition [...]”.

atuar mais incisivo e veloz impõe-se. Relembrando as palavras de Ronald Miller supracitadas, propomos que a porta para a imitação consciente do aluno jaz na visibilidade. Não nos podemos esquecer da máxima geral do desenvolvimento — só após estar à nossa disposição, podemos deliberadamente utilizar determinada operação e adquirir percepção consciente da sua funcionalidade — deste modo, cabe ao professor não só explicitar os passos necessários para a resolução de dado problema, mas também a explicitação das relações interfuncionais que fundamentam aquele modelo operativo. Husserl diz-nos:

[...] o objeto cogitativamente percecionado destaca-se de um fundo objetivo por virtude do facto de o ego advertir para ele e destacá-lo [...], enquanto estamos agora virados, no modo do 'cogito', para o objeto puro, muitos tipos de objeto continuam a 'aparecer', [e] estamos intuitivamente 'conscientes' deles [...]. É um campo de percepção potencial no sentido em que um percecionar particular [...] pode virar-se para cada coisa que aparece desta maneira. (Husserl 2014, 163)³⁴

Para evitar a reprodução *a-significativa* de uma rotina, interessa-nos tornar objeto do pensamento o próprio *campo de percepção potencial*. No nosso caso concreto, fazê-lo implica que para o aluno os passos a realizar não apareçam no vazio, mas sejam contextualizados dentro desse modelo de fundo, tornando o próprio modelo um objeto visível à sua direção cogitativa. Isto é possível diferenciando-se explicitamente os graus de generalidade das estruturas envolvidas, só assim a extensão da funcionalidade e a possibilidade operacional se podem tornar claras e, conseqüentemente, passíveis de serem integradas no âmbito da percepção consciente. Para tal, o professor não se poderá limitar a exigir a replicação dos seus movimentos, terá de orquestrar processos práticos de aprofundamento semântico cooperativo, envolvendo os alunos e envolvendo-se com eles no processo de descoberta: "Se a máquina conseguir explicar a si própria por que razão o exemplo de treino é uma instanciação do conceito que está a ser aprendido, a aprendizagem é célere" (Goswani 2015, 3)³⁵.

³⁴ "[...] the cogitatively perceived object stands out from an objective background by virtue of the fact that the ego adverts to it and singles it out [...], while we are now turned, in the mode of the 'cogito', toward the pure object, many sorts of objects continue to 'appear', [and] we are intuitively 'conscious' of them [...]. It is a *potential field of perception* in the sense that a particular perceiving [...] can turn to each thing that appears this way".

³⁵ "If the machine can explain to itself why the training example is an instantiation of a concept that is being learned, learning is rapid".

Colaboração centrada no aluno

O ênfase atribuído por Vygotsky à relação de interdependência entre linguagem e desenvolvimento cognitivo, bem como o relevar da natureza intersubjetiva da linguagem expressa na proposta dialógica de Bakhtin, impulsionaram a corrente pedagógica atual norteada pelo conceito de ensino dialógico³⁶. Não está ainda estabelecida uma definição consensual do conceito, não obstante, todas as propostas procuram ultrapassar a prevalência monológica de transmissão e recitação de conteúdo em sala de aula. Existe uma tentativa comum de inclusão do aluno no discurso e, conseqüentemente, no pensamento a ser desenvolvido. De modo a concretizar tal intenção, várias escolas teóricas apresentam metodologias divergentes fundadas em diferentes noções de natureza e propósito do discurso³⁷. Nos capítulos anteriores, tentámos clarificar a nossa perspetiva em relação a estes aspetos; consideramos discurso qualquer concretização real da linguagem, independentemente da via de manifestação, e o propósito que nos interessa estudar é a sua capacidade de possibilitar, estimular e potenciar o desenvolvimento dos processos cognitivos inerentes.

Considerando que consciência, no sentido lato, é sempre consciência acerca de algo, e que a direção de tal intencionalidade se encontra submetida aos afetos, torna-se impossível ignorar a importância dos afetos docentes e juvenis quando ponderamos acerca do sucesso de uma estratégia pedagógica colaborativa. Encontramos numa corrente da área da saúde que nasceu nos anos cinquenta do século passado, o conceito de cuidado centrado no paciente³⁸ que nos auxiliará nesta tarefa. A corrente advoga “[...] consideração pelas necessidades, perspetivas e experiências individuais dos pacientes; provisão de oportunidades para os pacientes participarem no seu cuidado; e aprimoramento da relação paciente-clínico” (Epstein e Street 2007, 1)³⁹. A aplicação de mudanças coletivas — dependentes tanto dos assistentes e serviços de saúde, como dos pacientes — com a intenção de cumprir os preceitos apresentados, demonstraram levar a uma melhoria no estado de saúde dos pacientes tanto a nível físico como mental; a uma maior predisposição do paciente para seguir as instruções do assistente de saúde; e a um aumento de eficácia dos cuidados, verificável pela diminuição do número de testes de diagnóstico necessários⁴⁰.

³⁶ Para uma análise histórica do desenvolvimento do conceito de ensino dialógico, ver Lyle 2008.

³⁷ Para uma identificação das diferentes escolas teóricas e explicitação de uma estrutura metodológica dialógica particular, ver Alexander 2018.

³⁸ Para uma descrição da história do conceito, ver Jayadevappa e Chhatre 2011.

³⁹ “[...] consideration of patients’ needs, perspectives, and individual experiences; provision of opportunities to patients to participate in their care; and enhancement of the patient-clinician relationship”.

⁴⁰ Para uma explicitação e análise dos resultados derivados da aplicação do cuidado centrado no paciente, ver Stewart et al. 2000.

Se nos apropriarmos dos princípios constituintes do cuidado centrado no paciente e, concretizando as mudanças necessárias, os deslocarmos para o campo pedagógico, poderemos assegurar uma correta orientação dos afetos juvenis e garantir uma relação entre professor e alunos de maior qualidade, estabelecida a partir de uma colaboração centrada no aluno. A nossa proposta deriva da experiência adquirida ao longo da Prática do Ensino Supervisionada e carece de aplicação da metodologia de verificação empírica, ainda assim, considerando o nosso sucesso particular e o reconhecimento de semelhanças suficientes entre as situações, postulamos que os resultados obtidos pela implementação de um cuidado centrado no paciente são indicativos dos resultados que poderemos obter no ensino. Cremos que, centrando a colaboração no aluno, estes estarão mais predispostos a participar ativamente nas suas aprendizagens e que as decisões pedagógicas, informadas pelos valores dos alunos e direcionadas pela competência do professor, serão mutuamente validadas. Deste modo, a satisfação dos intervenientes e a taxa de sucesso na garantia das aprendizagens em zona de desenvolvimento proximal aumentará. Ronald Epstein e Richard Street afirmam que apenas poderá suceder comunicação eficiente entre pacientes e clínicos de saúde quando “[...] ambos estão motivados; têm conhecimento, compreensão e autoconsciência acerca do que é requerido comunicar efetivamente; e têm capacidades perceptivas e linguísticas adequadas para produzir comportamentos comunicativos eficazes [...]” (Epstein e Street 2007, 2)⁴¹. Posto isto, procedem a relevar a importância de cada um dos elementos referidos para a construção de uma comunicação genuína. Parece-nos fácil de aceitar a preservação da importância destes requisitos quando transportados para o contexto escolar, assim sendo, debruçar-nos-emos sobre os dois últimos parâmetros: o conhecimento, compreensão e autoconsciência acerca do que é requerido comunicar e as capacidades linguísticas e perceptivas necessárias à comunicação eficaz. Por fim, ainda que saibamos que a motivação não pode ser tomada como dado adquirido, não analisaremos este critério diretamente, já que acreditamos que da conquista de uma comunicação eficiente, esta advirá.

Epstein e Street referem que a “[...] investigação liga a falta de concordância a uma satisfação e aderência do paciente inferiores” (Epstein e Street 2007, 7)⁴², como tal, para que uma colaboração centrada no aluno seja bem-sucedida, um alinhamento das perspetivas dos interlocutores é crucial. Fazê-lo, permitirá ao docente vislumbrar a estrutura organizacional dos conceitos espontâneos da turma, e com que competência os opera. Mediante

⁴¹ “[...] each is motivated; has sufficient knowledge, understanding, and self-awareness of what is required to communicate effectively; and has suitable perceptual and linguistic skills to produce effective communication behaviors [...]”.

⁴² “[...] research links the lack of concordance to lower patient satisfaction and adherence”.

tal diagnóstico, normas conversacionais diretivas da interação devem ser estabelecidas e o papel de cada um dos intervenientes compreendido. Tanto o professor como o aluno têm propósitos próprios para a interação e, muitas vezes, ambas as partes assumem que os seus objetivos coincidem, quando não é o caso. Por um lado, o professor encontra-se constantemente condicionado pela tarefa de conciliar o desenvolvimento cognitivo dos alunos com a transmissão do conteúdo previsto no plano curricular, tendo tempo limitado para o fazer. Por outro, certos alunos reconhecem como finalidade da interação escolar apenas a memorização do necessário para obtenção de uma classificação final positiva, enquanto outros, para reconhecerem aplicabilidade à tarefa escolar, necessitam que haja uma partilha e reconhecimento das suas experiências pessoais. Ajustar tamanha multiplicidade de perspetivas efetivas, prováveis e possíveis sem que haja inicialmente uma compreensão partilhada dos objetivos e expectativas para a interação, aproxima-se do impossível. Esta delimitação inicial do âmbito e objetivos deve prover os alunos com estratégias específicas de comunicação e comportamento.

Concomitantemente, o professor deverá assegurar os alunos de que a sua participação é relevante para o desenvolvimento das suas aprendizagens. Para que estes possam desenvolver as capacidades percetivas e linguísticas adequadas à comunicação necessária, é exigido ao professor um retorno oportuno e atempado às produções e intervenções dos alunos, para que estes tenham oportunidade de compreender e implementar as suas sugestões. Mais importante ainda, a comunicação é um processo de mútua influência, “[c]omo um participante comunica irá afetar a comunicação do outro” (Epstein e Street 2007, 6)⁴³, o que obriga o professor a desenvolver uma refinada perceção consciente de si. A sua missão é transversal a todos os aprendizes e o desenvolvimento desta capacidade irá prevenir que a interação degenere por via de decisões enviesadas, pelo favorecimento ou desfavorecimento involuntário de certos alunos, ou pela confusão das necessidades de quem ensina com as de quem é ensinado.

Em simultâneo, a perceção consciente de si terá de coexistir com uma perceção consciente do outro. Tal, facilitará cooperar com empatia e colocar efetivamente o aluno no centro da colaboração pedagógica. Uma adaptação óbvia, mas essencial, a que levará a empatia, é a adaptação do diálogo e do método expositivo aos alunos presentes. A complexidade da explicação e os meios utilizados para a sua transmissão serão provenientes de uma análise benevolente do contexto social e das preferências da turma. Desenvolvendo estas capacidades, o professor encontrará também facilitada a complexa tarefa de medição das capacidades operacionais dos alunos cujo desenvolvimento já se

⁴³ “How one participant communicates will affect the communication of the other”.

encontra maturado e do alcance médio da zona de desenvolvimento proximal da turma. Deste modo, será mais bem-sucedido na árdua tarefa de explicitação dos mecanismos de abstração e generalização inerentes ao caminho de desenvolvimento conceptual.

Epílogo

Por fim, importa relevar que acompanhamos os autores dialógicos no reconhecimento da necessidade de inclusão do aluno no processo de construção de conhecimento e, da mesma forma, tendo em conta a íntima relação existente entre as naturezas dos dois processos, aceitamos a exigência de um desenvolvimento linguístico a par do desenvolvimento cognitivo. Defendemos, no entanto, um propósito específico do exercício pedagógico, um propósito preocupado *apenas* com o desenvolvimento das funções e operações mentais necessárias à conceptualização para que não sejamos prescritores da interpretação dos signos, mas facilitadores do exercício interpretativo autónomo. Os aspetos técnicos do ensino centrado no aluno e do ensino dialógico descritos até aqui, são aplicados enquanto condições necessárias de um maior horizonte de crescimento epistemológico. Alertamos para que a medição desse crescimento por via de certos padrões discursivos, como tem sido feito aquando da testagem do sucesso da metodologia dialógica, não esteja logo à partida contaminada por uma conceptualização errada de desenvolvimento. Mantendo-nos fiéis à tentativa de Vygotsky, afirmamos que a medição do sucesso da metodologia dialógica centrada no aluno, pela coincidência dos padrões discursivos obtidos com os padrões discursivos esperados, tem de ser avaliada pelas relações interfuncionais em operação e não pelo conteúdo reproduzido.

Bibliografia

- ALEXANDER, Robin. 2018. "Developing dialogic teaching: genesis, process, trial". *Research Papers in Education* 33 (5): 561-598.
- BAKHTIN, Mikhail. 1981. *The Dialogic Imagination – Four Essays*. Trad. Caryl Emerson e Michael Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
- BLOOM, Benjamin, ed. 1956. *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals – Handbook 1: Cognitive Domain*. New York, NY: Longmans.
- CAEIRO, Francisco da Gama. 1987. "Os fundamentos da educação na obra de Leonardo Coimbra". *Didaskalia* 17 (1): 145-155.

- COIMBRA, Leonardo. 2004. "Sobre a Educação". In *Obras Completas*, coord. Ângelo Alves, vol. 1, t. 1. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- DERRY, Jan. 2013. *Vygotsky: Philosophy and Education*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- EPSTEIN, Ronald, e Richard Street. 2007. *Patient-Centered Communication in Cancer Care: Promoting Healing and Reducing Suffering*. Bethesda, MD: National Cancer Institute.
- EPSTEIN, Ronald, e Richard Street. 2011. "The Values and Value of Patient-Centered Care". *The Annals of Family Medicine* 9 (2): 100-103.
- GOSWANI, Usha. 2015. *Children's Cognitive Development and Learning*. Cambridge: Cambridge Primary Review Trust.
- HUSSERL, Edmund. 2014. *Ideas for a Pure Phenomenology and Phenomenological Philosophy: General introduction to Pure Phenomenology*. Indianapolis, IN: Hackett.
- HUSSERL, Edmund. 2010. *Meditações Cartesianas / Conferências de Paris*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- JAYADEVAPPA, Ravishankar, e Sumedha Chhatre. 2011. "Patient Centered Care – A Conceptual Model and Review of the State of the Art". *The Open Health Services and Policy Journal* 4: 15-25.
- KUSHNER, Kenneth. 2000. *One Arrow, One Life: Zen, Archery, Enlightenment*. Boston: Tuttle.
- LYLE, Sue. 2008. "Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence From Classroom Practice". *Language and Education* 22 (3): 222-240.
- MARTINS, Guilherme d'Oliveira, Carlos Alberto Sousa Gomes, Joana Brocardo, José Vítor Pedroso, José Léon Acosta Camilo, Luísa Maria Silva, Maria Manuela Guerreiro, Maria João Horta, Maria Teresa Calçada, Rui Vieira Nery, e Sónia Rodrigues. 2017. *Perfil Dos Alunos à Saída Da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MILLER, Ronald. 2011. *Vygotsky in Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2018. *Aprendizagens Essenciais: 10º Ano Filosofia*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2018. *Aprendizagens Essenciais: 11º Ano Filosofia*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- RACIONERO, Sandra, e Maria Padrós. 2010. "The Dialogic Turn in Educational Psychology". *Revista de Psicodidactica* 15 (2): 143-162.
- REZNITSKAYA, Alina Li-Jen Kuo, Ann-Marie Clark, et al. 2009. "Collaborative reasoning: a dialogic approach to group discussions". *Cambridge Journal of Education* 39 (1): 29-48.
- REZNITSKAYA, Alina. 2012. "Rethinking Language Use During Literature Discussions". *The Reading Teacher* 65 (7): 446-456.
- RIEBER, Robert, e David Robinson, eds. 2004. *The Essential Vygotsky*. New York, NY: Springer.

- RICOEUR, Paul. 1989. *Do Texto à Acção: Ensaios de Hermenêutica II*. Trad. Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Lisboa: Res Editora.
- SKIDMORE, David, e Kyoko Murakami, eds. 2016. *Dialogic Pedagogy: The Importance of Dialogue in Teaching and Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- STEWART, Moira J. B. Brown, A. Donner, et al. 2000. "The impact of Patient-Centered Care on Outcomes". *The Journal of Family Practice* 49 (9): 796-804.
- STREET, Richard L., Jr., Howard Gordon e Paul Haidet. 2007. "Physicians' communication and perceptions of patients: is it how they look, how they talk, or is it just the doctor?" *Social Science & Medicine* 65 (3): 586-598.
- VYGOTSKY, Lev. 2012. *Thought and Language: Revised and Expanded Edition*. Trad. Eugenia Hanfmann, Gertrude Vakar e Alex Kozulin. Cambridge, MA: The MIT Press.
- YANG, Charles. 2013. "Ontogeny and Phylogeny of Language". *PNAS - The Proceedings of the National Academy of Sciences* 110 (16): 6324-6327.

**Dossiê | Humanidades
Digitais e Documentos
Históricos: Transcrever,
Catalogar, Editar**

Apresentação

Humanidades Digitais e Documentos Históricos: Transcrever, Catalogar, Editar

Hervé Baudry*, Susana Tavares Pedro**

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 235-246. ISSN 0870-4546.

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1223>

O reconhecimento de texto

Os artigos que constituem o dossier intitulado “As Humanidades Digitais¹ e Documentos Históricos: Transcrever, Catalogar, Editar” referem frequentemente a tecnologia do reconhecimento textual automatizado. Com predominância da língua inglesa nas aplicações de fácil acesso usadas na Internet, a expressão mais generalizada relativa aos procedimentos é a *Optical Character Recognition* (OCR), reconhecimento óptico de caracteres (Wang 2024; Wang 2021)². Trata-se de tornar a imagem de um texto impresso num texto eletrónico com extensão doc, odt ou rtf. Entendeu-se assim que *character* reenvia só para os caracteres de imprensa, o que, linguisticamente, é redutor. Após um período de investigações avançadas (Stutzmann 2017, 30-31; Santos Ruiz 2017; Tarte 2014, 112-135; Ciula 2005), há menos de dez anos apareceram novas aplicações capazes de realizar o mesmo tipo de operação com imagens de textos manuscritos, ou *Handwritten Text Recognition* (HTR). No entanto, a sigla OCR é utilizada por alguns no sentido do HTR, assumindo o reconhecimento dos caracteres escritos e impressos. Foi proposta a expressão *Automatic Text Recognition* (ATR) que unifica o reconhecimento automático dos manuscritos e dos impressos (Romein 2020). Fica esta a tendência geral: OCR e HTR referem o reconhecimento de texto, no primeiro caso, impresso, e no segundo, manuscrito.

* CHAM, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, FCSh, Universidade NOVA de Lisboa, 1069-061 Lisboa, Portugal.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9102-913X>. E-mail: hbaudry@fcsh.unl.pt.

** CH-ULisboa – Centro de História Universidade de Lisboa, Portugal.

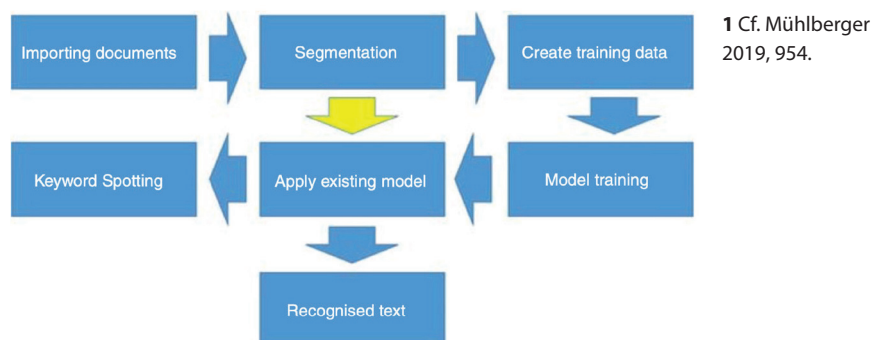
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2724-3187>. E-mail: susana.t.pedro@gmail.com

¹ Definidas por Dan Cohen como “uma comunidade de práticas dentro do formalismo académico: dos exemplos internacionais ao caso português” (Alves 2016, 91).

² Sobre o desempenho comparado de cinco plataformas no reconhecimento de impressos antigos (ABBY, eScriptorium, Nanonets, Tesseract, Transkribus), ver Sefil 2024.

Vários artigos deste número resultam de trabalhos realizados na plataforma de paleografia digital Transkribus³ (Nockels 2022, 367-392; Mühlberger 2019, 954-976). Trata-se de uma aplicação em linha (*Software as a service*, SaaS) gerida pela sociedade cooperativa de direito europeu ReadCoop SCE⁴. Baseada na Universidade de Innsbruck (Áustria), foi fundada em 2019 e contava, nos finais de 2024, mais de 300 000 utilizadores particulares e institucionais, como arquivos, bibliotecas e universidades⁵. Transkribus providencia os meios que permitem a transcrição e a extração de informação⁶ em massa de documentos manuscritos e impressos. Ao contrário dos programas não-SaaS, que podem ser instalados num computador e funcionam fora de conexão (*offline*)⁷, Transkribus não permite o acesso aos algoritmos. Tudo o resto, em particular os dados, fica privado ou é tornado público conforme a vontade do utilizador.

É necessário descrever de maneira sucinta o *workflow* habitual no uso da plataforma após a abertura de uma conta. Como mostra o esquema seguinte (**Fig.1**), o material, constituído por imagens de resolução e qualidade suficientes⁸, é importado em coleções e submetido ao motor PyLaia através de um modelo de HTR treinado com a Inteligência Artificial (rede neuronal e algoritmos) e a aprendizagem automática (*machine learning*).



³ URL: <https://www.transkribus.org/>.

⁴ "A cooperative to unlock our written past". <https://readcoop.org/>

⁵ Entre os numerosíssimos projetos, limitemo-nos a indicar dois (com impressos): Bazzaco 2022; Couture 2022.

⁶ Ver, por exemplo, Lang 2025; Ehrmann 2021.

⁷ Por exemplo, eScriptorium (Kiessling 2019).

⁸ Parte do trabalho preparativo pode ser relativo ao tratamento da imagem, aspeto que deixamos de lado nesta apresentação. É uma questão fundamental, bem antes do HTR ter sido tornado público (Röling 2020; Zheng 2004).

Já existem milhares de modelos de reconhecimento de texto na plataforma Transkribus, mas, até ao presente, só menos de três centenas foram tornados públicos pelos seus autores. Cada um tem um raio de ação mais ou menos largo. A maioria dos modelos foi treinada (*model training*, i.e. “criados”) para transcrever textos redigidos com uma determinada caligrafia (uma “mão”), como os manuscritos de Jeremy Bentham ou de Michel Foucault. Qualquer pessoa que escreve corresponde a uma mão. Outros, chamados de modelos genéricos (Rabus 2019), foram treinados para transcrever um leque mais ou menos vasto de mãos, conforme o número de redatores, o período de produção dos documentos, as línguas, etc. Aos modelos de reconhecimento de texto devem juntar-se tipos de modelos específicos, em particular os modelos de segmentação (*layout*). São treinados para reconhecer as estruturas complexas, como, para dar só alguns exemplos, os textos manuscritos com múltiplas formas de *marginalia*, orientações várias, ou, no caso dos impressos, os periódicos com várias colunas de texto, ou ainda, nos documentos administrativos, as tabelas das fichas pré-impressas.

Quando o objetivo do utilizador é obter um texto transcrito, a descrição em dois passos, da importação à obtenção do texto transcrito, é o ideal, o que não significa o impossível. De precisar que, ao segundo passo, se segue a exportação dos dados, em particular em formato xml. Aqui, o ideal supõe o uso do modelo adequado — o que se produz cada vez mais com a extensão do número de modelos genéricos e o desenvolvimento dos super-modelos com os *Large Language Models*, LLM (Humphries, 2024) — com textos com *layout* simples ou já treinado. O certo é que há cada vez melhores surpresas⁹, mas sim por utilizadores particulares, equipas de projetos de investigação ou de instituições públicas ou privadas. Neste caso, o *workflow* segue diversas etapas, as principais sendo as seguintes: a importação (até 5000 pdf), a segmentação (das páginas para HTR ou para treinar um modelo de *layout*), a transcrição manual dos textos (para produzir texto correto, ou *Ground Truth*, GT), os metadados, em particular a etiquetagem (*tagging*). Com uma quantidade de dados relevante, pode-se treinar o modelo, uma operação que terá de ser repetida, acrescentando novas transcrições GT conforme a amplitude do modelo desejado. A certa altura, no caso de modelos genéricos ambiciosos, a fase em duas etapas torna-se rotineira como parte do *workflow* quando a transcrição manual para produzir GT é facilitada, ou até substituída, pela transcrição automática, de melhor ou pior qualidade, conforme a evolução do próprio modelo nas fases sucessivas de treino.

Considera-se que um modelo é robusto, utilizável com ganhos de tempo e de legibilidade, quando transcreve textos com uma elevada exatidão. Neste caso, o indicador é

⁹ Exceto o Transformer e alguns grandes modelos, geralmente multilingues, treinados com modelos públicos.

a taxa média de erro (*Character Error Rate*, CER¹⁰). Um CER abaixo de 10% (ou seja, uma taxa de exatidão de 90%) é um bom indicador, sendo procuradas taxas abaixo de 5%. Costuma-se dizer que o CER de 0% não é atingível. Só o futuro o confirmará ou não.

O projeto “Transcrever os processos da Inquisição Portuguesa, 1536-1821”

Um modelo treinado de HTR tem duplo uso: transcrever textos e servir de modelo base para modelos mais performativos na plataforma. Foi este propósito que moveu a equipa do projeto “Transcrever os processos da Inquisição Portuguesa, 1536-1821 (TraPrInq)”¹¹. Durante 18 meses, onze historiadores paleógrafos¹² transcreveram mais de 6000 páginas de processos digitalizados da Inquisição de Lisboa para treinar o modelo de HTR *Portuguese Handwriting 16th-19th c.*¹³. Este apresenta um CER de 5,2%. É de uso público desde setembro de 2023 na plataforma Transkribus¹⁴, e os dados encontram-se em acesso aberto no repositório Zenodo¹⁵.

¹⁰ A taxa de CER é obtida através da comparação feita pela máquina entre o texto de previsão (texto transcrito automaticamente por HTR) e o texto de referência (texto final após correção dos erros no texto de previsão, tendo estatuto de GT). É acompanhada por outra taxa de erro, o *Word Error Rate* (WER), em geral quatro vezes superior ao CER.

¹¹ URL: <https://novaresearch.unl.pt/en/publications/les-archives-inquisitoriales-portugal-sous-htr-le-projet-traprinq/activities/>

¹² Carla Vieira, Hervé Baudry (responsável do projeto), Jorge Ferreira Paulo, Leonor Dias Garcia, Maria Olinda Pereira, Margarida Dias da Silva, Mário Soares, Marize Helena de Campos, Natalia Casagrande Salvador, Susana Tavares Pedro (vice-responsável do projeto) e Suzana Severs.

¹³ Projeto TraPrInq. Descrição do modelo: “Generic Model created in the framework of the TraPrInq Project (01.2022 to 07.2023) funded by the FCT (Portuguese Agency for Scientific Research), by the members of the team: Carla Vieira, Jorge Ferreira Paulo, Hervé Baudry, Leonor Dias Garcia, Ana Margarida Dias da Silva, Maria Olinda Alves Pereira, Mário Soares Fatela, Marize Helena de Campos, Natalia Casagrande Salvador, Susana Tavares Pedro, Suzana Maria de Sousa Santos Severs. This HTR-model is based on the trial records of the Portuguese Inquisition produced between 1536 (some documents even before) and 1821. It contains careful transcription from 6226 pages (Validation Set: 505 p; Training Set: 5721 p) extracted from 830 processes, mainly by the Lisbon court, with a total of 1268040 words (VS: 107760 words; TS: 1160280). Digitized files can be found on the website of the Portuguese National Archive (Arquivo Nacional da Torre do Tombo). The Model proved its efficacy with hybrid texts (fill-in forms), documents from non-inquisitorial areas. In broad, the transcription reproduces the spelling of words and abbreviations, uses special characters for baseline abbreviation signs and a single COMBINING MACRON for all superscript abbreviation signs, and modernises word separation. The detailed transcription protocol and character list are available at: https://site-2011948.mozfiles.com/files/2011948/Grelha_Criterios.pdf”.

¹⁴ URL: <https://readcoop.eu/model/portuguese-handwriting-16th-19th-century/>

¹⁵ URL: <https://zenodo.org/records/13986218/>

O modelo foi fruto de um trabalho colaborativo. A produção individual de dados (GT), após revisão, era partilhada em coleções que, ao fim do sexto mês, abriram a via para o primeiro treino do modelo¹⁶. O HTR, para agilizar os trabalhos, foi possível a partir do terceiro treino do modelo (com mais de 400 000 palavras), os transcritores, produzindo GT, tornaram-se, mais ou menos frequentemente, corretores das transcrições feitas pela máquina. Os trabalhos foram concluídos em julho de 2023, providenciando a última versão do modelo após o nono treino (1 268 040 palavras em 6226 páginas, dados treinados durante sete dias).

Desde setembro de 2023 que o modelo de *IA Portuguese Handwriting 16th-19th c.*, assim como os dados, são acessíveis a qualquer um. O modelo dá resultados com taxas de exatidão variadas, conforme os materiais. Os artigos publicados neste número de *Cultura – Revista de História e Teoria de Ideias* aludem a um ou outro aspeto dos trabalhos e das funcionalidades acima mencionadas, nomeadamente o reconhecimento automático de texto. Mostram que, entre limitações e novos horizontes, o HTR é um dos meios mais potentes e prometedores nas Humanidades Digitais e, de um ponto de vista geral, nos estudos históricos e patrimoniais.

Estudos Inquisitoriais e Humanidades Digitais

Os Estudos Inquisitoriais começaram a dialogar com as Humanidades Digitais no fim dos anos 80 do século XX. Uma nota de rodapé num livro publicado em 1986 alude à elaboração, em curso, de uma base de dados computadorizada (Henningesen 1986, 4-5 n. 7). O ano de referência é 1987. De 17 a 20 de fevereiro, teve lugar um colóquio luso-brasileiro sobre a Inquisição. Três das 106 sessões de trabalho tratavam de informática, apresentando projetos em curso. O investigador responsável, o sociólogo Robert Rowland, concluiu nesses termos:

A informática pode, hoje, facilitar essa tarefa de reconstituição, permitindo-nos a utilização da documentação inquisitorial como fonte para a história social, mas com uma condição fundamental: a de o computador, e os respectivos programas, serem encarados apenas como ferramentas a utilizar pelos historiadores na prática do seu ofício. (Rowland 1990, 1565)

¹⁶ Sobre os treinos, ver *eInquisição* (URL: <https://trapinq.hypotheses.org/>).

O projeto apresentado tratava dos processos da Inquisição de Lisboa (aprox. 18 000) (Bethencourt et al. 1990, 1516), cruzando história social, demografia e antropologia. Criou-se uma base de dados através do levantamento manual de processos do século XVI (mais de 4250) e organizada em 27 campos. O objetivo do inventário eletrónico era facilitar as investigações dentro dos processos.

De 7 a 10 de outubro do mesmo ano, foi a vez do congresso “Judicial records and the Computer: inquisitorial, ecclesiastical and secular courts in modern Europe (Bordeaux, 7-10 October 1987)”¹⁷. O encontro científico, organizado no quadro da European Science Foundation (ESF, Florença), era dedicado ao “diálogo” entre a história e a informática. Encontramos alguns dos participantes do colóquio de fevereiro, como Charles Amiel, Francisco Bethencourt e Robert Rowland, ao lado de Jean-Pierre Dedieu e Jesús Martínez De Bujanda. Todos eles contavam-se entre os mais influentes historiadores das Inquisições. Lê-se poucos anos mais tarde:

Os planos de Robert Rowland para informatizar os registos da Inquisição portuguesa facilitarão a realização de estudos monográficos, que esperamos venham a lançar uma nova luz sobre a normatividade e a prática da censura. (De Bujanda 1995, 18)¹⁸

Encerraremos este breve mergulho nos tempos fundadores, citando uma passagem do relatório final do congresso de Bordéus. Redigido por Dedieu, faz-nos tomar, em 2025, vertiginosamente a medida da evolução das coisas:

Um disco rígido é essencial. Uma disquete de grande capacidade pode ser útil. Verificar se as disquetes são legíveis por máquinas comuns. Uma impressora, mesmo uma básica, é essencial. Um monitor a cores é desnecessário na maioria dos casos. (Dedieu 1987, 10)¹⁹

Entre os anos 90, a década do “insaciável apetite” e da “espécie de embriaguez na qual tudo parecia possível” (Rowland 1991, 373-374), e 2020, a Revolução Digital atingiu todos os setores, da investigação científica, no seu canto, às sociedades humanas e à vida quotidiana. Assim, foram produzidas e amplificadas bases de dados, como a de Charles Amiel finalizada por Bruno Feitler sobre a Inquisição de Goa, baseada no Reportório de João Delgado Figueira (1623)²⁰. Incluindo a Inquisição Portuguesa, aguarda-se a Early Modern

¹⁷ Historical Archives of the EU, ESF 1202. URL: <https://archives.eui.eu/en/fonds/475682?item=ESF-1202/>

¹⁸ Tradução dos autores.

¹⁹ Tradução dos autores.

²⁰ Biblioteca Nacional de Portugal, Cod. 203.

Inquisition Database (EMID), base de dados “*trial-centric*” dirigida por Gunnar Knutsen. Outro marco, já um pouco remoto, mas decisivo quanto aos trabalhos apresentados aqui: nos anos 2007-2009, procedeu-se à digitalização do subfundo dos processos da Inquisição de Lisboa²¹. Em princípio, todos, uma vez digitalizados e em boa condição material, se tornaram alvo do HTR. O que parecia impensável até há pouco tempo tornou-se, não só pensável, mas possível.

O primeiro modelo público registado na plataforma Transkribus remonta a março de 2019²². Foi o ano em que se treinou o primeiro para o português. A lista dos modelos para esta língua dada mais abaixo²³ (**Fig.2**) é ordenada pela data de disponibilização ao público; são também indicados: o número de palavras treinadas e o CER no Validation Set²⁴. Exceto o primeiro modelo, inicialmente treinado no motor HTR+ que deixou de ser utilizado por Transkribus em 2022, todos utilizam o motor PyLaia.

	Nome do modelo	Data de publicação	N.º de palavras	CER
1.	Latin Portuguese Print 17th century ²⁵	julho 2019 (HTR+)	23 363	1,50%
2.	Transkribus Print M1 ²⁶	fevereiro 2022	5 068 310	2,20%
3.	General Portuguese M1 ²⁷	setembro 2022	64 842	3,80%

²¹ URL: <https://antt.dglab.gov.pt/exposicoes-virtuais-2/inquisicao-de-lisboa-online/>

²² Mais exatamente, foram dois, para impressos em espanhol. Treinados por Stefano Bazzaco: GothicEsp1500_1 e GOTHIC_BN (Bazzaco 2022).

²³ Língua única nos modelos, exceto os n.º 1 e 5, que são multilíngues (ver a descrição dos modelos).

²⁴ Para se conhecer a robustez de um modelo, os dados são divididos em dois sets: um com um máximo de 10% dos dados (*Validation Set*), o outro com todo o resto (*Training Set*). Os dados do primeiro não são treinados, mas servem para a máquina efetuar uma transcrição automática, comparando no fim o texto obtido com o GT.

²⁵ Hervé Baudry. Descrição do modelo: “This model is based on the Index of censorship printed by Pedro Craesbeeck, a key Lisbon printer of the early seventeenth century. It has been carried out as part of the research project ‘The relevance of book expurgation in the procedures of the Portuguese Inquisition (1536-1821): a systematic and individualized approach’, realised with the support of CHAM (NOVA FCSH/UAC) through the strategic project sponsored by the National Portuguese Agency for Research (FCT, UIDB/04666/2020)”.

²⁶ Transkribus Community (modelo para 16 línguas). Descrição do modelo: “Extended multi-language Transkribus print model, including antiqua and blackletter prints, typewriter, computer print outs and decorative fonts Includes more languages than print 0.3. The CER in M1 is higher than in 0.3 which is due to a more varied validation set. For languages that were already included in 0.3 the new M1 usually performs equally well or slightly better than 0.3. Curated by the Transkribus team, this model is occasionally updated with community data for continuous improvement”.

²⁷ Lucia Xavier. Descrição do modelo: “First attempt to create a general Portuguese model. The ground truth consists of handwritten and printed documents. Some documents are damaged. This project is a collaboration between two different projects”. Ver Lose 2024; Magalhães 2021.

	Nome do modelo	Data de publicação	N.º de palavras	CER
4.	Transkribus portuguese handwriting ²⁸	outubro 2022	707 803	8%
5.	SPJCL 17C 4.2 Portuguese ²⁹	junho 2023	64 324	5,60%
6.	Portuguese Handwriting 16th-19th c.	setembro 2023	1 268 040	5,20%
7.	XXth century Typewritten Portuguese ³⁰	novembro 2023	7468	2,60%
8.	Early Portuguese Printing ³¹	outubro 2024	122 754	2,67%

2 Lista dos modelos de IA para a transcrição automática de manuscritos e/ou impressos em português.

²⁸ Transkribus Community. Descrição do modelo: “General model for Portuguese handwriting. Curated by the Transkribus team, this model is occasionally updated with community data for continuous improvement”. Os modelos 2 e 4 foram treinados com dados disponíveis na plataforma.

²⁹ Descrição do modelo: “Late 17th century Portuguese and Spanish handwriting with some Romanized Hebrew words, based on the Annual Accounts of the Spanish & Portuguese Jews Congregation London 5436-5441 1676-1681”.

³⁰ Natália Salvador. Descrição do modelo: “This model is created from Portuguese typewritten transcriptions from the mid-XXth century, which were based on a confraternity Statute from the XVIIIth century. A great number of documents from Minas Gerais in the XVIIIth century have been transcribed by researchers from the SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional 1936-1970). These transcriptions were then typewritten and are now available digitally in IPHAN’s archives. This model allows a fast and reliable recognition of these types of documents. For this model we followed as much as possible the exact characters and spacing in the original (even when there was lapsus calamus), in order to teach the model to read exactly what is there. The diacritics have been maintained as in the original, except when faded or were too far away from the letter, in those cases we ignored them. Comas, stop points, and others, have remained exactly where they are shown. The markings of a line change, although sometimes appear at the bottom of the word, have been standardized after the last word of the line. Letters that are absent or too faded, have been ignored, leaving a space where they should be”.

³¹ Saulo Rogério Pacheco Rocha. Descrição do modelo: “This model was trained on a dataset of selected Portuguese grammars and linguistic publications spanning the 16th to the 18th centuries. These documents, along with many others, are publicly accessible through the Portuguese National Digital Library (bndigital.bnportugal.gov.pt). The training set for this version comprises 122,754 words (676 pages) printed in Portuguese since 1536. The dataset reveals texts that include unique letters, diacritics, historical acronyms, typography, and fleurons characteristic of the historical Portuguese writing system adapted to the new press technology, all of which this model has been trained to recognize. Given the linguistic focus, both grammatical and historical, of its training set, this model can also recognize certain Greek letters, Latin text, table patterns and simple initial capitals. However, due to the limited training in these areas, it is not recommended for those uses. This model was developed as part of a master’s degree project in the postgraduate linguistics program at the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). The author was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)”.

Os estudos que formam este número contribuem para as Humanidades Digitais e os estudos inquisitoriais, alguns deles contemplando frontalmente o uso das tecnologias do reconhecimento de texto. O artigo de Luís Henrique Menezes Fernandes debruça-se sobre a revitalização digital da Bíblia Almeida, que foi a primeira tradução do Novo Testamento em português (século XVII) por João Ferreira Almeida, convertido ao protestantismo. Este estudo que, além do interesse filológico e histórico, abre os horizontes da cultura portuguesa no Oriente na sua vertente heterodoxa. Em “Limites e possibilidades do modelo de HTR *Portuguese Handwriting 16th-19th c.*”, Susana Tavares Pedro abre caminho à reflexão sobre o modelo de Inteligência Artificial agora disponível para todos na plataforma de paleografia digital Transkribus. Com uma saudável intenção propedêutica, a autora previne os interessados contra as falsas esperanças, provando a contrario a eficácia desta ferramenta. O artigo de Ana Margarida Dias da Silva, “Transcrições automáticas nos arquivos distritais portugueses: acelerar o acesso à informação”, prova a importância e o potencial do recurso aos meios da transcrição automática para os arquivos. Os trabalhos, que foram conduzidos em fundos não-inquisitoriais, vêm confirmar a eficácia do modelo treinado pela equipa do projeto TraPrInq. A exploração de milhares de páginas de processos da Inquisição de Lisboa tornou visível um fenómeno até agora pouco assinalado, a presença de documentos impressos. Quantitativamente, ainda se trata de uma minoria, mas apresentam aspetos múltiplos de grande interesse como o mostram os autores de “Documentos híbridos e HTR: os impressos nos processos da Inquisição portuguesa”, Hervé Baudry e Natália Salvador.

Bibliografia

- ALKENDI, Wissam, Franck Gechter, Laurent Heyberger, e Christophe Guyeux. 2024. “Advancements and Challenges in Handwritten Text Recognition: A Comprehensive Survey”. *Journal of Imaging* 10 (1): 18. <https://doi.org/10.3390/jimaging10010018>.
- ALVES, Daniel. 2016. “As Humanidades Digitais como uma comunidade de práticas dentro do formalismo académico: dos exemplos internacionais ao caso português”. *Ler História* 69: 91-103. <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.2496>.
- BAZZACO, Stefano, Ana Milagros Jiménez Ruiz, Ángela Torralba Ruberte, e Mónica Martín Molares. 2022. “Sistemas de reconocimiento de textos e impresos hispánicos de la Edad Moderna. La creación de unos modelos de HTR para la transcripción automatizada de documentos en gótica y redonda (s. XV-XVII)”. *Historias Fingidas* 1 (número especial: *Humanidades Digitales y estudios literarios hispánicos*): 67-125. <https://doi.org/10.13136/2284-2667/1190>.

- BETHENCOURT, Francisco, Piedade Braga Santos, Robert Rowland, e Teresa Rodrigues. 1990. "Informática e Inquisição: Reflexões em Torno de um Projecto". In *Inquisição: comunicações apresentadas ao 1º Congresso Luso-Brasileiro sobre Inquisição*, org. Maria Helena Carvalho dos Santos, vol. 3, 1513-1523. Lisboa: Universitária Editora-S.P.E. Séc. XVIII.
- CIULA, Arianna. 2005. "Digital palaeography: using the digital representation of medieval script to support palaeographic analysis". *Digital Medievalist* 1. <http://doi.org/10.16995/dm.4>.
- COUTURE, Beatrice, Farah Verret, Maxime Gohier, e Dominique Deslandres. 2022. "The challenges of HTR model training: Feedbacks from the Project Donner le gout de l'archive a l'ere numerique". *Journal of Data Mining & Digital Humanities*. <http://doi.org/10.48550/arXiv.2212.11146>.
- DE BUJANDA, Jesús Martínez, dir. 1995. *Index de l'Inquisition portugaise, 1547, 1551, 1561, 1564, 1581*. Sherbrooke, Québec: Centre d'études de la Renaissance, Université de Sherbrooke.
- DEDIEU, Jean Pierre. 1987. "Rapport introductif par Jean Pierre Dedieu: Les archives judiciaires et l'ordinateur". Conference "Judicial records and the Computer: inquisitorial, ecclesiastical and secular courts in modern Europe" (Bordeaux, 07-10/10/1987), European Science Foundation: ESF-1202, 7-13. <https://archives.eui.eu/en/fonds/475682>.
- EHRMANN, Maud, Ahmed Hamdi, Elvys Linhares Pontes, Matteo Romanello, e Antoine Doucet. 2021. "Named Entity Recognition and Classification on Historical Documents: A Survey". *ACM Computing Surveys* 56 (2): 1-47. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2109.11406>.
- HENNINGSEN, Gustav, e John Tedeschi, eds. 1986. *The Inquisition in Early Modern Times Europe. Studies on Sources and Methods*. Dekalb, IL: Northern Illinois University Press.
- HUMPHRIES, Mark, Lianne C. Leddy, Quinn Downton, Meredith Legace, John McConnell, Isabella Murray, e Elizabeth Spence. 2024. "Unlocking the Archives: Using Large Language Models to Transcribe Handwritten Historical Documents". *arXiv preprint arXiv:2411.03340*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2411.03340>.
- KIESSLING, Benjamin, Robin Tissot, Peter A. Stokes, e Stökl Daniel Ben Ezra. 2019. "eScriptorium: An Open Source Platform for Historical Document Analysis". In *2019 International Conference on Document Analysis and Recognition Workshops (ICDARW)*. Sydney: IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICDARW.2019.10032>.
- LANG, Sabine. 2025. "Machine Learning Meets Provenance Research: Recognising and Transcribing Handwritten Annotations in Auction Catalogues". *International Journal of Humanities and Arts Computing* 19 (1): 17-32.
- LOSE, Alícia Duha, João Guilherme Andrade dos Santos, Leonardo Coelho Marques de Jesus, Livia Borges Souza Magalhães, e Lucia Werneck Xavier. 2024. "Transkribus: uma ferramenta de paleografia digital mediando pesquisas em fontes inquisitoriais". *Revista LaborHistórico* 10 (1). <https://doi.org/10.24206/lh.v10i1.63285>.

- MAGALHÃES, Livia, e Lucia Werneck Xavier. 2021. "Can machines think?": Por uma paleografia digital para textos em língua portuguesa". In *Paleografia e suas interfaces*, organizado por Alícia Duah Lose e Arivaldo Sacramento de Souza, 259-269. Salvador: Memória & Arte.
- MÜHLBERGER, Günter, Louise Seaward, Melissa Terras, Sofia Ares Oliveira, Vicente Bosch, et al. 2019. "Transforming scholarship in the archives through Handwritten Text Recognition. Transkribus as a case study". *Journal of Documentation - Emerald Publishing* 75 (5): 954-976.
- NOCKELS, Joe, Paul Gooding, Sarah Ames, e Melissa Terras. 2022. "Understanding the application of handwritten text recognition technology in heritage contexts: a systematic review of Transkribus in published research". *Archival Science* 22: 367-392. <https://doi.org/10.1007/s10502-022-09397-0>.
- RABUS, Achim. 2019. "Training Generic Models for Handwritten Text Recognition using Transkribus: Opportunities and Pitfalls". In *Proceedings of the Dark Archives Conference*. Acedido a 7/5/2023. https://www.academia.edu/49356690/Training_generic_models_for_Handwritten_Text_Recognition_using_Transkribus_Opportunities_and_pitfalls.
- ROLING, Marco. 2020. "Does Handwriting Text Recognition work for damaged archives?". ResearchGate.net. Acedido a 10/5/2023. https://www.researchgate.net/publication/340117708_Does_Handwriting_Text_Recognition_Work_for_Damaged_Archives.
- ROMEIN, Annemieke. 2020. "Entangled Histories: OCR + HTR = ATR: Automatic Text Recognition". KB LAB. Acedido a 25/5/2023. <https://lab.kb.nl/about-us/blog/entangled-histories-ocr-htr-atr-automatic-text-recognition>.
- ROWLAND, Robert. 1990. "Informática e Inquisição". In *Inquisição: comunicações apresentadas ao 1º Congresso Luso-Brasileiro sobre Inquisição*, org. Maria Helena Carvalho dos Santos, vol. 3, 1561-1565. Lisboa: Universitária Editora-S.P.E. Séc. XVIII.
- ROWLAND, Robert. 1991. "Un'esperienza di informatizzazione dei registri dell'Inquisizione portoghese". In *L'Inquisizione romana in Italia nell'età moderna. Archivi, problemi di metodo e nuove ricerche. Atti del seminario internazionale, Trieste, 18-20 maggio 1988*, 369-390. Roma: Ministerio per i beni culturali e ambientali.
- SANTOS RUIZ, Víctor de. 2017. "Paleografía digital: reto y necesidad de los profesionales de archivo". Tese de Mestrado, Universidad Carlos III de Madrid. <https://www.lhistoire.fr/irht-dans-le-secret-des-manuscripts/pal%C3%A9ographie-la-r%C3%A9volution-num%C3%A9rique>.
- SEFIL, Kutay. 2024. *L'implémentation de l'OCR dans une bibliothèque patrimoniale. L'exemple de la Bibliothèque interuniversitaire de la Sorbonne*. Mémoire de Master. Paris: École nationale des chartes.
- STUTZMANN, Dominique. 2017. "Paléographie: la révolution numérique". *L'Histoire* 439: 30-31.
- TARTE Segolene, Tal Hassner, Robert Sablatnig, e Dominique Stutzmann. 2014. "Digital Palaeography: New Machines and Old Texts (Dagstuhl Seminar 14302)". *Dagstuhl Reports* 4 (7): 112-135. <https://doi.org/10.4230/DagRep.4.7.1127>.

WANG, Haifeng, Changzai Pan, Xiao Guo, Chunlin Ji, e Ke Deng. 2021. "From object detection to text detection and recognition: A brief evolution history of optical character recognition". *Wiley Interdisciplinary Reviews: Computational Statistics* 13 (5): e1547. <https://doi.org/10.1002/wics.1547/>.

WANG, Junmiao. 2023. "A Study of The OCR Development History and Directions of Development". *Highlights in Science, Engineering and Technology* 72: 409-415.

As edições primitivas da *Bíblia Almeida* como patrimônio da língua portuguesa: do processo inquisitorial à sua revitalização digital

Luís Henrique Menezes Fernandes*

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 247-258. ISSN 0870-4546.

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1224>

Resumo

A primeira tradução da Bíblia em português foi produzida no século XVII por iniciativa de João Ferreira de Almeida, ministro pregador da Igreja Reformada Holandesa em Batávia (atual Jacarta, Indonésia). Além de tradutor, Almeida se notabilizou também como autor de certa literatura de polêmica religiosa, razão pela qual teria sido condenado em efígie pela Inquisição de Goa. Isto posto, o objetivo deste artigo será o de problematizar a relação dessa presumível condenação inquisitorial com a trajetória manuscrita e impressa da *Bíblia Almeida*, em especial tendo em vista o projeto ora em curso para revitalização do valor patrimonial de suas edições primitivas.

Palavras-chave: *Bíblia Almeida*, Inquisição de Goa, censura, patrimônio literário, revitalização digital.

Abstract

The first translation of the Bible into Portuguese appeared in the 17th century, and was made by João Ferreira de Almeida, a preacher of the Dutch Reformed Church in Batavia (in modern-day Jakarta, Indonesia). In addition to being a Bible translator, Almeida also wrote works of religious controversy. For this reason, he was supposedly condemned in effigy by the Goa Inquisition. The purpose of this text will be to understand the relationship of this presumed inquisitorial condemnation with the history of the *Almeida Bible*, in its handwritten and printed phases. In addition, a project will be presented for the digital revitalization of its primitive editions.

Keywords: Almeida Bible, Goa Inquisition, censorship, literary heritage, digital revitalization.

* Centro de Literatura Portuguesa, Universidade de Coimbra, Portugal.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8764-4818>. E-mail: menezesfernandes@gmail.com.

A primeira tradução completa da Bíblia para a língua portuguesa tem a sua origem em meados do século XVII, em colônias holandesas no Sudeste Asiático, regiões onde o nosso idioma então exercia forte influência. O principal idealizador desse projeto de tradução foi o português João Ferreira A. d'Almeida (1629?-1691), ministro e pregador protestante, e que se encontrava desde a sua juventude entre holandeses nas Índias Orientais. A sua pioneira tradução bíblica, porém, começou a ser largamente distribuída em Portugal somente no início do século XIX, e por iniciativa de uma instituição de origem inglesa: a Sociedade Bíblica Britânica e Estrangeira, fundada em 1804 com o objetivo de fomentar a distribuição de Bíblias em diversos idiomas. Muito embora já tivesse sido objeto de intensa atividade editorial entre os séculos XVII e XVIII, contando com vários volumes esparsos do Novo e do Antigo Testamento, a chamada *Bíblia Almeida* só foi publicada integralmente, num único volume, no ano de 1819, pela referida agência britânica. Trata-se, portanto, de ocorrência tardia, se comparada, por exemplo, com a Bíblia castelhana, traduzida por Casiodoro de Reina (1520-1594) e impressa por completo, num só volume, em 1569 — exatos duzentos e cinquenta anos antes, portanto, de sua congênere portuguesa.

Rastrear as razões históricas para tal atraso será sempre uma tarefa complexa, de difícil esquematização. Menos problemático é assumir que, desde a sua origem manuscrita, passando depois por sua incipiente circulação em Portugal, nota-se claramente a presença e a força de instrumentos de censura — primeiro com o Tribunal do Santo Ofício, e depois com a Real Mesa Censória, instituição sucessora daquela em pleno “século das luzes”, na tarefa de controlar a circulação de obras literárias consideradas subversivas. Essa talvez seja a razão mais evidente para que a história da primeira tradução da Bíblia em português seja marcada, antes de tudo, por uma espécie de deslocamento espaço-temporal: além de formada tardiamente, em comparação com os demais idiomas europeus, a Bíblia portuguesa foi composta, como vimos, num longínquo Oriente, em regiões hoje pertencentes à Indonésia e à Malásia. No Portugal quinhentista e seiscentista, o surgimento de uma tradução da Bíblia nesses moldes, para ampla divulgação, era realidade bastante improvável, em especial pela eficácia que ali tiveram as normas da Igreja Católica, expressas em seu Concílio de Trento (1545-1563), contra a circulação de edições bíblicas não autorizadas, depois definidas ainda com maior rigor pela Inquisição, nas múltiplas edições do *Index Librorum Prohibitorum*.

E isso de tal modo que, gestada entre estrangeiros, revisada e impressa primeiro por estrangeiros, e mais tarde também distribuída em Portugal por mãos de estrangeiros, a *Bíblia Almeida* acabou por não se consolidar como obra literária de referência perante a cultura portuguesa — ainda que tenha sido louvada muitas vezes, por autoridades insuspeitas, dadas as suas qualidades literárias (Santos 1806). Com isso em mente, o objetivo

deste artigo será o de analisar mais detidamente a relação dessa tradução bíblica, desde a sua origem manuscrita, com os instrumentos de censura literária então vigentes em Portugal e em suas colônias; e isso para demonstrar como tal relação influenciou decisivamente a sua recepção por seu público-alvo, como que furtando-a de uma posição de destaque cultural e literário que, em nossa avaliação, lhe seria apropriada. Por fim, apresentaremos o projeto ora em curso para divulgar, numa plataforma digital, as suas primeiras edições, com o propósito de revitalizar o seu valor enquanto patrimônio literário-religioso da língua portuguesa.

Convém assinalar, antes de tudo, que o conhecimento em torno da biografia de João Ferreira de Almeida é ainda hoje marcado por uma série de lacunas, em particular no que diz respeito ao seu nascimento e juventude. Fato claramente documentado é a sua presença, no ano de 1642, no percurso marítimo entre Batávia e Malaca — a primeira, sede da Companhia Holandesa das Índias Orientais; e a segunda, ex-colônia portuguesa, conquistada no ano anterior pelos holandeses. Antes disso, a sua biografia permanece bastante incerta (Swellengrebel 1960). Não se sabe, por exemplo, a razão por que Almeida, à época com apenas treze ou quatorze anos, se encontrava em Batávia, entre holandeses: uns sugerem que teria passado primeiro pelos Países Baixos, como emigrante português, talvez de origem judaica (Machado 1747); outros, que teria ido diretamente de Portugal ao Oriente, ou como aspirante à carreira eclesiástica jesuítica, ou mesmo como soldado ou prisioneiro (Valentijn 1724; Dam 1927). Enfim, a sua história continua permeada de mistérios, inclusive o seu local de nascimento. Durante muito tempo, afirmou-se que teria nascido em Lisboa; mais tarde, descobriu-se um relato da época que indicava ter nascido num vilarejo de nome Torre de Tavares, no atual Distrito de Viseu (Azevedo 1918). Mas mesmo nesse caso, não há confirmação cabal.

Seja como for, após ter vivido por quase uma década em Malaca, Almeida retornou a Batávia no ano de 1651, aspirando à posição de ministro pregador na Igreja Reformada — função que assumirá em 1656. É a partir de então que os detalhes de sua trajetória biográfica tornam-se cada vez mais abundantes e fiáveis, visto que são minuciosamente registrados nas atas do conselho eclesiástico, até seu falecimento em setembro de 1691 (Mooij 1927). Exceção a essa regra é a sua passagem, entre 1656 e 1663, por diversas povoações no Sri Lanka e no sul da Índia, logo após sua nomeação ao cargo de ministro pregador, período em que a documentação é mais rarefeita. Mesmo assim, remonta justamente a essa fase uma notícia curiosa a respeito do tradutor da Bíblia, enfatizada com alguma recorrência em suas biografias: o fato de ter sido condenado à revelia pela Inquisição de Goa, tendo o seu retrato queimado em praça pública. A origem desse “rumor” — o qual, embora verossímil, carece também de plena confirmação documental — está no relato

do holandês Philippus Baldaeus (1632-1671), contemporâneo de Almeida, e seu companheiro de viagem no período em questão. Em sua obra *Descrição do Malabar, Coromandel e Ceilão*, publicada em Amsterdã em 1672, Baldaeus afirmava sobre seu colega português que este havia trabalhado durante um ano todo em Tuticorin, na Índia, buscando converter os habitantes locais ao protestantismo, mas sem êxito. Em seguida, explicava que os locais acabaram por nutrir “grande ódio contra ele, como alguém que tinha abandonado sua religião, e cuja efígie havia sido queimada em Goa” (Baldaeus 1672, 421).

Embora essa afirmação de Baldaeus seja bastante vaga — pois não ocupa lugar central em seu relato, e nem apresenta detalhes sobre o caso —, ela é a única fonte da época que sustenta a afirmação, tão convicta em alguns autores, de que Almeida teria sido formalmente condenado pela Inquisição; e que só teria escapado com vida pelo fato de as autoridades portuguesas em Goa não terem sido capazes de aprisioná-lo, uma vez que estava bem protegido entre os holandeses de Batávia. Há, porém, um outro documento, conservado na Biblioteca Nacional de Portugal, que parece confirmar a notícia apresentada sucintamente por Baldaeus. Em uma lista manuscrita de “autos de fé” celebrados pela Inquisição de Goa, aparece a menção a uma condenação, ocorrida em dezembro de 1667, contra um português de nome “João Ferreira”, acusado de ser “herege dogmatista da seita de Calvino”. Além disso, o mesmo réu teria sido “relaxado em estátua” — isto é, entregue para condenação “em efígie” —, tendo em vista que o acusado estaria ausente em Jacarta, nome tradicional já usado pelos portugueses para se referir à Batávia holandesa. Portanto, são várias as coincidências com o relato de Baldaeus (Moreira 1863). Mas ainda assim, tendo em vista que o nome “João Ferreira” é comum, e não havendo no referido documento dados mais precisos sobre o acusado, permanece ainda a incerteza se seriam de fato a mesma pessoa.

Mas o fato de Almeida ter sido ou não condenado formalmente pela Inquisição de Goa, não deixa de ser mero detalhe biográfico, sem maiores repercussões para a questão que mais interessa, e que nos parece essencial: a do valor literário e patrimonial de sua tradução da Bíblia. Além disso, é também importante salientar que a relação de Almeida com a censura literária, na época representada nos territórios portugueses sobretudo pelo Tribunal do Santo Ofício, vai bem além de uma efetiva condenação inquisitorial. Pois é claro que, sendo autor de uma tradução considerada “heterodoxa” da Bíblia — ou seja, não autorizada, de motivação teológica protestante, em clara oposição às prescrições dogmáticas do Concílio de Trento —, a existência ou não de um processo inquisitorial formal torna-se questão secundária. Isto porque, em primeiro lugar, condenado ou não pela Inquisição, o próprio Almeida não deixou de condená-la, com toda eloquência, em seus vários escritos contra os dogmas católicos definidos em Trento (Fernandes 2016). Em

segundo lugar, o fato de essa tradução ter sido forjada longe de Portugal — e mais do que isso, em território do “inimigo” holandês, protegido contra as autoridades portuguesas — já demonstra que a relação de Almeida com a Inquisição, e com o que ela representava à época em termos de censura literária, vai muito além de um suposto processo formal.

É certo que os impactos de tal distanciamento forçado na trajetória da *Bíblia Almeida* foram profundos. Mas curiosamente, nem todos foram negativos. E se o fato de essa tradução bíblica ter sido composta entre estrangeiros teve algum resultado positivo, este diz respeito justamente à sua feição textual, marcada por uma série de peculiaridades. Caso tivesse sido produzida no seio da cultura portuguesa, o mais natural seria que o seu autor tomasse por base textual a *Vulgata* latina, tradução “canonizada” pela Igreja Católica no Concílio de Trento. Mas de modo diverso, a tradução de Almeida incorporou influências textuais no mínimo inusitadas para os limites de sua cultura portuguesa de origem. Assim, por exemplo, para a sua tradução do Novo Testamento, há evidências de que Almeida recebeu influência da versão em latim de Teodoro de Beza (1519-1605), líder calvinista em Genebra; e que certamente usou também como fontes auxiliares, para o Novo e o Antigo Testamento, a *Bíblia del Cántaro* castelhana, a *Bible de Genève* francesa, a *Bibbia Diodati* italiana, e a *Statenvertaling* holandesa (D’Almeida 1668). Finalmente, o próprio Almeida assumiu ter revisado a sua tradução do Novo Testamento com o texto grego, e as suas edições do Antigo Testamento foram também conferidas com a “verdade hebraica” por seus primeiros revisores. Aliás, é essa diversidade de fontes, associada a uma estrita fidelidade aos idiomas bíblicos originais, um dos aspectos que, na avaliação de um António Ribeiro dos Santos, elevam a tradução de Almeida a um patamar superior em termos de valor literário (Santos 1806).

Assim, paradoxalmente, a mesma força que “empurrou” para fora de Portugal a sua pioneira tradução bíblica — por ser obra protestante e, portanto, tida por herética — acabou também por enriquecê-la em sua expressividade literária, uma vez que a tornou complexa e singular e, com isso, objeto de grande interesse bibliográfico. E foi justamente por esse caminho que a *Bíblia Almeida* fez as suas primeiras aparições entre os literatos e bibliógrafos portugueses, a partir de meados do século XVIII, ao chamar a atenção de certos eruditos por suas peculiaridades (Machado 1747; Figueiredo 1781; Cenáculo 1791). E não deixa de ser emblemático o fato de que a primeira menção formal à tradução de Almeida na bibliografia portuguesa diga respeito a um volume conservado justamente na biblioteca de um inquisidor-mor, a saber, de D. Nuno da Cunha e Ataíde (1664-1750), o chamado Cardeal da Cunha (Machado 1747). Mas antes de adentrar as fronteiras de Portugal, a tradução de Almeida foi obrigada a atravessar, sempre entre estrangeiros, processos editoriais conturbados; e foi este o principal aspecto negativo de ela ter sido publicada

originalmente por indivíduos que não tinham o português como idioma materno. E isso de tal modo que toda aquela riqueza literária, proveniente do fato de Almeida ter usado como fontes múltiplas traduções clássicas da Bíblia, associada a um esforço colossal para expressar em português as sutilezas dos idiomas originais, acabou bastante sacrificada em suas primeiras edições impressas. E é essa a maior mácula deixada, mesmo que indiretamente, na *Bíblia Almeida* pela censura literária então vigente em Portugal, visto que foi esta que forçou a sua gênese em terras e entre culturas distantes.

No caso do Novo Testamento, a sua primeira edição — única publicada ainda em vida do tradutor — foi impressa em Amsterdã, no ano de 1681, após ter sido revisada sob a responsabilidade de dois ministros holandeses: Bartholomeus Heynen e Joannes de Vooght (D'Almeida 1681). Por razões que parecem ir além de uma suposta incompetência dos revisores, tal edição é ainda hoje lembrada mais por seus incontáveis erros (ortográficos e tipográficos) do que por seu pioneirismo propriamente. E isso de tal maneira que a própria Companhia Holandesa das Índias Orientais, promotora da impressão, optou pela destruição de quase todos os exemplares, tendo em vista que a imperfeição do texto poderia dar ocasião aos inimigos da fé reformada (Mooij 1927). Assim deturpada por revisores estrangeiros, a *editio princeps* do Novo Testamento português acabou por ter suas qualidades literárias praticamente anuladas pelas acusações de erro que sempre acompanharam — e ainda hoje acompanham — quase todas as menções à sua existência. E destino semelhante teve a segunda edição do Novo Testamento, de 1693, impressa dessa vez em Batávia, mas quando o tradutor já havia falecido. Os conflitos em torno de seu processo de revisão, registrados nas atas do conselho eclesiástico de Batávia, ainda durante a vida do tradutor, podem ser interpretados como indícios de uma certa suspeita de Almeida quanto ao destino que teria a sua tradução após sua morte. E de fato, essa segunda edição do Novo Testamento, revisada e supostamente corrigida pelos holandeses Theodorus Zás e Jacobus op den Akker, teve a sua qualidade literária a tal ponto questionada que, na ótica de um dos maiores especialistas na matéria, o seu texto se reduziria a “miserável prosa” (Ferreira 1906, 30).

Mas independentemente da questão da superioridade da primeira sobre a segunda edição do Novo Testamento — isto é, de Amsterdã sobre o Batávia —, o fato é que, revisadas ambas por holandeses, nenhuma delas pode se gabar de ser obra impecável, como provavelmente seria se, manejada em território português, tivesse sido publicada por verdadeiros cultores do idioma pátrio. E situação semelhante se passou com a tradução do Antigo Testamento, deixada por Almeida em formato manuscrito e quase integral — uma vez que lhe faltavam apenas os versos finais do livro de Ezequiel, o livro de Daniel, e os chamados Doze Profetas Menores. Conservado em Batávia após o falecimento do

tradutor, tal manuscrito só começou a ser publicado quase cinquenta anos depois, e não por iniciativa holandesa, mas por missionários luteranos instalados na colônia dinamarquesa de Tranquebar, na Índia, localizada na Costa do Coromandel. Estes missionários, a maioria dos quais de origem alemã, tendo já conhecimento do Novo Testamento de Almeida desde seu desembarque no Oriente em 1706, passaram a idealizar a publicação de toda a Bíblia em português, por ser um dos idiomas mais usados na região. Com tal propósito, começaram pela reedição do Novo Testamento em 1712, e em seguida pela publicação dos Cinco Livros de Moisés, em 1719, na tipografia recém-instalada em Tranquebar (Duverdier 1986).

Essa tradução do Pentateuco, porém, não era a de autoria de Almeida, mas dos próprios missionários luteranos, uma vez que estes desconheciam que jazia em Batávia um manuscrito com quase todos os livros do Antigo Testamento em “bom português”. Após tomarem conhecimento disso, fizeram esforços no sentido de obter o manuscrito, para editá-lo ou em Tranquebar, ou mesmo na Alemanha, em Halle, berço da missão evangélica instalada na Índia. Nisto foram os luteranos bem-sucedidos, pois em 1731 receberam o manuscrito original, da pena do próprio Almeida, enviado desde Batávia com o auxílio de Theodoor van Cloon (1684-1735), ex-governador de Negapatão, colônia holandesa também situada na Costa do Coromandel (Duverdier 1986, 128). Em 1732, publicava-se em Tranquebar a primeira edição dos Doze Profetas Menores, mas ainda em tradução feita pelos próprios missionários luteranos, e não por Almeida — o qual havia falecido, como já apontado, sem ter chegado a verter essa porção do texto bíblico. Foi somente em 1738 que se publicou pela primeira vez um volume do Antigo Testamento em tradução de João Ferreira de Almeida: os chamados Livros Históricos. Nos anos seguintes, publicaram-se respectivamente os Livros Dogmáticos (1744), os Profetas Maiores (1751), e finalmente uma nova edição do Pentateuco (1757), dessa vez na tradução de Almeida.

Mas não obstante a competência dos missionários de Tranquebar no processo de revisão do Antigo Testamento, trabalho conduzido com perfeccionismo sobretudo pelo luterano Nicolas Dal — o qual, embora estrangeiro, havia se dedicado de corpo e alma ao nosso idioma —, tais edições acabaram como que alijadas da cultura literária portuguesa. Isso porque, em primeiro lugar, as tais edições bíblicas, sendo obra de protestantes estrangeiros, permaneceram praticamente ignoradas em Portugal ao longo do século XVIII, sendo conhecidas superficialmente apenas num círculo muito restrito de eruditos e bibliógrafos, muitos dos quais ligados à Real Mesa Censória (Figueiredo 1781; Cenáculo 1791; Santos 1806). Em segundo lugar, ao ser finalmente introduzida em Portugal a *Bíblia Almeida*, no início do século XIX, com a atividade da Sociedade Bíblica Britânica e Estrangeira, não foram as edições de Tranquebar as que foram publicadas, mas sim as de

Batávia, de qualidade aparentemente inferior. Após o início do processo de publicação do manuscrito de Almeida pelos luteranos em Tranquebar, o conselho eclesiástico de Batávia optou, com reconhecido atraso, por conduzir o seu próprio processo editorial, sob a direção do ministro holandês Johan Maurits Mohr (1716-1775). Este, conduzindo um processo de revisão independente, publicou o Antigo Testamento de Almeida em dois volumes: o primeiro em 1748, e o segundo em 1753. Processo bem mais célere, uma vez que, em apenas cinco anos, foi impresso em Batávia todo o Antigo Testamento, ao passo que em Tranquebar tal processo levou cerca de vinte e cinco anos: da recepção do manuscrito em 1731, até a publicação do Pentateuco em 1757. Houve também novas edições do Novo Testamento, primeiro em Tranquebar (1765) e depois em Batávia (1773). E como muito bem notado por Gérald Duverdier, bibliotecário e orientalista, tais processos editoriais não seriam amigáveis, mas sim fruto de uma espécie de rivalidade entre calvinistas e luteranos (Duverdier 1986, 131).

Mas para além de uma suposta inferioridade das edições de Batávia perante as de Tranquebar — questão semelhante à enfrentada, como vimos, pelas duas primeiras edições do Novo Testamento —, a divulgação inicial da *Bíblia Almeida* em Portugal sofreu de problemas maiores. E isto, mais uma vez, por ter sido conduzida por estrangeiros não suficientemente versados na língua portuguesa. Pois entre o Antigo Testamento português de Tranquebar e o de Batávia, é bem verdade que, afinal, não havia diferenças textuais tão gritantes assim, como as que ocorrem entre as edições primitivas do Novo Testamento. Mas ao ser publicada em Londres, no ano de 1819, a primeira “Bíblia Sagrada” em português num só volume, o problema não foi tanto o fato de os editores tomarem por base as edições de Batávia: o seu grande deslize foi o de terem reimpresso o texto setecentista de Batávia tal como estava, isto é, sem proceder a qualquer revisão vocabular ou atualização ortográfica. Não é à toa que, ao ingressar em território português, por iniciativa britânica, a tradução de Almeida tenha sido considerada ruim, e até mesmo errada, tanto por católicos como por protestantes (Leite 2017, 535). Sendo os responsáveis pelo projeto cidadãos estrangeiros, não tiveram a perícia para notar, em primeiro lugar, que as edições que reproduziam *ipsis litteris* estavam marcadas por um vocabulário arcaico e, mais grave ainda, por uma ortografia desatualizada — e isso em tal medida que, até para o século XVIII, o texto já soava antiquado (Figueiredo 1781; Cenáculo 1791).

E essa é a principal razão por que, desde que começou a ser divulgada em Portugal, nas primeiras décadas do século XIX, a tradução de Almeida passou — e ainda tem passado — por uma série de propostas de atualização e correção, em geral muito profundas e invasivas. E isso de tal modo que o texto original de Almeida — isto é, o de suas edições primitivas — acabou diluído numa multiplicidade de versões, muito díspares entre si.

Não se verifica no caso da tradição bíblica portuguesa, como muito bem pontuado por Guilherme Luís dos Santos Ferreira, em seu ensaio sobre *A Bíblia em Portugal*, a reverência com que os demais países europeus cultivam as suas clássicas e pioneiras traduções da Bíblia (Ferreira 1906). No contexto português, de modo distinto, a própria Sociedade Bíblica Britânica e Estrangeira, sendo instituição de origem protestante, passou a investir, paralelamente à divulgação da *Bíblia Almeida*, na promoção da tradução do Pe. António Pereira de Figueiredo — a qual, embora feita por um padre católico, e com base na *Vulgata* latina, era ao menos estimada pelos portugueses como tradução bela e correta, o oposto do que geralmente se atribuía à versão de Almeida (Leite 2017, 530-535). É, portanto, esse ambiente de rejeição inicial à tradução de Almeida em Portugal — ocasionada, em nosso juízo, não por uma inferioridade intrínseca à tradução, mas por mera desatualização ortográfica e vocabular — o que está na origem da diversidade de versões dela que circulam ainda hoje nos países de língua portuguesa, em especial no Brasil (Cavaco 2023).

É certo, porém, que as edições primitivas da tradução de Almeida — as de Amsterdã, Batávia e Tranquebar —, embora certamente marcadas por certos limites editoriais, advindos de seu manuseamento por estrangeiros, possuem qualidades literárias inerentes, que a elevam à condição de patrimônio da língua portuguesa. Tais qualidades foram notadas primeiramente, e defendidas com todo vigor, por António Ribeiro dos Santos, verdadeiro “patrono” da *Bíblia Almeida* em Portugal (Santos 1806). A *Bíblia Almeida*, em suas edições primitivas, parece ter causado nele profundo impacto, sobretudo pela “propriedade e fartura de linguagem” com que o seu tradutor foi capaz de exprimir o sentido dos idiomas bíblicos originais. Mas o vislumbre de Ribeiro dos Santos sobre o valor literário dessa tradução acabou sem fruto, justamente porque, em sua época, a censura literária ainda vigorava em Portugal, tornando dificultosa a sua publicação e divulgação entre nacionais. Segundo o mesmo Ribeiro dos Santos, perante a existência de cinco edições do Novo Testamento de Almeida já publicadas por estrangeiros, entre os séculos XVII e XVIII, seria oportuno fazer-se uma edição nacional; mas tal iniciativa lhe foi impedida pela Comissão sobre o Exame e Censura dos Livros, “em ódio de seu autor calvinista” (Santos 1806, 58). Mas não foi apenas Ribeiro dos Santos quem viu no texto de Almeida grandes méritos literários: somam-se a ele nomes como o de Teófilo Braga, para quem a sua tradução bíblica seria “um magnífico monumento literário” (Braga 1875, 350); o do Rev. Edward Whiteley, capelão britânico na cidade do Porto, segundo o qual a tradução de Almeida poderia desempenhar em Portugal papel semelhante ao exercido pela *King James Version* na Inglaterra (Leite 2017, 537); e mais recentemente, o cardeal José Tolentino de Mendonça, que considerou Almeida, por seu trabalho de tradutor, “um dos nomes cimeiros da língua portuguesa e um clássico de excelência” (Mendonça 2006, 16).

E é essa, em síntese, a razão por que nos pareceu conveniente como que retomar a linha interpretativa desenhada por Ribeiro dos Santos, preservando as edições primitivas da *Bíblia Almeida*, purgando-a de seus eventuais erros tipográficos e divulgando-a numa plataforma digital. Tarefa minuciosa, por certo, pois exige primeiramente uma seleção crítica das edições primitivas superiores, visto que há algumas divergências mesmo entre elas; e em seguida, a transcrição e a atualização ortográfica de um corpo textual muitíssimo extenso, cheio de sutilezas semânticas, estilísticas e vocabulares. E perante tal desafio, o uso de ferramentas informáticas — como a tecnologia de *Reconhecimento Ótico de Caracteres* (OCR), para transcrição automática do texto arcaico — revelou-se inadequado, tendo em vista a contínua necessidade de intervenção humana, para identificar em formas textuais arcaicas uma riqueza literária perene, quase oculta, subjacente à aparência visual do texto. E tal processo de transcrição e atualização só tem tido êxito como parte de um ideal maior de revitalização crítica, isto é, direcionado não apenas para a mera recuperação do texto, mas também para o desvendamento de sua natureza histórica. Por outras palavras, não obstante as “impressões” acumuladas pela bibliografia especializada, o fato é que não há ainda total clareza, por exemplo, sobre o embasamento ou não do tradutor sobre os idiomas bíblicos originais (Fernandes 2021). Enfim, com base numa minuciosa metodologia comparativa, tal questionamento poderá encontrar também o seu devido esclarecimento — aspecto que servirá para melhor definir o lugar dessa tradução como patrimônio literário-religioso da língua portuguesa.

Bibliografia

- AZEVEDO, Pedro de. 1918. “O calvinista português Ferreira de Almeida”. *Boletim da Segunda Classe* 12 (1). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- BALDAEUS, Philippus. 1672. *Wahrhaftige ausführliche beschreibung der berühmten ostindischen kusten Malabar und Coromandel...* Amsterdam: Janssonius & Someren.
- BOAVENTURA, Fortunato de São. 1827. *Historia chronologica, e critica da real abbadia de Alcobaça, da congregação Cisterciense de Portugal*. Lisboa: Imprensa Regia.
- BRAGA, Theophilo. 1875. *Manual de Historia da Litteratura Portuguesa: desde as suas origens até ao presente*. Porto: Imprensa Litterario-Commercial.
- CAVACO, Timóteo. 2023. “Almeida Bible – Keeping a Heritage Alive: The Historical Path and Current Challenges of a Seventeenth-Century Translation”. *The Bible Translator* 74: 148-161.
- CENÁCULO, Manuel do. 1791. *Cuidados literarios do prelado de Beja em graça do seu Bispado*. Lisboa: officina de Simão Thaddeo Ferreira.

- D'ALMEIDA, João Ferreira A., ed. 1668. *Diferença d'a Christandade...* Nova Batávia: Henrique Brando e Joao Bruyningo.
- D'ALMEIDA, João Ferreira A., trad. 1681. *O Novo Testamento: Isto he, Todos os Sacro Sanctos Livros e Escritos Evangelicos...* Amsterdam: Viuva de J. V. Someren.
- DUVERDIER, Gérald. 1986. "Portugais ou indo-portugais, le choix des Missionnaires de Tranquebar". *Separata dos Arquivos do Centro Cultural Português XXII*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DAM, Pieter van. 1927. *Beschryvinge van de Oostindische Compagnie*. 7 vols. 's-Gravenhage: Rijks Geschiedkundige Publicatiën.
- FERREIRA, Guilherme Luís dos Santos. 1906. *A Bíblia em Portugal: apontamentos para uma monographia (1495-1850)*. Lisboa: Typ. de Ferreira de Medeiros.
- FERNANDES, Luis Henrique M. 2016. "Diferença da Cristandade: a controvérsia religiosa nas Índias Orientais holandesas e o significado histórico da primeira tradução da Bíblia em português (1642-1694)". Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo.
- FERNANDES, Luis Henrique M. 2021. "As fontes textuais da Bíblia Almeida: sistematização e esquadrinha do *status quaestionis*". *REVER – Revista de Estudos da Religião* 21 (2): 45-61.
- FIGUEIREDO, António Pereira de. 1781. "Prefação aos Leitores". In *O Novo Testamento de Jesu Christo*. Vol. 1. Lisboa: Regia Officina Typografica.
- LEITE, Rita Mendonça. 2017. "Texto e Autoridade: Diversificação Sociocultural e Religiosa com a Sociedade Bíblica em Portugal (1804-1940)". Tese de Doutorado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- MACHADO, Diogo Barbosa. 1747. *Bibliotheca Lusitana*. Vol. II. Lisboa: Officina de Ignacio Rodrigues.
- MENDONÇA, José Tolentino. 2006. "Apresentação". In *Bíblia ilustrada*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- MOOIJ, Jakob. 1927. *Bouwstoffen voor de geschiedenis der protestantsche kerk in Nederlandsch-Indië*. 3 vols. Batavia-Weltevreden: Landsdrukkerij.
- MOREIRA, António Joaquim, org. 1863. "Coleção de listas dos Autos de Fé, públicos e particulares, celebrados pela Inquisição de Goa". In *Colecção de listas impressas e manuscriptas dos autos de fé publicos e particulares da Inquisição de Lisboa, [Évora, Coimbra e Goa]*. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal.
- RIVARA, Joaquim Heliodoro da Cunha. 1866. "João Ferreira d'Almeida e a sua traducção portugueza da Biblia". *O Chronista de Tisuary* 1 (3): 75-84
- SANTOS, António Ribeiro dos. 1806. "Memoria sobre algumas Traducções, e Edições Bíblicas menos vulgares...". In *Memorias de Litteratura Portuguesa*. Vol. VII. Lisboa: Academia Real das Ciências.
- SILVA, Inocência Francisco da. 1859. *Diccionario Bibliographico Portuguez*. Vol. 3. Lisboa: Imprensa Nacional.

SWELLENGREBEL, J. L. 1960. "João Ferreira a d'Almeida, de eerste vertaler van de Bijbel in het Portugees". *De Heerbaan* 4-6.

VALENTIJN, François. 1724. "Zaaken van den Gods-Dienst op het Eyland Java". In *Oud en Nieuw Oost-Indiën...* Dordrecht; Amsterdam: Joannes van Braam; Gerard Onder de Linden.

Limites e possibilidades do modelo de HTR *Portuguese Handwriting 16th-19th c.**

Susana Tavares Pedro**

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 259-268. ISSN 0870-4546

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1225>

Resumo

Tendo em conta a novidade que representa a tecnologia de transcrição automática e perante um modelo genérico de HTR treinado sobre manuscritos portugueses dos séculos XVI ao XIX, faz-se uma análise objectiva do que o utilizador pode esperar e, sobretudo, do que não deve esperar do desempenho do modelo. Disponível publicamente na plataforma Transkribus, o modelo *Portuguese handwriting 16th-19th c.* pode ser usado tal qual para a realização de transcrições ou servir de base a modelos ulteriores que acrescentem mais variedade de mãos para reconhecimento gráfico ou diferentes tipologias documentais.

Palavras-chave: transcrição automática, *Handwritten Text Recognition* - HTR, Transkribus, inteligência artificial, modelos genéricos, arquivos portugueses.

Abstract

Given the novelty of HTR technology and the availability of a generic model trained on Portuguese manuscripts from the 16th- to the 19th centuries, we present an objective assessment of the model's performance, alerting the potential user on what to expect but, mainly, on its current limitations. Publicly available on the Transkribus platform, the model *Portuguese handwriting 16th-19th c.* can be used as is for transcription purposes or serve as a basis for further models that add more variety of hands for graphic recognition or different documentary typologies.

Keywords: automated transcription, Handwritten Text Recognition - HTR, Transkribus, artificial intelligence, generic models, Portuguese archives.

* A autora não utiliza o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990 (AO90), tendo sido respeitada a grafia portuguesa anterior ao mesmo.

** Centro de História da Universidade de Lisboa, Portugal.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2724-3187>. E-mail: susana.t.pedro@gmail.com

Na última década, temos vindo a assistir a avanços tecnológicos no campo da Inteligência Artificial, nomeadamente no do reconhecimento automático de escrita manuscrita (*Handwritten Text Recognition*, ou HTR), que estão a alterar substancialmente a forma de fazer investigação sobre e com fontes textuais primárias (digitalizadas). Alguns programas são de acesso reservado, como o do projecto Sofer Stam, onde se integra, desde há poucos meses, a antiga plataforma eScriptorium (Kiesling et al. 2019), ou de uso comercial, como a aplicação Aletheia, desenvolvida na Universidade de Salford (Clausner et al. 2011), usada na base de imagens para pesquisa genealógica FamilySearch, por exemplo. A plataforma Transkribus, da Read Coop, tem sido muito procurada e explorada por investigadores e instituições devido à sua acessibilidade, adaptabilidade e baixo custo, e da sua utilização resulta a maioria da bibliografia disponível acerca do HTR (Nockels et al. 2022). Tendo em consideração que se trata de uma ferramenta de desenvolvimento relativamente recente e de procura crescente, é de esperar que sofra alterações notáveis, quer das potencialidades de aplicação, quer da eficácia dos modelos nela criados.

Transkribus foi a plataforma escolhida para a criação de um modelo genérico de HTR aplicado à escrita dos processos da Inquisição portuguesa. Com o acrónimo TraPrInq¹, o projecto exploratório com duração de 18 meses decorreu entre Janeiro de 2022 e Junho de 2023 e dele resultou o modelo público *Portuguese Handwriting 16th-19th c.* (Baudry et al. 2023), que pode ser testado gratuitamente em <https://readcoop.eu/model/portuguese-handwriting-16th-19th-century/>. Em Fevereiro de 2024, o Transkribus dispunha de sete modelos públicos para textos em língua portuguesa, dos quais quatro foram treinados sobre material impresso, um (*Transkribus portuguese handwiting M2*) foi preparado pela equipa que gere a plataforma a partir de transcrições feitas por diversos utilizadores e tem uma percentagem de erro na identificação correcta dos caracteres de escrita (*Character Error Rate*, ou CER) de 8%; outro (Xavier 2022) tem uma taxa de erro de 3,80% mas o seu *dataset* (que reúne material impresso e manuscrito) está limitado a um universo de 808 903 palavras transcritas enquanto o *Portuguese handwriting 16th-19th c.*, com um CER de 5,20%, foi treinado com 1 159 586 palavras. Este último modelo é o objecto do presente texto mas, contrariamente à tendência geral em trabalhos nesta temática, em vez de me focar nas possibilidades e eficácia da sua aplicação na transcrição automática de manuscritos portugueses, vou apontar aqueles casos onde o modelo tem um desempenho menos

¹ “A transcrição dos processos da Inquisição portuguesa (1536-1821)” EXPL/HAR-HIS/0499/2021, projecto exploratório do CHAM – Centro de Humanidades da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa e da Universidade dos Açores, financiado pela FCT, coordenado por Hervé Baudry (CHAM, NOVA FCSH/UAC) e Susana Tavares Pedro (CH-UL). Mais informação em <https://traprinq.mozello.site.com/home>.

bom e está, à partida, limitado. A intenção é, por um lado, não alimentar falsas expectativas nos potenciais utilizadores do modelo e, por outro, mostrar em que direcções este pode ser desenvolvido e melhorado por quem tenha interesse nisso.

Devido às circunstâncias históricas inerentes à natureza dos processos da Inquisição portuguesa, o modelo tem igualmente um bom desempenho na transcrição de manuscritos em castelhano e latim, embora não tenham sido as línguas-alvo do treino. A presença de materiais em castelhano resulta da colaboração entre as Inquisições portuguesa e espanhola, esta última enviando, a requerimento do tribunal português, transcrições de peças processuais relativas a pessoas detidas nos cárceres portugueses que tinham já sido alvo de um processo no país vizinho². Pelas mesmas circunstâncias, também apresenta bons resultados quando aplicado a material impresso³. A avaliação do comportamento do modelo em materiais escritos de características distintas da documentação processual inquisitorial é assunto de outros trabalhos presentes nesta colectânea de artigos, pelo que remeto para a leitura com proveito dessas colaborações.

Os limites à plena eficácia do modelo na transcrição de textos portugueses dos séculos XVI a XIX decorrem de três ordens de factores, a saber, 1) o estado de conservação da documentação ou a qualidade dos objectos digitais submetidos a análise, 2) o desenvolvimento da tecnologia das redes neuronais em que se baseia a inteligência artificial de reconhecimento de imagens, e 3) os critérios de transcrição da documentação-alvo que o projecto TraPrInq adoptou e a representatividade das diferentes mãos treinadas.

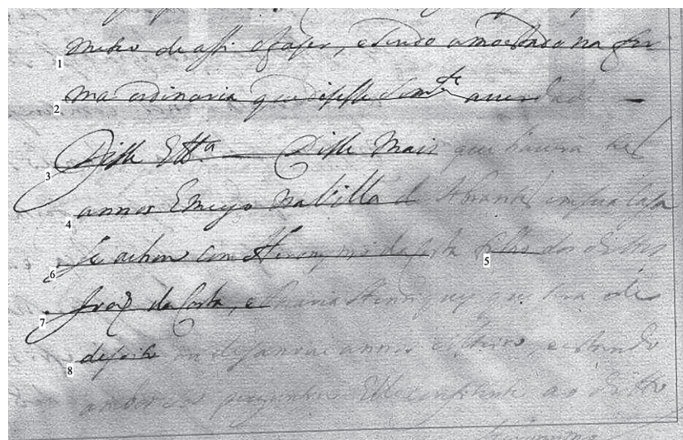
Em relação ao primeiro ponto, o modelo tem um desempenho inferior quando aplicado a imagens digitais de materiais em mau estado de conservação (com manchas de fungos, corrosão do suporte ou repasses de tinta de um dos lados da página para o outro, desvanecimento da tinta, por exemplo). Um dos problemas detectados durante a construção do modelo *Portuguese handwriting 16th-19th c.* foi a dificuldade de tratamento de imagens de documentos previamente submetidos a restauro nos quais fora aplicado papel japonês para consolidação do suporte; o efeito foi o esbatimento da nitidez dos contornos dos traços de escrita e a consequente incapacidade por parte do *software* em efectuar as tarefas de segmentação e reconhecimento de caracteres.

Um elemento comum a todas as aplicações de HTR é o de que o reconhecimento de texto é feito após a segmentação (*Layout Analysis*, ou LA) (Muehlberguer et al. 2019, 959;

² Por exemplo, os casos de Nicolau Martins (1577, Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT), Tribunal do Santo Ofício (TSO), *Inquisição de Lisboa*, proc. 7431), Alonso Carrilho de Albernoz (1619, *Ibidem*, proc. 4203) ou de Rodrigo Nunes del Canho (1672, *Ibidem*, proc. 8410).

³ Cf. a contribuição de Baudry e Salvador, "Documentos híbridos e HTR: os impressos nos processos da Inquisição portuguesa", incluída neste volume.

Kiesling et al. 2019, 19) que identifica as linhas de escrita. Se o documento está danificado e a definição da mancha de escrita é insuficiente, o programa não identifica as linhas e a segmentação terá de ser feita ou corrigida manualmente; de contrário, o texto não será transcrito. Este é o caso em exibição abaixo (**Fig. 1**).



1 Segmentação deficiente das linhas afectadas pela má condição do suporte. ANTT, Tribunal do Santo Ofício, Inquisição de Lisboa, proc. 3740, fl. 8v.

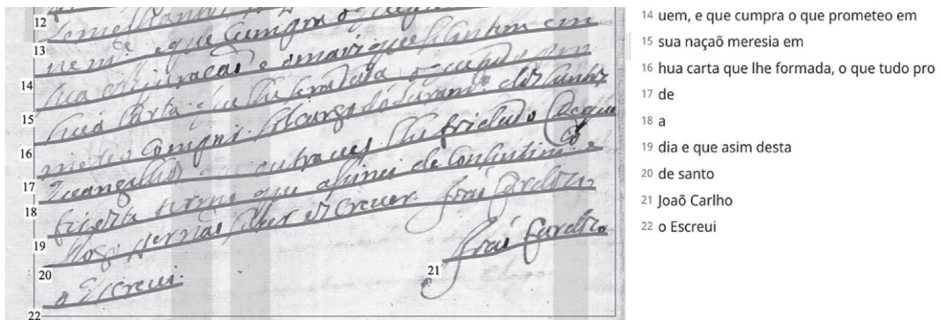
O modelo apresenta também um desempenho inferior quando aplicado a imagens digitais de má qualidade (imagens com muito baixa resolução que impede a segmentação e o reconhecimento do texto, marcas d'água digitais de entidades custodiais demasiado obstrutivas que interferem quer com o LA quer com o HTR, digitalização de microfilmes a preto e branco já muito gastos e com défice ou excesso de contraste, entre outros).

Em relação ao segundo ponto, a saber, o actual estágio de desenvolvimento da tecnologia, os problemas que vou referir serão, muito provavelmente, de curta duração e tenderão a ser ultrapassados à medida que a tecnologia de HTR, ou ATR⁴, se torne cada vez mais eficiente.

Em materiais com empaginação complexa (linhas de escrita com diferentes orientações, curvas, inclinadas ou perpendiculares à horizontal) o desempenho do modelo é notoriamente inferior. Dou como exemplo um dos casos que com maior frequência encontraremos na documentação de arquivo manuscrita, por exemplo em livros de registos paroquiais: o desvio oblíquo das linhas de escrita. Na **Fig. 2**, vê-se o resultado do HTR nas últimas linhas de uma página com uma inclinação que, na verdade, à partida não

⁴ Acrónimo de *Automatic Text Recognition*, termo cujo uso tem vindo a crescer e que contempla tanto o reconhecimento automático de texto manuscrito como o de texto impresso (Romein et al. 2024, 2).

consideraríamos demasiado acentuada. Nesta página, a percentagem de erro foi de 33,90%, o que representa um valor inaceitável e muito desfasado do CER global do modelo, que é de 5,20%. Em muitos casos semelhantes foi observado que o modelo não conseguia identificar e, portanto, transcrever, mais do que uma ou duas letras em toda a linha de escrita. No entanto, depois de ter rodado a imagem para reduzir, tanto quanto possível, a inclinação das linhas, de ter voltado a carregar a imagem para a plataforma Transkribus e de ter corrido novamente o modelo, a transcrição resultante obteve um CER de 2,71%.



2 Interferência da inclinação das linhas de escrita no desempenho do modelo. ANTT, Tribunal do Santo Ofício, *Inquisição de Lisboa*, proc. 5324, fl. 26.

Neste ponto, a plataforma eScriptorium tem um comportamento francamente superior, e já desde há alguns anos, como foi demonstrado durante um *workshop* de apresentação da ferramenta⁵ e de acordo com as inovações já anunciadas pelos seus responsáveis, em 2019: “However, we have also developed a trainable baseline segmenter that does not require binarization and is able to deal with curved lines and highly complex layout as well as deteriorated material [...]. Any writing direction will be possible” (Kiessling et al. 2019, 20).

No que diz respeito às transcrições obtidas, creio que é importante destacar o facto de que, embora estejamos a falar de programas de “inteligência artificial” e o modelo ter sido treinado por meio de aprendizagem automática, estamos no âmbito do reconhecimento de padrões e não no da geração de linguagem, como é o caso do ChatGPT (OpenAI 2023). Quando um modelo de HTR está a ser treinado, vai aprendendo a associar a mancha de “tinta” em cada linha aos caracteres alfabéticos da transcrição de referência (*Ground Truth*). “However, the output is not the transcription of the page itself, but rather a confidence matrix showing the likelihood of the appearance of each character in the

⁵ Peter Stokes. 2021. “The eScriptorium Platform for Automatic Transcription”, Workshop in Digital Humanities, Institute for Medieval Research, Austrian Academy of Sciences [online], 9 Junho.

alphabet at a given spot in the image of a line" (Muehlberger et al. 2019, 961; sobre o significado do termo "*Ground Truth*" ver, além deste último trabalho, Romein et al. 2024, 3-4). Uma vez treinado com um grau de confiança aceitável (ou seja, com um CER baixo), o modelo está pronto a realizar transcrições, mas não a *entender* as transcrições. Isto significa que, em escritas pouco caligráficas ou cursivos muito degradados, se o modelo tiver de optar entre um «o» ou um «a», vai escolher o que for graficamente mais plausível ou estatisticamente mais previsível, mesmo que o resultado produza um erro de concordância sintáctica que um leitor humano não cometeria, como seja transcrever "o Ree" por "a Ree" ou "outra dia" por "outro dia".

Apesar disso, o modelo *Portuguese Handwriting 16th-19th c.* tem associada uma ferramenta designada "*Language model*" que pode ser seleccionada, na plataforma Transkribus, antes de se proceder ao HTR. A "linguagem do modelo" (em tradução livre), não sendo um vocabulário ou um glossário⁶ construído a partir das transcrições feitas para treinar o modelo mas sim uma espécie de base de dados de ocorrências dos caracteres alfabéticos naquele conjunto de transcrições, ainda assim fornece ao modelo uma base sólida de previsibilidade da ocorrência de um carácter numa determinada sequência. Este *Language model* é muito útil, sobretudo aplicado à transcrição de textos de teor semelhante aos que surgem nos processos inquisitoriais, mas pode induzir o modelo a transcrever caracteres que não estão no manuscrito. O exemplo mais imediato e caricato (e que não decorre, na verdade, da tipologia documental dos processos) é fornecido pela sequência «ão» em final de palavra, tão frequente na escrita do português. Mesmo nos casos em que um til não está presente — nem seria de esperar que estivesse — podemos contar com a transcrição de "Nicolao" como "Nicolão", de "nao" (a embarcação) como "não", ou ainda do adjectivo "mao" como "mão"⁷.

Como é evidente, estes casos não escaparão a um leitor crítico e atento, mas nem todos os potenciais utilizadores da ferramenta terão a proficiência paleográfica que lhes permitiria aclarar estas dúvidas confrontando a transcrição com a reprodução digital do manuscrito.

Por outro lado, dadas as características textuais dos processos da Inquisição, o modelo tem uma muito boa prestação na transcrição de esquemas abreviativos de nomes próprios (de antropónimos, sobretudo), característica que pode ser explorada e desenvolvida para aplicação do HTR a séries arquivísticas de livros paroquiais.

⁶ Esta afirmação, no entanto, não é consensual e alguns autores referem-se ao conteúdo dos dados do *Language model* como um "léxico": "[HTR] learns to recognize the lexicon specific to the corpus on which it is trained [...]. The training of a HTR model generates a lexicon of all words identified in the training data and measures their frequency in the corpus." (Couture et al. 2022, 10).

⁷ Na realidade, devido aos Critérios de transcrição seguidos (cf. adiante, nota 9), o til pode surgir também sobre o «o»: "Nicolaõ, não, mão", etc.

Quanto ao terceiro factor que poderá influenciar o desempenho do modelo, o qual se prende com os critérios adoptados para as transcrições⁸, a questão mais saliente diz respeito ao tratamento das abreviaturas. O modelo não está preparado para resolver as abreviaturas que surgem nos manuscritos, sejam elas vocabulares ou por sinais especiais. O trabalho adicional que teria sido necessário para identificar, etiquetar e expandir todas as formas abreviativas (portuguesas e latinas, principalmente) que foram usadas na escrita dos processos inquisitoriais entre os séculos XVI e XIX, excedia em muito o tempo disponível (18 meses) para o número de páginas transcritas (6226), tendo ainda em conta que, até chegar à transcrição *Ground Truth*, cada membro da equipa tinha mensalmente de seleccionar um número pré-definido de páginas elegíveis dos processos, segmentá-las, transcrevê-las e rever as transcrições de outros colegas. A solução escolhida foi a de reproduzir, da maneira o mais fiel possível, quer as abreviaturas vocabulares (que não incluem sinais abreviativos especiais) quer os próprios sinais especiais, com recurso aos caracteres já codificados pelo consórcio Unicode, mas reduzindo o número de caracteres supralineares, de forma a obter transcrições suficientemente inteligíveis mas não demasiado atrapalhadas de sinais estranhos na entrelinha.

Deste modo, o modelo foi treinado para reduzir todos os sinais abreviativos supralineares ao *macron* (uma linha horizontal curta), para reconhecer e reproduzir tipograficamente sinais especiais ligados a certas letras⁹ (p, q, v ou s, e a nota tironiana “con” por exemplo), para reproduzir as sequências literais dos esquemas abreviativos, e para interpretar e expandir apenas as formas da nota tironiana da conjunção copulativa como «e» e as abreviaturas de “item”. Todos os sinais abreviativos que podem ter mais do que um significado (e, portanto, cuja interpretação depende do contexto) são reproduzidos da maneira tipograficamente mais próxima do modelo subjacente. Isto significa que continua a ser indispensável um conhecimento básico de paleografia ou, pelo menos, do sistema braquigráfico medieval e moderno, para interpretar correctamente as transcrições sobretudo de materiais anteriores ao século XVIII.

Por fim, falta ainda referir a diversidade de mãos treinadas. O modelo foi treinado nos processos da Inquisição de Lisboa, com alguns espécimes paleográficos de outros subfundos (o dos processos do Tribunal do Santo Ofício de Coimbra, sobretudo), e podemos esperar um bom resultado na transcrição de manuscritos — e impressos —, mesmo numa cronologia tão alargada quanto a que vai de 1536 a 1820. Para uma tão grande diversidade caligráfica e cronológica, melhor do que treinar vários modelos específicos, é treinar um modelo genérico que contemple diferentes tipologias paleográficas. A própria

⁸ Disponíveis em: https://site-2011948.mozfiles.com/files/2011948/Criterios_de_Transcricao.pdf?1694705870.

⁹ Lista dos caracteres disponível em: https://site-2011948.mozfiles.com/files/2011948/Lista_de_caracteres.pdf.

diversidade contribui para aumentar a facilidade com que um modelo genérico interpreta correctamente mesmo algumas mãos que não foram incluídas no treino, com demonstrou Rabus (2022, 187): “generic models are expected to cope with variation—and, thus, completely new and unseen script styles—better than specific models.” A amplitude cronológica é fiel à imensa variedade de escritas documentadas ao longo destes séculos nos processos da Inquisição. No entanto, haverá sempre mãos atípicas que não foram treinadas. O adjetivo “atípica” não significa apenas “invulgar e original” ou “demasiado inábil e escolar”; inclui modelos paleográficos reservados preferencialmente para outro tipo de produção textual, ou de escreventes proficientes e autónomos que, não pertencendo ao aparelho executivo dos Tribunais da Inquisição nem sendo tabeliães ou outros profissionais de escrita cujos serviços fossem requisitados em diligências externas, dificilmente haveria razão para que exemplos da sua produção manuscrita integrassem os processos. Refiro, a título exemplificativo, escrivães da casa real, autores materiais de múltiplos alvarás, ou os vários curas e párocos que preencheram os livros paroquiais com assentos de casamentos, nascimentos e óbitos. Uma forma de enriquecer o modelo *Portuguese Handwriting 16th-19th c.* será continuar a acrescentar transcrições *Ground Truth* de mãos ainda não treinadas, em treinos subsequentes, integrando o modelo como base dos novos treinos, desde que os mesmos critérios de transcrição sejam adoptados, nomeadamente no que respeita ao tratamento das abreviaturas (Couture et al. 2022, 11-13). Caso contrário, corre-se o risco de confundir o modelo ao alimentá-lo com dados divergentes para o tratamento do mesmo fenómeno. O conjunto de ficheiros com os *Training Sets* e o último *Validation Set*, compreendendo um total de 6226 páginas transcritas (Baudry et al. 2024), está disponível em livre acesso para livre uso na plataforma Zenodo.

Num futuro próximo, prevê-se que a conjugação deste sistema de inteligência artificial de HTR, seja o da plataforma Transkribus ou de outras, com modelos de geração de linguagem como o ChatGPT, torne possível a correcção automática de erros nas transcrições, decorrentes de uma interpretação não-linguística e acrítica dos caracteres alfabéticos. Mais, generalizar-se-á certamente o uso de ferramentas de HTR directamente nos portais de busca de arquivos e bibliotecas, facilitando assim a recolha de dados e informação a partir dos fundos digitalizados. Entretanto, o modelo *Portuguese Handwriting 16th-19th c.* pode ser usado com proveito na sua presente condição, ou melhorado por utilizadores e investigadores, aumentando a sua diversidade paleográfica e variedade textual.

Bibliografia

- BAUDRY, Hervé, Susana Tavares Pedro, Marize Helena de Campos, Mário Soares Fatela, Leonor Dias Garcia, Jorge Ferreira Paulo, Maria Olinda Alves Pereira, Natalia Casagrande Salvador, Suzana Maria de Sousa Santos Severs, Ana Margarida Dias da Silva, e Carla Vieira. 2024. *Portuguese handwriting 16th-19th c.* [data set]. Humanidades Digitais e Estudos Inquisitoriais, Universidade Nova de Lisboa. Zenodo. <https://zenodo.org/records/13986218>.
- BAUDRY, Hervé, Susana Tavares Pedro, Carla Vieira, Jorge Ferreira Paulo, Leonor Dias Garcia, Ana Margarida Dias da Silva, Maria Olinda Alves Pereira, Mário Soares Fatela, Marize Helena de Campos, Natalia Casagrande Salvador, e Suzana Maria de Sousa Santos Severs. 2023. *Portuguese Handwriting 16th-19th c.* v.1, [ATR model]. Transkribus. <https://readcoop.eu/model/portuguese-handwriting-16th-19th-century>.
- CLAUSNER C., S. Pletschacher, e A. Antonacopoulos. 2011. "Aletheia - An Advanced Document Layout and Text Ground-Truthing System for Production Environments." *Proceedings of the 11th International Conference on Document Analysis and Recognition (ICDAR2011)*, 48-52. Beijing: IEEE. <https://ieeexplore.ieee.org/document/6065274>.
- COUTURE, Beatrice, Farah Verret, Maxime Gohier, e Dominique Deslandres. 2022. "The challenges of HTR model training: Feedbacks from the Project Donner le gout de l'archive a l'ere numerique". *Journal of Data Mining & Digital Humanities*. <http://doi.org/10.48550/arXiv.2212.11146>.
- eScriptorium. n.d. *Sofer Stam*. Acedido a 26/9/2023. <https://www.sofer.info>.
- FamilySearch. n.d. *FamilySearch*. Acedido a 26/9/2023. <https://www.familysearch.org/en>.
- KIESSLING, Benjamin, Robin Tissot, Peter A. Stokes, e Stökl Daniel Ben Ezra. 2019. "eScriptorium: An Open Source Platform for Historical Document Analysis". In *2019 International Conference on Document Analysis and Recognition Workshops (ICDARW)*. Sydney: IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICDARW.2019.10032>.
- MUEHLBERGER, Guenter, Louise Seaward, Melissa Terras, Sofia Ares Oliveira, Vicente Bosch, Maximilian Bryan, Sebastian Colutto, et al. 2019. "Transforming scholarship in the archives through handwritten text recognition: Transkribus as a case study". *Journal of Documentation* 75 (5): 954-976. <https://doi.org/10.1108/JD-07-2018-0114>.
- NOCKELS, Joe, Paul Gooding, Sarah Ames, e Melissa Terras. 2022. "Understanding the application of handwritten text recognition technology in heritage contexts: a systematic review of Transkribus in published research". *Archival Science* 22: 367-392. <https://doi.org/10.1007/s10502-022-09397-0>.
- OpenAI. 2023. *ChatGPT (Version 4.0) [Large language model]*. <https://openai.com/chatgpt>.
- PINCHE, Ariane, e Peter Stokes. 2024. "Historical Documents and Automatic Text Recognition: Introduction". *Journal of Data Mining & Digital Humanities*. <https://doi.org/10.46298/jdmdh.13247>.

- PINCHE, Ariane. 2013. "Generic HTR Models for Medieval Manuscripts. The CREMMALab Project". *Journal of Data Mining & Digital Humanities*. <https://doi.org/10.46298/jdmdh.10252>.
- PRImA (Pattern Recognition & Image Analysis Research Lab). 2004. *Aletheia*. Acedido a 26/9/2023. <https://www.primaresearch.org/tools/Aletheia/Editions>.
- Rabus, Achim. 2022. "Training generic models for Handwritten Text Recognition using Transkribus: Opportunities and pitfalls." In *Dark Archives*. Vol. 1: *Voyages Into the Medieval Unread and Unreadable, 2019–2021*, ed. S. A. Pink e Lappin, A. J. Lappin, 183-208. Oxford: Medium Aevum: The Society for the Study of Medieval Languages and Literature.
- READCOOP. 2021. *Transkribus*. Acedido a 5/8/2021. <https://readcoop.eu>.
- ROMEIN, C. Annemieke, Tobias Hodel, Femke Gordijn, Joris J. van Zundert, Alix Chagué et al. 2024. "Exploring Data Provenance in Handwritten Text Recognition Infrastructure: Sharing and Reusing Ground Truth Data, Referencing Models, and Acknowledging Contributions. Starting the Conversation on How We Could Get It Done". *Journal of Data Mining & Digital Humanities*. <https://doi.org/10.46298/jdmdh.10403>.
- TRAPRINQ. 2022. *TraPrInq – Transcrever os processos da Inquisição portuguesa (1536-1821)*. [2022-2023]. <https://traprinq.mozellosite.com/o-projeto>.
- TRAPRINQ. 2023. "Modelo de HTR Portuguese Handwriting 16th-19th c. Critérios de transcrição". https://site-2011948.mozfiles.com/files/2011948/Criterios_de_Transcricao.pdf?1694705870.
- XAVIER, Lúcia Werneck. 2022. *General Portuguese M1*. [ATR model]. Transkribus. <https://readcoop.eu/model/general-portuguese>.

Transcrições automáticas nos arquivos distritais portugueses: acelerar o acesso à informação*

Ana Margarida Dias da Silva**

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 269-286. ISSN 0870-4546

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1226>

Resumo

Desde 1979, os arquivos distritais portugueses iniciaram uma política de digitalização. Contudo, a mera disponibilização de objetos digitais, sem informação associada ao nível do registo, não permite uma pesquisa rápida e eficaz. A Paleografia Digital é um campo fértil para auxiliar arquivos e arquivistas na captação de informação e como ferramenta para facilitar o acesso à informação, nomeadamente através do Reconhecimento de Texto Manuscrito (HTR), mas tem pouca ou nenhuma utilização nos arquivos portugueses. Procura mostrar-se como modelo *Portuguese handwriting 16th-19th c.* pode ser utilizado pelos arquivos distritais portugueses para acelerar o acesso à informação, nomeadamente, nos registos paroquiais.

Palavras-chave: arquivos distritais, Paleografia Digital, Humanidades Digitais, registos paroquiais, memória coletiva.

Abstract

Since 1979, Portuguese district archives have begun a policy of digitisation. However, the mere availability of digital objects, without associated information at the record level, does not allow for quick and effective searching. Digital Palaeography is a fertile field for helping archives and archivists capture information and as a tool for facilitating access to information, particularly through Handwritten Text Recognition (HTR), but it has little or no use in Portuguese archives. The aim is to show how the *Portuguese handwriting 16th-19th c.* model can be used by Portuguese district archives to speed up access to information, particularly in parish registers.

Keywords: district archives, Digital Palaeography, Digital Humanities, parish records, collective memory.

* Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00311/2020 com o identificador DOI 10.54499/UIDB/00311/2020 (<https://doi.org/10.54499/UIDB/00311/2020>).

** Centro de História da Sociedade e da Cultura, Universidade de Coimbra, Portugal.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1247-8346>. E-mail: margaridadiasdasilva@gmail.com

Introdução

A memória coletiva tem existência material nos *monumentos*¹ e nos *documentos*. Os primeiros estão associados ao “poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos” (Le Goff 1990, 536). Os segundos eram valorizados pela escola histórica positivista dos finais do século XIX e inícios do século XX, que, pela sua objetividade, pareciam “opor-se à intencionalidade do monumento”, afirmando-se, essencialmente, como testemunhos escritos (Le Goff 1990, 536).

Na verdade, o *documento*, que triunfa sobre o *monumento*, é fundamentalmente texto.

A escrita constitui-se como uma revolução tecnológica que permite a comunicação assíncrona, no espaço e no tempo, porque fixa a memória dos indivíduos e das sociedades. Uma revolução tão importante que marca a passagem da pré-história para a história.

A escrita pode definir-se como o cruzamento do “trinómio ‘cérebro vista e mão’” (Santos 1993, 552) e “como forma inigualável de comunicação, de acumulação de conhecimentos, de constituição de uma memória colectiva” (Santos 2000, 74).

O documento escrito surge associado à memória inscrita num qualquer suporte: “depois de tentativas sobre osso, estofos, pele, como na Rússia antiga; folhas de palmeira, como na Índia; carapaça de tartaruga, como na China; e finalmente papiro, pergaminho e papel” (Le Goff 1990, 433), tendo usado também a pedra, tabuinhas de argila e o couro. Os documentos escritos aparecem como consequência da atividade humana, e são “sempre um produto das condições sociais, económicas, políticas e culturais das sociedades” (Santos 2004, 13).

A escrita tem a dupla função de armazenar informações que podem ser comunicadas através do tempo e do espaço, pois “fornece ao homem um processo de marcação, memorização e registro”, e a possibilidade de “reexaminar, reordenar, retificar frases e até palavras isoladas” ao passar da esfera auditiva à visual (Le Goff 1990, 433).

A escrita registada constitui-se como objeto material de extrema importância para a civilização, pois a base do desenvolvimento da civilização humana é a ideia, e o avanço da alfabetização, da cultura, e da democracia só foram possíveis através da materialização da informação. A existência de um suporte, que vincula o(s) pensamento(s), permite ao mesmo tempo conhecer as alterações cronológicas relativas a negócios, educação, história, ciência, direito e artes, e legar conhecimento às gerações futuras (Gejman 2009, 389).

¹ Jacques Le Goff explica que: “A palavra latina *monumentum* remete para a raiz indo-européia *men*, que exprime uma das funções essenciais do espírito (*mens*), a memória (*memini*). O verbo *monere* significa ‘fazer recordar’, de onde ‘avisar’, ‘iluminar’, ‘instruir’. O *monumentum* é um sinal do passado. Atendendo às suas origens filológicas, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos” (Le Goff 1990, 535).

No entanto, com o triunfo do *documento* (texto escrito) sobre o *monumento* (legado da memória coletiva), os registos da acção humana ficaram restritos a uma elite que dominava a escrita e o escrito. A invenção da escrita foi, sem dúvida, algo revolucionário no processo de comunicação. A transmissão de mensagens através dos escritos foi, durante milénios, uma forma de comunicação exclusiva de grupos minoritários, pois,

enquanto a troca de informação cara a cara estava ao alcance de todos, os sistemas mais modernos, utilizados para transportar informação para além dos confins de uma família ou de uma aldeia, eram essencialmente fechados e utilizados para efeitos de controlo social ou político. Eram, com efeito, armas de elite. (Toffler 2000, 37)

Portugal, do século XVI ao século XVIII, continuou “a ser um país da oralidade, da memória auditiva, das tradições e dos costumes”, onde, no entanto, “a cultura escrita e o livro em particular foram ganhando peso, invertendo perspectivas antigas, impondo-se em novos modelos e práticas, mesmo se a maioria continuava a não saber ler e escrever” (Lisboa e Miranda 2011, 335).

No século XIX, em Portugal, as taxas de iliteracia superavam os 75% ou até os 80% (Lisboa e Miranda 2011, 339).

Na verdade, podemos considerar que até à universalização da escrita e da alfabetização generalizada, que na realidade portuguesa só acontecem depois da revolução democrática do 25 de abril de 1974, a escrita e o escrito permaneceram restritos a uma elite, a um grupo de privilegiados, a um grupo dominante, fosse ele político, religioso ou económico.

Em paralelo, desde sempre as administrações sentiram a necessidade de ler e transcrever documentos antigos, o que levou à especialização de profissionais numa técnica designada por “paleografia de leitura”, que ao longo dos séculos se manteve de forma consistente, fazendo jus à etimologia do conceito (Borges e Silva 2018, 3).

De paleografia empírica, no sentido restrito de prática de decifrar escritas/documentos antigos (Nunes 1973, 9), a ciência auxiliar, primeiro da Diplomática, depois da História, é só no século XX que a paleografia (pese embora a etimologia da palavra) vê renovados o seu objeto de estudo e método, atingindo assim a estatuto de ciência autónoma (Borges e Silva 2018, 35).

O século XXI trouxe novos usos e uma nova vida à ciência paleográfica, aproximando-a de um público mais vasto, sabendo aproveitar as potencialidades da Internet e da Web 2.0. Vejam-se, por exemplo, os inúmeros cursos de *e-learning* de ensino e prática da paleografia de leitura em arquivos europeus (Borges e Silva 2018) ou o crescente número de projetos de *crowdsourcing* e participação cidadã de transcrição massiva de documentos, que permitem que qualquer pessoa com acesso à Internet participe na transcrição e leitura de manuscritos (Borges e Silva 2018).

Na verdade, a prática da paleografia de leitura tem acompanhado a evolução das novas tecnologias, atualmente também fazendo uso da inteligência artificial (IA).

O trabalho em apreço apresenta-se como um estudo exploratório que procura, na relação entre a função de comunicação e acesso aos documentos e à informação com a Paleografia Digital, um método de trabalho nos arquivos distritais portugueses que acelere o acesso à informação, nomeadamente com a utilização do modelo de transcrição automática: *Portuguese handwriting 16th-19th c.*

Para cumprir o objetivo, o artigo subdivide-se em três pontos principais: primeiramente, a relação entre arquivos enquanto mediadores da informação e a evolução das tecnologias de informação e comunicação (TIC), com ênfase nos conceitos de acesso e comunicação; o segundo ponto é dedicado aos arquivos distritais, às suas funções e competências; e, por fim, explora-se o modelo *Portuguese handwriting 16th-19th c.* como método de acesso à informação dos registos paroquiais salvaguardados nos arquivos distritais portugueses.

Arquivos e mediação em ambiente digital

Os arquivos, as bibliotecas e os museus foram “uma criação da Modernidade inscrita numa concepção iluminista, revolucionária, liberal e, mais tarde, democrática, de partilha colectiva da Memória e da Cultura de um Povo e da Humanidade” (Silva 2006, 79)².

Com a Revolução Francesa (1789), emerge a ideia do Estado-Nação e a criação da instituição pública ou serviço cultural “Arquivo / Biblioteca / Museu Nacional” enquanto serviços de uma “Administração zeladora e promotora da “cultura superior ou do espírito”, entre outras diversas obrigações políticas no contexto do Antigo Regime, criados como “espaços próprios e singulares” que recriavam um passado (re)descoberto, conservando, guardando ou custodiando, “simultaneamente, princípio e fim de um modo de ver o Mundo mediatizado por fragmentos ou vestígios de um passado”, assentes na concepção do “Bem Comum” e na ideia de (re)construção da Memória nacional (Silva 2005, 29-30).

Em conjunto, arquivos, bibliotecas, centros de documentação e museus permanecem os grandes responsáveis pela preservação da maioria da memória registada do mundo, fontes para a construção e interpretação do conhecimento sobre as sociedades e os indivíduos no seu contexto; sendo que os arquivos são responsáveis, também, pelo fortalecimento das identidades locais ou nacionais, assim como pela prossecução de direitos e garantias dos cidadãos e das comunidades.

² Sobre a história das bibliotecas, arquivos e museus, cf., por exemplo, Docampo Capilla 2010, 60; López de Prado 2003, 6-10; Ortega 2004, 3; Silva et al. 2002, 46; Silva 2006, 73-79.

Com a invenção do computador na primeira metade do século XX, a memória eletrônica surgia como ilimitada, quando comparada à memória humana, que, embora milenarmente auxiliada pela existência de arquivos, bibliotecas, museus e dicionários, ganhava no computador um aliado que congregaria “toda a memória do mundo” (Morin 1977, 215).

Se a humanidade tem vivido sempre com base em “procesos informativos aunque no por cierto con la forma mediática actual de la información digital” (Capurro 2014, 112), a eletrônica trouxe consigo uma das maiores revoluções da história, cujas enormes consequências ainda estão por compreender na totalidade (Gejman 2009, 389).

No domínio da arquivística, a discussão em torno da mudança de paradigma nos arquivos em relação direta com os desenvolvimentos tecnológicos e a criação de documentos eletrônicos foi referida pela primeira vez por Hugh Taylor em 1987, na conferência de abertura do congresso anual da Associação dos Arquivistas Canadianos, intitulada: “Transformation in the Archives: Technological Adjustment or Paradigm Shift?” (Taylor 1987).

A partir da segunda metade do século XX, com a invenção e comercialização dos computadores, a criação e vulgarização da Internet e dos meios de comunicação social (*media*) ou de massas (*mass media*), e a digitalização massiva, assiste-se a uma explosão digital. Por sua vez, o novo milénio ficou marcado pela consolidação da Internet como veículo de comunicação de massa, pelo nascimento e rápido desenvolvimento das redes sociais (a primeira foi o Facebook em 2004), o lançamento da página do Youtube (em 2005), a popularização dos dispositivos móveis (*smartphones* e *tablets*), e, atualmente, com os desafios causados pela inteligência artificial.

É hoje consensual que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), ampliadas pela Internet e a World Wide Web (WWW), e toda a revolução tecnológica associada, trouxeram um novo conjunto de questões, problemas e desafios à comunidade global dos profissionais da documentação e da informação. A forma de acesso e divulgação da informação alterou-se nos últimos anos, com grande preponderância para o digital, as plataformas da Web 2.0 ou as redes sociais a obrigarem as instituições de memória a desenvolver capacidades de adequação à cibercultura e ao acompanhamento das evoluções tecnológicas (Silva 2013).

Na verdade, as transformações da sociedade digital provocaram alterações na forma de comunicação em arquivos, bibliotecas, centros de documentação e museus, mas essas mudanças não foram unicamente potenciadas pelo digital e pelas tecnologias, estas instituições exploram e abraçam novos papéis para além da mera coleta e disseminação da informação (Audunson, Hobohm e Tóth 2020, 165).

No desenvolvimento das suas atividades, as instituições de memória adquirem, procesam, transformam, valorizam, transmitem, distribuem e disseminam informação para criar conhecimento e responder à satisfação das necessidades da sociedade.

Segundo o *Dicionário de terminologia arquivística*, cabe aos arquivos assegurar a “aquisição, conservação, organização e comunicação” (Alves et al. 1993, 7) da documentação/informação que salvaguardam. A comunicação é “função primordial do arquivo, que consiste em facultar aos utilizadores, atuais ou potenciais, informações, referências e documentos de que disponha e sobre os quais não recaia qualquer restrição de comunicabilidade” (Alves et al. 1993, 23). Por sua vez, para a Norma Portuguesa 4041, a comunicação é a função de “difundir o conhecimento do seu acervo documental e promover a sua divulgação” (NP 4041 2005, 19).

O acesso à informação é função derradeira (porque depende do cumprimento das que lhe antecedem) e relevante porque vai permitir recuperar informação pertinente aos investigadores e aos cidadãos em geral.

A Norma Portuguesa 4041, destinada a “fixar termos e conceitos de uso corrente na teoria e prática arquivística”, no ponto 4.7 “Funções dos serviços de arquivo: Comunicação”, define-se “acessibilidade” como a “disponibilidade dos documentos para consulta, em consequência da sua comunicabilidade e do necessário tratamento arquivístico (descrição arquivística, estado de conservação, etc.)” (NP 4041 2005, 19). Os arquivos permitem o acesso a documentos/informação que são “para consulta em consequência da sua comunicabilidade e existência de instrumentos de descrição documental” (Alves et al. 1993, 3).

O acesso à informação arquivística faz-se através de guias de fundos, inventários, catálogos e índices (genericamente designados por Instrumentos de Descrição Documental (IDD) ou instrumentos de recuperação da informação), hoje espelhados em plataformas de descrição arquivística elaboradas segundo as normas de descrição arquivística internacionais (ISAD(G)) – Archeevo, Digitarq ou AtoM (para citar as mais usadas no contexto arquivístico português).

As alterações tecnológicas ocorridas ao longo dos séculos revolucionaram a forma de comunicar dos seres humanos entre si e em sociedade.

Na verdade, as formas de comunicação atuais em arquivos passam pela inclusão dos utilizadores no processo infocomunicacional. Essa alteração da relação dos serviços com os utilizadores verifica-se, por exemplo, com a adoção das ferramentas da Web 2.0 e as folksonomias, no convite feito à participação e colaboração de todos em funções tradicionalmente desempenhadas exclusivamente pelos técnicos, nomeadamente, a descrição de conteúdos e a criação de pontos de acesso. De facto, a Sociedade da Informação veio alterar as formas de acesso à informação. O aparecimento da World Wide Web revolucionou a forma de relacionamento dos utilizadores, clientes e cidadãos com a informação. O desenvolvimento de ferramentas colaborativas no que se designa por Web 2.0 veio contribuir, de forma decisiva, para a construção colaborativa do conhecimento, fazendo uso

da inteligência coletiva, em que todos são simultaneamente consumidores e produtores de informação (Silva 2013).

A maior parte da documentação custodiada em arquivos é descrita ao nível da série, pois o grau de exaustividade e especificidade necessários para a descrição ao nível da peça não se coadunam nem com as capacidades humanas nem com as possibilidades financeiras das instituições, pela morosidade que isso implicaria. Isso provoca uma quantidade significativa de massa documental não tratada e é neste ponto que a Inteligência Artificial pode ser uma ferramenta útil aos arquivos e aos arquivistas.

Para alguns autores, a verdadeira revolução não é tecnológica, mas a mudança de atitude por parte dos profissionais da informação (Silva, Borges e Marques 2018; Audunson, Hobohm e Tóth 2020).

De facto, assiste-se ainda a uma “divisão digital” no mundo das Humanidades, entre os tradicionalistas que preferem o analógico e os “humanistas digitais” (Spina 2023, 115).

O avanço tecnológico que a IA representa neste domínio provoca receio no universo arquivístico, muito embora, desde 2018, a Câmara Municipal de Abrantes utilize a IA aplicada à gestão documental.³

O desenvolvimento de programas de reconhecimento óptico de caracteres (OCR) para material impresso foi momento marcante nas Humanidades Digitais, hoje de utilização fácil e corrente. Desde os anos 1990, com base em imagens digitais e IA, foram iniciados projetos de reconhecimento óptico de manuscritos com o objetivo de remover “the manuscript from the matrix of its paper model” (Stutzmann 2011, 219). Em 2013, a mesma cientista anunciou o triunfo da paleografia digital, apesar da complexidade da tarefa e do muito que ainda estava por conseguir (Stutzmann 2017).

Arquivos distritais portugueses: funções e competências

Portugal tem 18 arquivos distritais em território continental (o Arquivo da Universidade de Coimbra e o Arquivo Distrital de Braga, por razões históricas, estão dependentes das universidades de Coimbra e do Minho, respetivamente) e dois arquivos regionais nas ilhas da Madeira e dos Açores.

Após a instauração da República em Portugal, foram adotadas medidas de descentralização do grande volume de documentação à espera de dar entrada no Arquivo Nacional da Torre do Tombo. Júlio Dantas estava à frente da Inspeção das Bibliotecas e Arquivos

³ <https://www.computerworld.com.pt/2022/06/24/projeto-de-inteligencia-artificial-aplicada-a-gestao-documental-do-municipio-de-abrantes-desperta-interesse-nacional/>.

e foi nessa altura que foram sendo fundados os arquivos distritais, a partir de 1916, num processo longo e difícil, só concluído nos anos 80 do século XX (Carvalho 2014, 131-132; Janeiro 2020, 1-4; Ribeiro 1993, 30, 351, 599-601 e 615-616).

Cabe, hoje, à Direcção-Geral do Livro dos Arquivos e das Bibliotecas (DGLAB) (sucessor dos Arquivos Nacionais / Torre do Tombo fundados em 1992, por extinção do Instituto Português de Arquivos, criado pelo Decreto-Lei nº 152/88, de 29 de abril) a tutela dos arquivos distritais e regionais portugueses.

Os arquivos distritais salvaguardam a herança arquivística do respetivo distrito, produzidos no âmbito da Administração Pública, e incorporam obrigatoriamente: os livros dos registos paroquiais, documentação das conservatórias do registo civil, das conservatórias do registo do notariado, a documentação dos tribunais, e de todos organismos cessantes ou entidades extintas de proveniência diversa (públicos e privados, de entidades coletivas e singulares, religiosas e associativas, pessoais e familiares) da área geográfica do distrito, determinados pela lei. Por outras palavras, os arquivos distritais surgem como serviços de incorporação e salvaguarda da área geográfica correspondente à sede de distrito.

A Arquivística, ciência aplicada da Ciência da Informação, está hoje em diálogo e em relação com disciplinas tão diversas como: a Diplomática, a Paleografia, a História, a Administração, o Direito, as Ciências da Computação ou Informática (e as tecnologias em geral), a Gestão, entre outras. De forma breve, na evolução do processo de mediação em arquivos, o *arquivista-paleógrafo* e a Arquivística enquanto ciência auxiliar da História, marcados pela formação da *École des Chartres* e dos cursos em Ciências Documentais, evoluem para um novo paradigma resultante do desenvolvimento das TIC, onde o arquivista é um mediador, cientista/gestor da informação, promotor de dinâmicas colaborativas entre os consumidores e produtores de informação (que podem ser o mesmo) (Ribeiro 2011, 59-73; Silva e Ribeiro 2008, 79).

O papel de mediação dos arquivos distritais reside na sua capacidade de permitir o acesso aos seus arquivos e documentos, através da sua organização e da representação da informação em si contida de acordo com a normalização nacional e internacional. Assim, os arquivos distritais cumprem as funções de aquisição, preservação, organização, descrição, transformação, (re)utilização, recuperação, comunicação, divulgação e acesso a documentos/informação que são evidências sociais, intelectuais, artísticas e até espirituais da realidade territorial em que se insere.

As funções de acesso e de comunicação são fundamentais no processo de mediação realizado pelos arquivos distritais.

A presença *on-line* dos arquivos distritais portugueses permite-lhes ganhar visibilidade, num processo que se pretende de melhoria contínua da qualidade do acesso à

informação, que é considerando prioritário, “pois só o acesso público justifica e legitima a custódia e a preservação” (Silva 2006, 21).

Como os arquivos distritais portugueses estão sob tutela da DGLAB, as suas páginas de Internet são em tudo idênticas, seguem o mesmo *web design*, exceção feita às páginas do Arquivo da Universidade de Coimbra e do Arquivo Distrital do Minho, ambos dependentes das respetivas universidades (Silva e Borges 2022).

A transcrição automática nos arquivos distritais portugueses

Após o 25 de Abril de 1974 e o início do regime democrático em Portugal, os arquivos distritais portugueses iniciaram a informatização dos seus catálogos com a utilização de plataformas de descrição arquivísticas *on-line*.

Com os novos meios de comunicação, e uma informação “infinitamente crescente, rápida e complexa”, surge o problema de “como apreendê-la para melhor dominar sua produção, comunicação e uso, uma vez que as técnicas que a produzem, memorizam e veiculam atingem todos os dias os limites do infinitamente pequeno e do infinitamente grande?” (Le Coadic 2007, 238).

Se é verdade que a “automatização veio, afinal de contas, valorizar os instrumentos de acesso, graças às múltiplas possibilidades de pesquisa que os sistemas informáticos encerram” (Ribeiro 2003, 694), o aumento da disponibilização de conteúdos digitais *on-line* nem sempre tem significado o equivalente acesso à informação.

De facto, verifica-se que a transferência de instrumentos de descrição documental e de recuperação da informação para ambiente digital não tem sido acompanhada de maior exaustividade de descrição.

Veja-se o caso dos registos paroquiais dos diversos arquivos distritais portugueses.

A regra oficial e obrigatória de registar os batismos e os casamentos nas igrejas em livro próprio data do século XVI, mais precisamente do Concílio de Trento (1545-1563). Mais tarde, em 1614, o Papa Paulo V estabeleceu a mesma obrigação para o registo dos óbitos.

Estas disposições oficiais do Vaticano não eram, no entanto, uma novidade na maioria dos países católicos, nomeadamente em Portugal, que no primeiro quartel do século XVI registava os batismos e casamentos nos chamados livros mistos.

No século XX, o regime republicano promulgou a Lei de 20 de fevereiro de 1911, que criou o registo civil obrigatório em Portugal.

A partir de 1979, os arquivos distritais portugueses iniciaram uma política de digitalização. Principalmente devido aos protocolos assinados com a Igreja de Jesus Cristo dos

Santos dos Últimos Dias (ou Mórmones), os registos paroquiais (livros mistos, de batismos, casamentos e óbitos) têm sido das séries documentais mais disponibilizadas em linha.

Em pesquisa realizada em junho de 2023, os 18 arquivos distritais portugueses apresentavam os seguintes números de imagens relativas a registos paroquiais (**Fig.1**):

Arquivo Distrital	Objetos digitais de registos paroquiais	Datas
Aveiro	6217	séculos XVI-XIX
Beja	25 815	1550-1911
Braga	48 853	1583-1911
Bragança	44 935	?
Castelo Branco	10 616	1714-1890
Coimbra	20 899	1459-1911
Évora	20 729	1535-1911
Faro	10 640	1587-1911
Guarda	72 252	1530-1910
Leiria	10 952	1534-1911
Lisboa	71 191	?
Portalegre	4987	1533-1892
Porto	40 421	1536-1911
Santarém	13 096	1597-1911
Setúbal	10 927	1555-1911
Viana do Castelo	29 730	?
Vila Real	28 354	1533-1911
Viseu	36 477	1523-1911

1 Número de objetos digitais de registos paroquiais por arquivos distrital. Elaboração pela própria autora (recolha realizada em junho de 2023). Fonte: páginas web dos arquivos distritais portugueses.

A soma perfaz 507 091 de imagens. No entanto, a mera disponibilização de objetos digitais, sem informação arquivística associada ao nível do registo, não permite uma pesquisa rápida e eficaz. Significa isto que, atualmente, não é possível pesquisar termos (palavras ou texto) nos registos paroquiais.

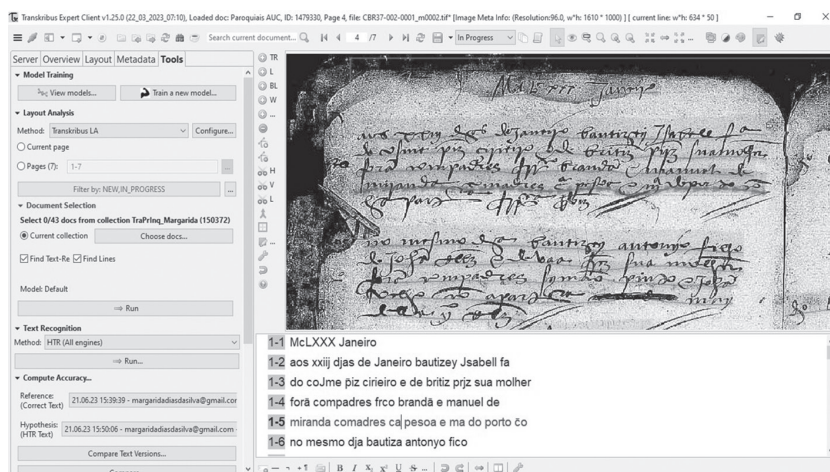
Se a comunicação é “o processo intermediário que permite a troca de informações entre pessoas” (Le Coadic 1996, 13), de facto, comunicar pressupõe um intercâmbio para a satisfação de uma necessidade, que envolve um emissor e um recetor, ambos conhecedores dos mesmos signos e símbolos que compõem a mensagem a transmitir.

Na Europa ocidental, de uma forma geral, houve lugar a “grandes empresas de cópias de cartas avulsas reunidas posteriormente em códice” (Santos 1993, 551) desde os séculos VIII-IX, e, em Portugal esta tendência surge já documentada desde o século XII, no que se tornou uma *praxis* nas chancelarias régias e monásticas (Cruz 1966; Marques 1981; Santos 1993). Em Portugal, destaca-se o monumental projeto da Leitura Nova, levado a cabo entre 1504-1552.

A Paleografia Digital é um campo fértil para auxiliar os arquivos e arquivistas na captação de informação, nomeadamente através do Reconhecimento de Texto Manuscrito (HTR - *Handwritten Text Recognition*), mas tem pouca ou nenhuma utilização em Portugal.

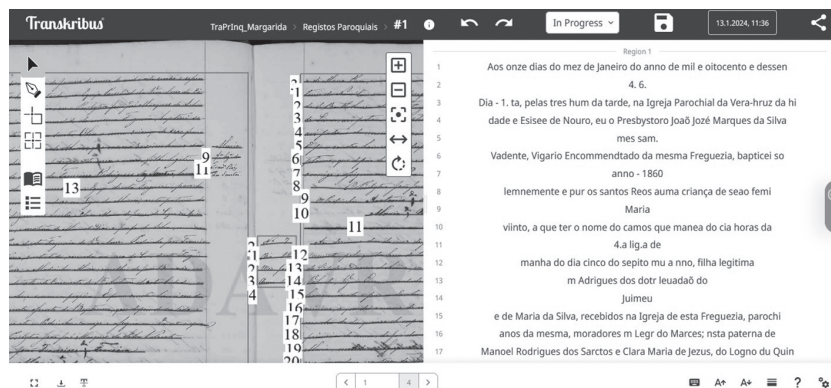
A plataforma Transkribus foi criada por investigadores da universidade de Innsbruck, na Áustria, e utiliza o HTR em conjunto com recursos de inteligência artificial para reconhecer “a morfologia das letras, as características linguísticas de cada língua, bem como o *modus scribendi* das mãos ali representadas e faça, com celeridade, transcrições automatizadas” (Lose et al. 2024, 9).

Numa experiência utilizando imagens de registos paroquiais portugueses no Transkribus, com a aplicação do modelo *Portuguese handwriting 16th-19th c.*, tornado público em setembro de 2023, verifica-se uma boa leitura da grafia do século XVI (**Fig. 2**).



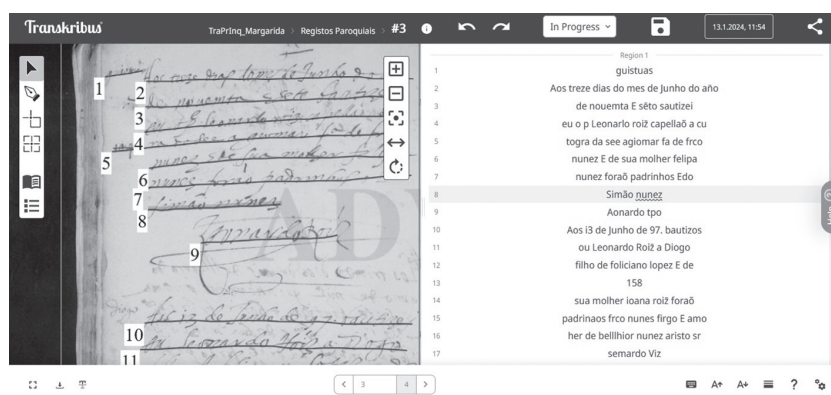
2 Livro de Batismos, paróquia de São Tiago, Coimbra, 1530 (CBR37-002-0001_m0002), Arquivo da Universidade de Coimbra. URL: <https://pesquisa.auc.uc.pt/details?id=35116>.

Também a grafia do século XIX é bem lida pelo modelo, no entanto, como se verifica pela **Fig. 3**, é sempre necessária a correção por parte do arquivista.



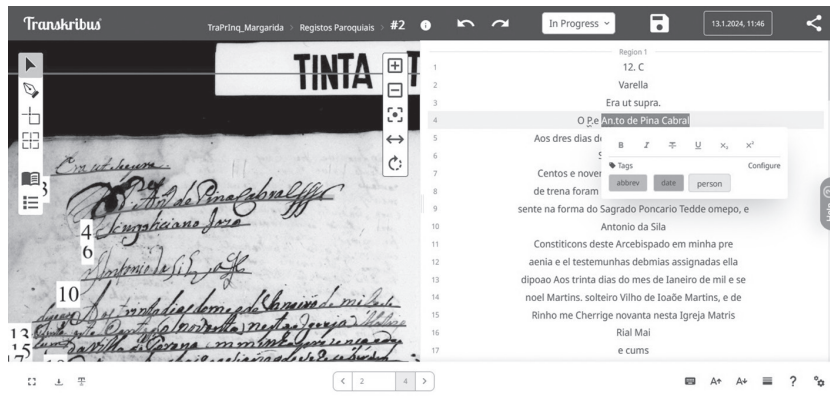
3 Livro de Batismos, paróquia de Vera Cruz, Aveiro, 1860 (PT-ADAVR-DIO-PAVR12-001-0001_m0006_derivada), Arquivo Distrital de Aveiro. URL: <https://digitarq.adavr.arquivos.pt/viewer?id=1293342>.

Apesar do modelo *Portuguese handwriting 16th-19th c.* ter sido criado a partir dos processos da Inquisição Portuguesa e o conteúdo ser diferente daquele dos registos paroquiais, há constantes que facilitam a utilização do modelo: estarem datados do mesmo período temporal (séculos XVI a XIX), conterem nomes portugueses idênticos (quer nomes próprios, quer apelidos) e localidades e geografias de Portugal (**Fig. 4**).

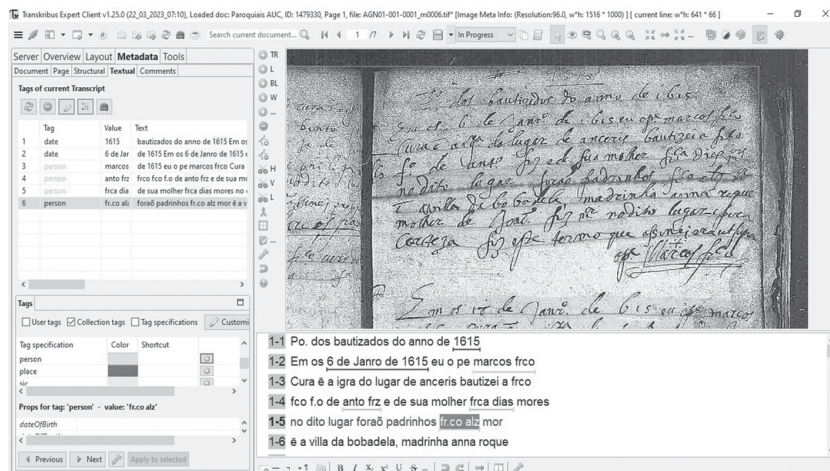


4 Livro de baptismos, paróquia de Ocidental, Viseu, (PT-ADVIS-PRQ-PVIS31-001-0001_m0022), Arquivo Distrital de Viseu. <https://digitarq.advis.arquivos.pt/viewer?id=1204071>

Outra grande vantagem do Transkribus, é a possibilidade de introdução de metadados e de colocar etiquetas (*tags*), como Pessoa, Local ou Data, por exemplo, e, ainda, de acrescentar propriedades (no caso da Pessoa, a Idade, o Pseudónimo, entre outros) (fig. 5, 6 e 7).



5 Livro de casamentos, paróquia de Santiago Maior de Terena, Évora, (PT-ADEV-PRQEV-ADL05-002-0001_m0012), Arquivo da Distrital de Évora. URL: <https://digitarq.adevr.arquivos.pt/viewer?id=995696>.



6 Livro Mistos, paróquia de Anseriz, Arganil, (AGN01-001-0001_m0006), Arquivo da Universidade de Coimbra. URL: <https://pesquisa.auc.uc.pt/details?id=31763>.

Transkribus Expert Client v1.25.0 (22_03_2023_0710). Loaded doc: Paroquiais AUC, ID: 1479330, Page 5, file: CBR37-002-0001_m0181.tif [Image Meta Info: (Resolution:96.0, w'h: 1596 * 1000)] [current line: w'h: 598 * 117]

Server | Overview | Layout | **Metadata** | Tools

Document | Page | Structural | Textual | Comments

Tags of current Transcript

Tag	Value	Text
1 date	janeiro	fo dois dias de janeiro digo quatro
2 date	quatro	de janeiro digo quatro dias tro tag
3 person	Anto	dias tro baggeas Anto escravo de r
4 person	manol	Anto escravo de manol Roiz e fo
5 person	ma sen	manol Roiz e fo de ma serena ses
6 person	ester fr	foi padrinho ester frz serada E a
7 person	brites R	serada E a madrinha brites Roiz mu
8 person	Jeronim	Roiz molher de Jeronimo Roiz ce c
9 date	quinze	Jeronimo Roiz ce quinze des janir

Tags

☐ User tags ☒ Collection tags ☐ Tag specifications ☐ Custom

Tag specification

Tag specification	Color	Shortcut
blackening		
date		
day		

Props for tag: no tag selected

1-4 e fo de ma serena seu escrava e
 1-5 forã padrinhos ester frz serada
 1-6 E a madrinha brites Roiz molher
 1-7 de Jeronimo Roiz
 1-8 pie quinze des Janiro de 508 baptis
 1-9 cou hã capelao do su bpo abel

7 Livro de Batismos, paróquia de São Tiago, Coimbra, (CBR37-002-0001_m0181), Arquivo da Universidade de Coimbra. URL: <https://pesquisa.auc.uc.pt/details?id=35115>.

Os dados extraídos são facilmente exportados para Word ou PDF que depois podem ser, por sua vez, exportados para as plataformas de descrição arquivística *on-line*.

Este processo de transcrição automática acelera o acesso à informação, embora não descure a existência de profissionais com conhecimentos de leitura paleográfica, sobretudo para corrigir a máquina.

É evidente que é impossível digitalizar e transcrever todos os documentos salvaguardados nos arquivos distritais. “However, it is also true that Artificial Intelligence like Transkribus and the creation of increasingly performing transcription models could boost the creation of a digital heritage that can guarantee concrete access to the sources of our Past” (Spina 2023, 118).

O grande volume de objetos digitais de registos paroquiais a transcrever não se coaduna com os recursos humanos existentes nos arquivos distritais, em geral. O que propo-nho complementarmente à utilização do modelo *Portuguese handwriting 16th-19th c.* é a promoção de projetos de transcrição colaborativa em torno da transcrição automática dos registos paroquiais. Conforme estudado, “a comunidade dos genealogistas desempenha papel importante na colaboração destes projetos” (Silva e Borges 2018, 5). Na verdade, este grupo muito específico, o dos genealogistas, enquanto utilizadores “egocêntricos”, querem saber mais sobre as suas origens e a sua família. Para aceder à informação relativa aos seus antepassados, cada utilizador contribuirá com essa identificação e a informação ficará acessível para toda a comunidade de investigadores e cidadãos em geral.

Conclusões

A democratização do acesso à informação tem sido conseguida através da disponibilização de conteúdos *on-line*, acessíveis 24 horas por dia, todos os dias, a quem tenha acesso a um computador com Internet.

Se o paradigma do século XX foi o da digitalização massiva de arquivos e coleções, no século XXI deseja-se o acesso aos dados. Disponibilizar objetivos digitais em imagens significa apenas uma transferência de suporte e não um verdadeiro acesso à informação contida nos documentos.

A crescente utilização de plataformas colaborativas da Web 2.0 ou de IA para a transcrição massiva de documentos têm dado um novo uso à paleografia, cujo conhecimento é essencial para a leitura de manuscritos. A participação e colaboração de todos permitem um maior grau de exaustividade da descrição arquivística, que de outra forma não seria possível nos arquivos, tornando a participação fundamental na recuperação da informação.

Do nosso ponto de vista, a transcrição automática pode acelerar o acesso à informação e desbloquear milhares de dados, no entanto, esta não dispensa recursos humanos especializados, conhecedores e habilitados para a leitura paleográfica, nem recursos financeiros, para armazenamento dos dados e para utilização de plataformas de transcrição automática, como o caso do Transkribus. No entanto, é a partir da utilização do modelo e das correções que forem sendo efetuadas que a “máquina aprende” e o modelo se aperfeiçoa.

Do trabalho realizado conclui-se que a utilização do modelo *Portuguese handwriting 16th-19th c.*:

- é adequada aos registos paroquiais existentes nos arquivos distritais portugueses;
- acelera a transcrição dos documentos a partir das imagens;
- não dispensa conhecimentos de paleografia para correção de erros de leitura;
- não dispensa a alocação de recursos humanos e financeiros.

O grande volume de objetos digitais a transcrever beneficiaria, e muito, da promoção de projetos de ciência cidadã ou *crowdsourcing*.

Do que fica exposto, os arquivos distritais portugueses podem beneficiar do modelo HTR específico criado, em 2023, para grafias portuguesas dos séculos XVI a XIX: *Portuguese handwriting 16th-19th c.*

Bibliografia

- ALVES, Ivone. 1993. *Dicionário de terminologia arquivística*. Lisboa: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- AUDUNDON, Ragnar, Hans-Christoph Hobohm, e M. Tóth. 2020. "LAM professionals and the public sphere". In *Libraries, archives and museums as democratic spaces in a digital age*, ed. Ragnar Audunson, Herbjørn Andresen, Cicilie Fagerlid, Erik Henningsen, Hans-Christoph Hobohm, Henrik Jochumsen, Håkon Larsen e Tonje Vold, 165-184. Berlim: De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110636628>.
- BORGES, Leonor Calvão, e Ana Margarida Dias da Silva. 2018. "Transcrições em linha: e-learning de Paleografia em arquivos europeus". *Revista Portuguesa de História* XLVIII: 39-59. https://doi.org/10.14195/0870-4147_49_2.
- CAPURRO, Rafael. 2014. "Pasado, presente y futuro de la noción de información". *Logeion: Filosofia da Informação* 1 (1): 110-136. <https://doi.org/10.21728/logieion.2014v1n1.p110-136>.
- CARVALHO, Milena. 2014. "Estudo da mediação e do uso da informação nos Arquivos Distritais." Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/25994>.
- CONFRARIA, João, coord. 2002. *As Comunicações na Idade Contemporânea: cartas, telégrafo e telefones*. Lisboa: Fundação Portuguesa das Comunicações.
- CRUZ, António. 1966. "Observações sobre o estudo da paleografia em Portugal". *Cale: Revista da Faculdade de Letras do Porto* 1: 173-233.
- DOCAMPO CAPILLA, Javier. 2010. "Bibliotecas de museos: panorama internacional de una tipología bibliotecária". *Educación y Biblioteca* 22 (176): 60-71.
- GEJMAN, Robert. 2009. "An integrated framework for information, communication and knowledge definitions". *tripleC* 7 (2): 386-398. <https://doi.org/10.31269/triplec.v7i2.103>.
- JANEIRO, Jorge. 2020. "Processo de criação dos arquivos distritais: síntese histórica". *Cadernos BAD* 1-2: 1-10. <https://doi.org/10.48798/cadernosbad.2489>.
- LE COADIC, Yves-François. 1996. *A ciência da informação*. Brasília: Briquet de Lemos.
- LE COADIC, Yves-François. 2007. "A Matemática da Informação". In *Para entender a ciência da informação*, org. L.M.B.B. Toutain, 219-239. Salvador: EDUFBA.
- LE GOFF, Jacques. 1990. *História e memória (Coleção Repertórios)*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- LISBOA, João Luís, e Tiago C. P. dos Reis Miranda. 2011. "A Cultura escrita nos espaços privados". In *História da Vida Privada em Portugal*, org. José Mattoso. Vol. 2: *A Idade Moderna*, coord. Nuno Gonçalo Monteiro, 334-394. Lisboa: Círculo de Leitores; Temas e Debates.

- LÓPEZ DE PRADO, María del Rosário. 2003. "Bibliotecas de museos en España: Características específicas y análisis DAFO". *Revista General de Información y Documentación* 13 (1): 5-35. <http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID0303120005A>.
- LOSE, Alícia Duha, João Guilherme Andrade dos Santos, Leonardo Coelho Marques de Jesus, Livia Borges Souza Magalhães, e Lucia Werneck Xavier. 2024. "Transkribus: uma ferramenta de paleografia digital mediando pesquisas em fontes inquisitoriais". *Revista LaborHistórico* 10 (1): e63285. <https://doi.org/10.24206/lh.v10i1.63285>.
- MARQUES, Oliveira. 1981. "Paleografia". In *Dicionário de História de Portugal*, org. Joel Serrão. Vol. 4, 529. Porto: Livraria Figueirinhas.
- MORIN, Edgar. 1977. *O Método*. Vol. 1: *A Natureza da Natureza*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- MORIN, Edgar. 1996. *O Método*. Vol. 3: *Conhecimento do conhecimento*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- NORMA PORTUGUESA 4041. 2005. *Informação e documentação terminologia arquivística: conceitos básicos*. Lisboa: Instituto Português da Qualidade.
- NUNES, Eduardo Borges. 1973. "O conceito novo de paleografia". *Portugaliae Historica* 1: 9-12.
- ORTEGA, Cristina Dotta. 2004. "Relações históricas entre biblioteconomia, documentação e ciência da informação". *DataGramaZero: Revista de Ciência da Informação* 5 (5): artigo 3.
- RIBEIRO, Fernanda. 2003. "O sistema de informação arquivística da Universidade do Porto: Potenciar o uso da memória informacional retro-prospectivamente". *Páginas a&b* 11: 79-99.
- RIBEIRO, Fernanda. 2011. "A Arquivística como disciplina aplicada no campo da ciência da informação". *Perspectivas em gestão & conhecimento* 1 (1): 59-73.
- SANTOS, Maria José Azevedo. 1993. "Uma ciência em Portugal e na Europa: A paleografia (séculos XIX-XX)". *Theologica* 28 (2): 551-567.
- SANTOS, Maria José Azevedo. 2000. *Ler e compreender a escrita na Idade Média*. Lisboa: Colibri.
- SANTOS, Maria José Azevedo. 2004. *Assina quem sabe e lê quem pode*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- SILVA, Ana Margarida Dias da. 2013. "O uso da Internet e da Web 2.0 na difusão e acesso à informação arquivística: O caso dos arquivos municipais portugueses". Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- SILVA, Ana Margarida Dias da, e Leonor Calvão Borges. 2018. "A transcrição e a leitura de manuscritos entre o crowdsourcing e a participação cidadã". *Atas 13º Congresso Nacional BAD*. <https://publicacoes.bad.pt/revistas/index.php/congressosbad/article/view/1792>.

- SILVA, Ana Margarida Dias da, e Leonor Calvão Borges. 2022. "Evaluating User Experience of the Portuguese District Archives websites". *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries* 3 (11): 587-601.
- SILVA, Ana Margarida Dias da, Leonor Calvão Borges, e Maria Beatriz Marques. 2018. "Crowdsourcing in history projects in local archives of Portugal and England", In *International Conference on Information Society and Smart Cities (ISC)*, dir. Hani Hamdan. Cambridge: Cambridge University. <https://hdl.handle.net/10316/81355>.
- SILVA, Armando Malheiro da. 2005. "Informação, cultura e património: Uma abordagem exploratória feita no campo emergente da ciência da informação". In *Conservar para quê? 8.ª Mesa-Redonda de Primavera*, coord. V. O. Jorge, 27-58. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- SILVA, Armando Malheiro da. 2006. "Arquivo, direito e poder: Para uma desconstrução construtiva". In *Archivum et Jus: Ciclo de Conferências*, ed. Maria José Azevedo Santos, 61-90. Coimbra: Arquivo da Universidade de Coimbra.
- SILVA, Armando Malheiro da, Fernanda Ribeiro, Júlio Ramos, e Manuel Luís Real. 2002. *Arquivística: Teoria e prática de uma ciência da informação*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, Armando Malheiro da, e Fernanda Ribeiro. 2008. *Das "ciências documentais" à ciência da informação. Ensaio epistemológico para um novo modelo curricular*. Porto: Edições Afrontamento.
- SPINA, Salvatore. 2023. "Handwritten Text Recognition as a digital perspective of Archival Science". *AIDAinformazioni* 1-2: 115-132.
- STUTZMANN, Elisabeth. 2011. "Nouvelles technologies au service de la codicologie et de la paléographie". *Scriptorium* 65 (1): 217-223.
- STUTZMANN, Elisabeth. 2017. "Paléographie, une révolution numérique", *L'Histoire* 439: 30-31.
- TAYLOR, Hugh A. 1987. "Transformation in the Archives: Technological Adjustment or Paradigm Shift?". *Archivaria* 2: 12-28. <https://archivaria.ca/index.php/archivaria/article/view/11451>.
- TOFFLER, Alvin. 2000. *A Terceira Vaga (Vida e Cultura)*. Lisboa: Livros do Brasil.

Documentos híbridos e HTR: os impressos nos processos da Inquisição portuguesa*

Hervé Baudry**, Natalia Casagrande Salvador***

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 287-317. ISSN 0870-4546

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1227>

Resumo

Entre as folhas manuscritas, maioritárias nos processos inquisitoriais, encontram-se frequentemente documentos impressos. O presente trabalho debruça-se sobre este fenómeno ainda pouco estudado no quadro dos estudos inquisitoriais portugueses. Limitado ainda aos processos da Inquisição de Lisboa, este artigo estabelece uma tipologia, classificando e descrevendo aqueles que ocupam um lugar conforme práticas processuais e fins particulares. Além disso, adotando uma metodologia para fazer face a esta nova situação na análise arquivística, identifica três tipos de pré-impressos e determina o momento em que o seu uso se tornou sistemático, até ao fim da Inquisição Portuguesa.

Palavras-chave: Inquisição Portuguesa, formulário, documento híbrido, *Handwritten Text Recognition* – HTR.

Abstract

Printed documents are often found among the large majority of handwritten pages of Portugal inquisitorial court trials. This work focuses on this phenomenon, which is still poorly researched within the framework of Portuguese inquisitorial studies. Restricted insofar as the files of the Lisbon Inquisition, the study establishes a typology, classifying and describing

* Este artigo teve o apoio do CHAM (NOVA FCSH / UAc), através do projeto estratégico patrocinado pela FCT (UIDB/04666/2020 - <https://doi.org/10.54499/UIDB/04666/2020>), do projeto TraPrlnq (<https://doi.org/10.54499/CEECIND/02209/2017/CP1463/CT0008>) e do projeto individual de investigação patrocinado pela FCT (CEECIND/02209/2017/CP1463/CT0008 - <https://doi.org/10.54499/CEECIND/02209/2017/CP1463/CT0008>).

** CHAM, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, FCSH, Universidade NOVA de Lisboa, 1069-061 Lisboa, Portugal.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9102-913X>. E-mail: hbaudry@fcsh.unl.pt.

*** Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0840-5005>. E-mail: naticsalvador@gmail.com.

those printed materials based on their procedural roles and specific purposes. Furthermore, by adopting a methodology to deal with this new situation in archival analysis, the study identifies three types of preprints and determines when their uses became systematic up to the dissolution of the Portuguese Inquisition.

Keywords: Portuguese Inquisition, forms, hybrid document, Handwritten Text Recognition – HTR.

Introdução

Os arquivos da Inquisição portuguesa, ou tribunal do Santo Ofício, resultam de quase três séculos de atividade (1536-1821). Sem surpresa, mostram a preponderância do material manuscrito. No entanto, não deve ser menosprezado o facto de que a Inquisição foi também uma instituição produtora de material impresso, de dois tipos: livros e folhetos. Entre os documentos impressos da primeira categoria, encontram-se os regimentos de 1613, 1640 e 1776 (os dois primeiros, de 1552 e 1570, só circularam em manuscrito)¹, uma coleção de bulas papais (*Collectorio* 1634) e, por serem publicados a mando do inquisidor geral, os índices de livros proibidos (Bujanda 1995). Na segunda categoria figuram os numerosos documentos com os quais o tribunal divulgava as suas ações e decisões, como éditos para afixação, circulares diversas, listas de condenados nos autos-da-fé (Bethencourt 1996, 135-165). Todos esses documentos pertencem à categoria dos *ephemera*, ou impressos do quotidiano. Uma parte do fundo arquivístico é constituída pelos processos² que correram num dos sete tribunais instalados, três dos quais duraram pouco tempo (Lamego, Porto e Tomar). Os outros foram os de Coimbra, Évora, Goa³ e Lisboa. Os processos inquisitoriais, num total em torno dos 40 000, são na sua imensa maioria documentos manuscritos.

Um grande passo na acessibilidade aos documentos foi efetuado graças à inventariação do fundo da Inquisição Portuguesa (Farinha 1990). A Revolução Digital, que já estava em marcha nos Estudos Inquisitoriais (Henningesen e Tedeschi 1986, 11; Bethencourt et al. 1990), facilitou ainda mais o seu acesso. Dos três subfundos dos tribunais com atividade

¹ Foram publicados: Regimento do comissário (Olival 2012, 479) e Regimento do médico (Baudry 2018, 96-97).

² Utilizamos o termo “processo” no sentido de uma ação jurídica visando a decisão do tribunal; em termos de referenciamento arquivístico, sob esta apelação são listados outros documentos, como denúncias, por exemplo.

³ O arquivo da Inquisição de Goa foi quase totalmente destruído no início do século XIX, sendo o número de processos conhecidos estimado em 13 667 (Feitler 2018).

em Portugal continental, Coimbra, Évora e Lisboa, só os processos do último foram digitalizados na sua quase totalidade⁴ pelo Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT), com acesso em linha através do portal de pesquisa Digitalq⁵.

A criação do modelo de inteligência artificial para a transcrição automática *Portuguese Handwriting 16th-19th c.* baseou-se em dados de treino extraídos deste subfundo. A exploração de centenas de processos permitiu observar a presença de vários tipos de impressos entre as folhas manuscritas, destacando uma dimensão inesperada: o carácter híbrido de muitos processos. Destarte, o presente estudo situa-se na interseção entre a abordagem histórica e as inovações induzidas pelas Humanidades Digitais, nomeadamente em matéria de paleografia. Num primeiro tempo, tratar-se-á da vertente técnica, encarando as principais operações desenvolvidas sobre os processos inquisitoriais. Depois virá a descrição e análise do *corpus* investigado, com um destaque particular para os pré-impressos, cujo uso se institucionalizou a partir de certa época.

No início era a transcrição automatizada

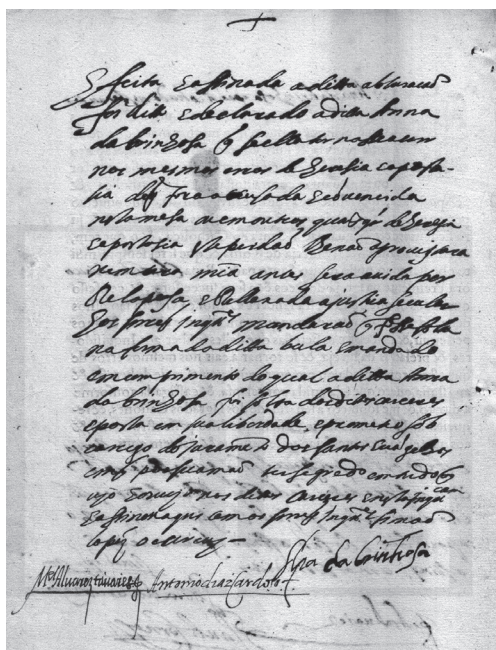
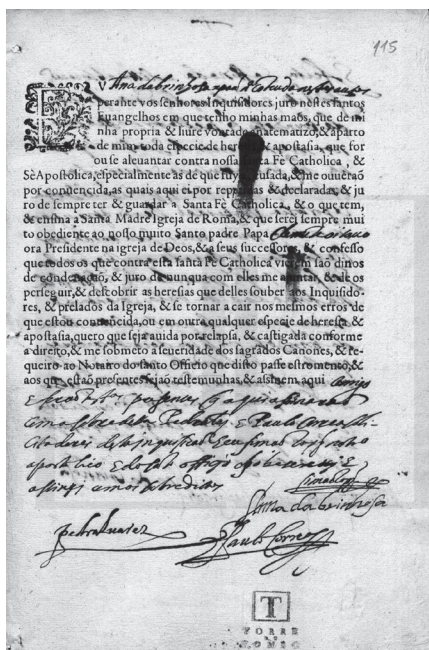
O presente estudo é fruto da exploração dos arquivos inquisitoriais no quadro do projeto “A transcrição dos processos da Inquisição portuguesa, 1536-1821” (TraPrInq). Com o propósito de criar um modelo para a transcrição automática de textos, ambicionou-se também, utilizando um novo meio tecnológico, alargar o conhecimento dos materiais arquivísticos. A seleção de documentos na “montanha de papel” (Saraiva 2018, 301) foi orientada pela busca, por parte dos paleógrafos, da maior diversidade de mãos. Daí um rastreio extensivo dos processos inquisitoriais. Dessa maneira se observaram a presença mais ou menos recorrente de impressos de vários tipos assim como o uso quase sistemático, a partir do século XVII, como veremos mais adiante, de pré-impressos, formulários com espaços deixados em branco, depois preenchidos à mão. Com este material imprevisível, o projeto enfrentava um desafio técnico: será que o modelo de HTR⁶ para a transcrição de letras manuscritas não só reconhecia os caracteres impressos, mas também os documentos híbridos, em parte manuscritos e em parte impressos? Foi gerada “verdade fundamental” (*Ground Truth*, ou transcrições fiéis) para treinar o reconhecimento desses documentos híbridos.

⁴ Este subfundo representa 45% dos 40 576 processos catalogados; eram 40 037 em 2002 (Instituto dos Arquivos Nacionais 2002, 13).

⁵ URL: <https://digitalq.arquivos.pt>

⁶ *Handwritten Text Recognition*; HTR é o acrónimo adoptado internacionalmente, e usado também aqui.

Sejam os documentos a transcrever manuscritos e/ou impressos, únicos ou em grande número, as operações na plataforma Transkribus seguem as mesmas etapas no posto de trabalho do paleógrafo após recolha das imagens (páginas de processos digitalizadas): importação dos ficheiros de imagem, análise de segmentação do texto e, no fim, leitura HTR com o modelo adequado. Dois formulários de abjuração do início do século XVII foram submetidos ao HTR com o modelo *Portuguese Handwriting 16th-19th c.* e tiveram resultados semelhantes (TraPrInq Project 2023). A particularidade destes pré-impressos de primeira vaga é que a página verso tem um texto manuscrito, na maioria dos casos. Damos em exemplo imagens e o texto de um dos dois documentos (**Fig. 1 e 2**).



1 e 2 Processo de Ana da Abrunhosa [sic]. ANTT, Tribunal do Santo Ofício (TSO), *Inquisição de Lisboa*, processo n.º 11 610, fls. 115-115v (IL_11610:229-230)⁷.

Eis a versão final dos textos transcritos segundo as normas de transcrição do projeto TraPrInq, sem resolução das abreviaturas⁸:

⁷ Para agilizar a referência aos documentos, iremos abreviar indicando o número da imagem em vez da foliação do seguinte modo: IL_[n.º de processo]:[n.º de imagem].

⁸ Os critérios de transcrição estabelecidos no projeto TraPrInq são acessíveis na página seguinte: <https://traprinq.mozelloseite.com/normas/>.

fl. 115r (texto híbrido)

EU Ana da brinhosa xpaõ na cõteuda nestes autos perante vos senhores Inquisidores juro nestes santos Euangelhos em que tenho minhas mãos, que de minha propria & liure vontade _atematizo, & aparto e de mim toda especie de her_ & apostasia, que for ou se aleuantar contra nossa santa Fé Catholica, & Sé Apostolica, especialmente as de que foy _usada, & me ouueraõ por conuencida, as quais aqui ei por rep_as & declaradas, & juro de sempre ter, & guardar a Santa Fé Catholica, & o que tem, & ensina a Santa Madre Igreja de Roma, & que serei sempre muito obediente ao nosso muito Santo padre Papa Clemête oitauo ora Presidente na igreja de Deos, & a seus successores, & confesso que todos os que contra esta santa Fé Catholica vierem são dinos de condenação, & juro de nunca com elles me ajuntar, & de os perseguir, & descobrir as heresias que delles souber aos Inquisidores, & prelados da Igreja, & se tornar a cair nos mesmos erros deque estou conuencida, ou em outra qualquer especie de heresia, & apostasia, quero que seja auida por relapsa, & castigada conforme a direito, & me sobmeto a seueridade dos sagrados Canones, & requeiro ao Notairo do santo Officio que disto passe estromento, & aos que estão presentes sejaõ testemunhas, & assinem aqui (texto manuscrito) comigo E foraõ testas presentes q̃ aqui assinaraõ com a sobreditta Pedrañas, e Paulo Correa solliCitadores desta Jnquisição E eu simaõ Roiž notro apostolico E do sãto officio o sobescreuj E assinei com os sobredittos Simaõ lopẽ Anna dabrinhosa pedraluarez Paulo Correa

fl. 115v (texto manuscrito)

E feita E assinada a ditta abjuração foi ditto E declarado a ditta Anna dabrinhosa q̃ se ella tornasse a cair nos mesmos erros de heresia e apostasia de q̃ fora accusada E cõuencida nesta mesa ou em outras quaesq̃r de heresia E apostasia este perdaõ lhe não aproueitara nem tera miã antes sera auida por Relapsa, e Rellaxada a justiça secular E os soreẽ Inquires mandaraõ q̃ fosse solta na forma da ditta bula E mandado em comprimento do qual a ditta Anna dabrinhosa foi solta dos ditos carceres e posta em sua liberdade e prometeo sob carrego do juramêto dos santos Euãgelhos em q̃ pos sua mão ter segredo em tudo q̃ ujo E ouujo nos dittos carceres E nesta Jnquçam E assinou aqui com os snres Inquires Simaõ lopez o escreuj Ana dabrinhosa Mel Aluarez tauares Antonio diaz Cardoso.

Após a importação na plataforma dos quatro ficheiros de imagem, extraídos dos processos n.º 11 610 (correu de 1602 a 1605) e 16 851 (1603-1605) da Inquisição de Lisboa, as operações duraram cerca de nove minutos, cada etapa tendo a duração seguinte: análise de segmentação (*layout analysis*), 17", correção manual da segmentação, 7', e finalmente HTR, 1'51". Das quatro páginas foram transcritas 827 palavras. A taxa média de erro (CER) de cada uma das páginas são dados na tabela abaixo (**Fig.3**).

	texto híbrido	texto manuscrito
	IL_11610:229	IL_11610:230
CER:	2,94% (= taxa de exatidão: 97,06%)	3,44% (= taxa de exatidão: 96,56%)
	IL_16851:165	IL_16851:166
CER:	2,91% (= taxa de exatidão: 97,09%)	1,66% (= taxa de exatidão: 98,44%)
Média geral CER: 2,73%		

3 Resultados do HTR do termo de abjuração de Ana da Abrunhosa.

Ao tempo descrito deve acrescentar-se o da fase pós-HTR, em que se corrige a transcrição automática. Dada a robustez do modelo utilizado, bastaram poucos minutos: lêem-se os documentos híbridos sem dificuldades. Não é de estranhar que os textos impressos sejam comparativamente melhor, como o mostra o ligeiro diferencial dos CER entre os dois exemplos (0,5%). Em regra geral, os modelos de HTR para impressos antigos necessitam de menos treino, uma vez que os caracteres apresentam globalmente mais uniformidade do que a escrita manual.

Para encerrar a secção sobre este recurso com enorme potencial para se tornar um instrumento de trabalho quotidiano, dentro e fora das instituições custodiais, a transcrição automática tem vantagens que revolucionam a relação com os arquivos e, de maneira geral, com os documentos antigos. Permite um ganho de tempo, até de legibilidade (em alguns casos, a máquina chega a ver melhor do que olhos exercitados), relativamente à transcrição manual e leitura humana, possibilita a consulta de documentos por quem não tem formação em paleografia e, enfim, põe ao nosso alcance a extração em grande escala de informação dentro dos documentos. Convém agora debruçar-nos sobre o *corpus* tão particular dos impressos, cuja presença nos processos inquisitoriais se revelou, quer aleatória, quer facilmente detetável.

Os processos híbridos

Algumas generalidades

Os processos inquisitoriais são constituídos por folhas de papel em quantidades variadas, que vão de uma ou duas dezenas a milhares de fólios, como no caso do processo do Padre jesuíta António Vieira (1659-1668)⁹. O papel é o suporte quase exclusivo de escritos

⁹ IL_1664 (processo composto por 1564 folhas manuscritas).

variados relativos tanto à acusação, como ao acusado. No entanto, no que diz respeito aos papéis impressos, a sua proporção permanecerá desconhecida enquanto as condições de pesquisa em grande escala nos demais subfundos não forem igualmente facultadas¹⁰. Por conseguinte, o presente estudo não pretende apresentar resultados definitivos ou estatísticas completas.

De modo geral, a hibridez documental não é exclusiva dos processos. Além de caracterizar parte da produção administrativa moderna em geral, inscreve-se na problemática da coexistência e interdependência do manuscrito e do impresso consecutiva à expansão da nova indústria e ao chamado “cruzamento codicológico” (*codicological crossover*) (Nyström 2014; Brockstieger e Schweitzer-Martin 2023, 4; ver também Löcht 2023, 140-157). Apenas definidos pela inserção na massa manuscrita de documentos impressos, os processos híbridos não foram até agora alvo de estudo sistemático em Portugal. Daí os tipos variados de documentos suscetíveis de serem encontrados, organizados em dois grupos distintos na tabela abaixo. Após alguns reparos sobre a primeira categoria, que se vai enriquecendo de maneira bastante aleatória, iremos aprofundar a história dos formulários pré-impressos que tornam documentos híbridos a maioria dos processos dos séculos XVII e XVIII.

Impressos variados

Estabelecendo uma tipologia abreviada dos impressos encontrados nos processos da Inquisição Portuguesa, distinguimos três classes:

1. Imagens
2. Produção inquisitorial
3. Outros impressos

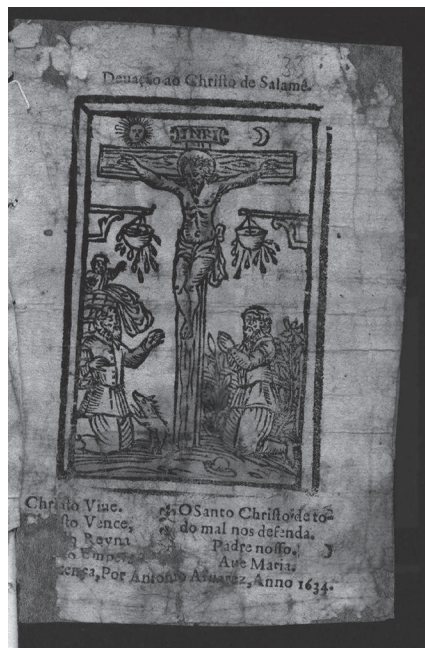
O material impresso que se encontra num número ainda limitado de processos pode ser diferenciado entre as imagens isoladas (estampas, etc.) e os textos. Esses últimos são constituídos, por um lado, pelos textos produzidos a mando do tribunal, e, por outro lado, pelos impressos de qualquer teor e proveniência, ilustrados ou não. Reunimos o grupo dos textos sob a designação de bibliotecas-arquivos: trata-se de impressos arquivados que

¹⁰ Obviamente, salvo os documentos em pior estado, todos os processos podem em princípio ser consultados *in situ*, do mesmo modo que podem ser transcritos à mão. Mas é escusado relembra as vantagens oferecidas pela acessibilidade ao património digitalizado. Podemos também ressaltar a eficácia e o conforto, em termos de tempo e de legibilidade, em que se desenvolve a procura de impressos através de centenas de páginas em formato de imagem miniatura.

podem também existir em bibliotecas, ou que deviam ser catalogados separadamente. Descrevemos alguns exemplos de entre os documentos encontrados (ver no fim o Anexo 1), sabendo que representam uma amostra inicial de um conjunto possivelmente mais amplo.

As imagens

Nos casos encontrados, as imagens impressas inseridas em processos são peças processuais servindo de prova da acusação. No processo do mercador lisboeta Álvaro Mendes, acusado de heresia (1574-1576), encontra-se uma gravura de 1566 com título bilingue franco-holandês, *De misse der hijpocrijten. La messe des hijpocrits* ("A missa dos hipócritas"). No verso, lê-se que estava no seu escritório¹¹. A estampa impressa em Lisboa em 1634 (**Fig. 4**) integra o processo de Isabel da Cunha, acusada de judaísmo (1638-1640), e foi indevidamente utilizada para embrulhar tabaco.



4 "Christo de Salamá" (IL_8082: 71). Embrulhar tabaco numa imagem de teor religioso: a suspeição é grave porque a ré tem "parte de cristã-nova". Presumiu-se que "por ter duuidas e não crer em nossa santa fee Catholica faria aquella iniuria a Cruz de Christo Senhor nosso"¹².

¹¹ IL_4117:11. Existe um exemplar no Rijksmuseum (em linha: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:De_mis_der_hypocrieten,_1566_De_misse_der_ijpocrijten_La_messe_des_Hijpocrits_\(titel_op_object\),_RP-P-OB-78.853.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:De_mis_der_hypocrieten,_1566_De_misse_der_ijpocrijten_La_messe_des_Hijpocrits_(titel_op_object),_RP-P-OB-78.853.jpg)).

¹² IL_8082:69.

Arquivos-bibliotecas

Uma das tarefas do Santo Ofício consistia em controlar a produção, circulação e consumo dos livros e textos em geral. Em particular, era proibido imprimir sem previamente ter obtido as licenças exigidas, a começar pelas concedidas pelo Santo Ofício. Vários processos de impressores acusados de imprimir na clandestinidade contêm documentos impressos, mas a sua presença dentro dos processos não é sistemática¹³. Dos processos em que foram encontrados impressos¹⁴, tomaremos dois exemplos. O primeiro caso ilustra a segunda categoria da tipologia na tabela acima. O impressor foi acusado de ter contrafeito a lista de condenados no auto-da-fé celebrado no dia 18 de junho de 1741 (Martins 2012, 58-62) (**Fig. 5 e 6**). Este tipo de publicação vendia-se bem. No processo encontram-se dois exemplares do impresso de quatro páginas: o original e a contrafação, fiel, até na imitação da letрина, mas de má qualidade, como, por exemplo, nas letras capitais itálicas, que faltam. Na primeira página lê-se a menção manuscrita “Reimprimida”. Portanto, a comparação entre os documentos provou a clandestinidade do exemplar incriminado.

¹³ Em Martins 2012, 396, são quatro os processos de impressores (IL_2630, 5072, 9108, 11236): só o primeiro contém quatro folhetos impressos (gravura seguida de uma oração, condenada como supersticiosa), publicados sem licença do Santo Ofício, mas com a menção final seguinte: “Esta oração he vista pelo Santo officio, e aprovada” (IL_2630:9, 43, 47, 49). Observa-se a mesma ausência de impressos nos processos contra impressores IL_2087, 8813, 11236, 13031.

¹⁴ IC_2087 (1757-1768), não consultado (contém três impressos); IL_1804 (1647); 2630 (1744), 3774 (1762); 9106 (1741-1742). Francisco Xavier de Oliveira, “O Cavaleiro de Oliveira”, foi condenado por heresia e por ter publicado a obra *Discurso Patético*, tendo sido executado em efígie com o seu livro. O seu processo (1756-1761) não contém peças impressas (informação gentilmente comunicada por João Mora, Coordenador na Área de Coleções de Reservados da Biblioteca Pública de Évora; cota do processo: Códice CXXXI/1-19).



5 e 6 Lista das pessoas, que sahiraõ, condenações, que tiveraõ, e sentenças, que se lêraõ no Auto publico da Fé, que se celebrou na Igreja do Convento de S. Domingos desta Cidade de Lisboa Occidental em Domingo 18. de Junho de 1741, [S.l. : s.n., 1741]. Imagem de esquerda: a primeira página do impresso original (IL_9106:25); à direita: a primeira página da contrafação (IL_9106:21). Outros exemplares do original encontram-se nas bibliotecas.

Pode-se ilustrar a terceira categoria de impressos variados com o processo do impressor lisboeta Domingos Lopes Rosa (1647) (Martins 2005, 554-557; Mendes 2018, 133-134), que logo no início contém um texto de três páginas impressas. É uma carta cujo intitulado é o nome do destinatário fictício: *Cypriano Pantagatho* ([carta para] Ciprião Pantagathus). O impresso, não catalogado, tem um falso endereço (Francfort) e é datado de 1647¹⁵. O folheto, que constitui o corpo de delito, foi rapidamente denunciado, tendo o processo sido aberto em 27 de fevereiro desse ano e o edital de proibição publicado em 4 de março¹⁶. No acórdão de 13 de abril, os inquisidores mandaram queimar os exemplares, o que pode ter tornado este o único remanescente.

Outro caso de impresso consta do processo do eremita cristão-novo Manuel Lopes Marques (1612-1617). Preso no Congo em 1612, foi executado em 12 de fevereiro de 1617

¹⁵ IL_1804:7-9.

¹⁶ ANTT, TSO, *Inquisição de Lisboa*, mc. 61, n.º 6 (PT-TT-TSO-IL-016-0061.00006_m0002.jpg).

em Lisboa (Moreira 1863, fl. 68)¹⁷. O documento contém um exemplar (tornando-o o terceiro localizado até agora) do *Memorial* de Pedro de Marcilla¹⁸. É anotado por outra mão. Pode-se concluir que, entre os milhares de processos não ou pouco conhecidos, existem documentos impressos de conteúdos variados em número desconhecido, o que torna este gigantesco espólio uma biblioteca potencial ainda por inventariar¹⁹. Falta abordar o segundo grupo de impressos com localização, identificação e avaliação quantitativa mais facilmente detetáveis.

Os pré-impressos nos processos inquisitoriais: uma abordagem histórica

A burocracia já existia bem antes da imprensa. Atividades administrativas e de contabilidade estão na base das práticas proto-escriturais da Humanidade (Mesopotâmia, c. 3300 antes da nossa era). Limitemo-nos a relembrar a importância deste aspeto nos primórdios da Inquisição, considerada como “uma técnica administrativa influente em toda a Europa do século XIII nos domínios religioso, civil e governamental” (Sabapathy 2020, 1; ver também Rio 2008; Bertrand e Chastang 2019). Sob a designação de “formulário impresso” entende-se o documento impresso com partes em branco destinadas a serem preenchidas à mão. Este procedimento textual também pode encontrar-se em documentos manuscritos²⁰. Deve-se até relembrar que o primeiro documento datado da história dos impressos saídos da tipografia de Gutenberg foi uma carta de indulgência (Ing 1983), isto é, um formulário em que o nome do titular se inscrevia à mão. De certo modo, o pré-impresso emblematiza a permeável fronteira entre o manuscrito e o impresso que marca os primeiros tempos da era gutenberguiana. Mas a característica predominante deste meio híbrido visa introduzir dados individuais numa norma qualquer, acolher e organizar a particularidade dentro de um quadro de generalidade. Para Becker, há dois tipos de formulários na época da primeira modernidade: os formulários para questionar ou categorizar;

¹⁷ IL_7349:35-56; segue um livro manuscrito de autoria do réu (IL_7349:59-96).

¹⁸ Francisco Martínez de Marcilla y la Malla, *Memorial dado a su magestad por Francisco Martinez de Marcilla y la Mata*, S.I. [=Spain?], s.n., [1642] (*Iberian Books*, ref. n.r 48275; *The Universal Short Title Catalogue*, ref. n.º 5001834).

¹⁹ Inclusive originais manuscritos (Baudry 2022). No caso do processo de Henrique Valente de Oliveira, trata-se da prova manuscrita, aprovada para impressão pelo Santo Ofício, que processou o impressor por ele não respeitar as expurgações impostas; o impresso em causa está referenciado na prova, mas não incluído no processo (Baudry 2023).

²⁰ IL_9274:9 (processo de 1767); no processo IL_9401:339-340, o formulário manuscrito e os preenchimentos posteriores são da mesma mão.

e os formulários para preencher. Portanto, trata-se de instrumentos de comunicação e interação na administração, tendo uma “função de padronização e organização” (Becker 2009, 284-287; tradução livre nossa), e, portanto, indiciam a crescente burocratização das sociedades modernas, juntamente com o desenvolver da “cultura de secretariado” (Campe 2003; tradução livre nossa), pela racionalização dos meios de informação e dos seus tratamentos.

Os formulários e a burocracia inquisitorial espanhola

A questão da presença de impressos nos processos inquisitoriais ainda precisa de mais desenvolvimentos à escala global. No caso da Itália, uma obra de referência como a de Mayer (2013) não trata deste aspeto das práticas processuais. Dados esparsos confirmam o seu uso, em particular a partir do século XVIII (De Tata 2021, 19; Villani 2016, 113; Trenti 2003, 41). A história da Inquisição portuguesa não é totalmente alheia à do reino vizinho. No que contempla o nosso *corpus*, deve-se considerar a precedência, pelo menos em termos cronológicos, da Inquisição espanhola. Com efeito, o recurso a formulários impressos foi amplo nos tribunais (Kamen 2002, 171-175). Na sua tese profusamente documentada sobre a administração inquisitorial espanhola, Bárbara Santiago Medina (2016) efetuou um rastreio completo dos formulários utilizados pelos tribunais da instituição. De acordo com ela, são de dois tipos: os completos e os que devem ser completados, ditos “de molde” (Santiago Medina 2016, 1277). Vários formulários são pré-impressos, com as seguintes funções: “ratificar testigos” (Santiago Medina 2016, 604-609), “citación del acusado” (715-724), “mandamiento de prisión” (746, 754-756, 1004, 1681-1686), “cartas de procuración” (985-986) “listado de preguntas para interrogar testigos” (1306-1322) e “libranza de pruebas” (1470-1472). Não são documentados formulários de termo de abjuração e segredo impressos (Santiago Medina 2016, 931-934). Entre as peças produzidas, algumas são de finais do século XVI: um mandado de prisão emitido pelo tribunal de Valença em 1588; um outro, de Toledo, é datado de 1590; do mesmo ano, um formulário de ratificação de testemunhos emitido em Valença.

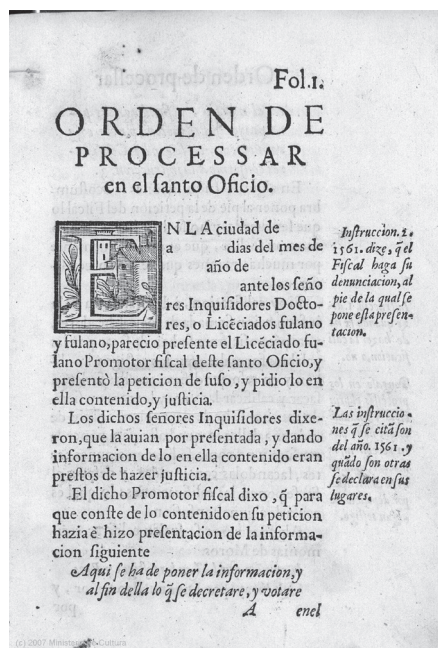
Não sabemos se houve usos de pré-impressos anteriores a 1588-1590. Convém referir um instrumento com importância decisiva na unificação e homogeneização dos procedimentos inquisitoriais — os manuais de procedimentos. Para o autor do livro manuscrito *Recopilación y sumario de las Instrucciones, concordias, cartas acordadas, decisiones, orden de processar*, Nicolás Rodríguez Ferosino, eram de três tipos: com formulários, sem formulários e os “razonados” (Candela Oliver 2015, 19-37)²¹. Os primeiros manuais

²¹ A transcrição do manuscrito de Firmino está nas pp. 178-619.

de inquisidores com formulários apareceram logo nos primórdios da Inquisição medieval, no século XIII (Kelly 2019, 89).

Na história da “manualística inquisitorial europeia” (Candela Oliver 2015, 21) destaca-se a obra do notário Pablo García (García 1568; ver Santiago Medina 2014, 119-124). Foi impressa pela primeira vez em 1568 e teve quatro reedições (Monteserín 1981, 387-496): 1591²², 1607, 1622, 1628(?). Todas as edições até 1622 conservam o título de origem, que, em 1628, é substituído pelo até então título corrente *Orden de processar* (García [1628?])²³, hoje frequentemente referido seja qual for a edição. Esta quinta edição vem com adições feitas por ordem do inquisidor-geral de Espanha, o cardeal Antonio Zapata²⁴.

O manual de García (1591), que referiremos doravante como “o García”, prova o avançado nível de formalização, em particular nos formulários *de molde*, com as passagens deixadas em branco para completar. O primeiro formulário do manual (**Fig. 7**) ilustra este aspeto.



7 Pablo García, *El orden que comunmente se guarda en el sancto officio de la inquisicion*, Madrid: Pedro Madrigal, 1591, fl. 1. O primeiro formulário é uma “petición de suso”, a denúncia que inicia os procedimentos. As quatro linhas iniciais contêm espaços brancos correspondendo às circunstâncias específicas do auto; segue a informação detalhada (“*Aqui se ha de poner...*”).

²² A Biblioteca Pública de Évora possui um exemplar desta edição.

²³ A Biblioteca Nacional de Portugal possui um exemplar desta edição.

²⁴ As reedições de 1736 (Valencia) e 1843 (Córdoba) seguem o título de origem. Houve uma tradução italiana em 1714 (Santiago Medina 2014, 120).

A expansão do impresso administrativo na segunda metade do século XVI, assim como os problemas que terá provocado nos meios dos escrivães e notários, não podem ser medidos através desta obra. Uma coisa é certa: licenciar a impressão de assuntos do tribunal era da responsabilidade dos inquisidores. Numa *carta acordada* de 6 de junho de 1646 reproduzida na *Recopilación* (Rodríguez Fermosino, século XVII, fls. 4v-5) lê-se:

Abogado en las causas de fée, o dependientes de ella [...] o derecho sea por escrito [...] ni dar a la estampa lo que así hubiere dispuesto, o ordenado, lo qual se entienda no solo con los Abogados sino con qualquiera outra persona e se notifique a los Impressores que no impriman instrucción, información, memorial, /5r/ ni otro qualquiera papel en hecho, o en derecho sobre causa o negocio de fée, o dependiente de ella assi en favor como en contra del reo, ni sobre qualquiera negocio cuyo conocimiento toque al Sto Officio [...]²⁵

Supomos que esta regra era válida antes desta data e para qualquer tipo de escrito. Há, no manual de García, uma nota marginal sobre a relutância a recorrer ao impresso: “Abjuracion, ay cartas acordadas para que se ponga estendida de mano de Notario, y no de molde” (García 1591, fl. 34v)²⁶. No mundo dos profissionais da escrita, na Inquisição e não só, o uso do impresso suscitava questionamentos de várias ordens, entre os quais o problema da retribuição. As constituições sinodais de Sevilha listam os despachos impressos a utilizar pelos “notarios mayores”, estipulando que em caso de terem de escrevê-los à mão, o preço será o mesmo (*Constituciones* 1587, 23). Um pouco mais tarde, os estatutos da Universidade de Salamanca aludem aos problemas encontrados por notários no uso do impresso em matéria criminal, devendo passar a escrever à mão e a ser pagos doze maravedis por folha impressa²⁷.

O surgimento do impresso nestes meios levantou questões de várias ordens:

²⁵ A impressão era proibida aos advogados e aos fiscais (Candela Oliver 2015, 197, 286, 581; sobre os inquisidores, 328, 602).

²⁶ Mesmo fólio nas edições ulteriores.

²⁷ “Item estatuyamos, porque se han seguido algunos inconvenientes de tener los notários del audiencia los autos judiciales en los procesos criminales escritos de molde, que de aqui adelante no los tengan de molde, sino que los escriban como passaren, y si los pusieren de molde en los procesos en la tasa de los derechos que han de llevar no se los tassen por autos, sino por hojas, a razon de doze maravedis por hoja” (*Estatutos* 1595, 53).

A escrita no processo servia não só apenas a essa uniformização, mas também para uma ostentação de sabedoria e imparcialidade. Dyonet (p. 231)²⁸ explica que a formação de juízes, escrivães e promotores demandava anos de estudos e experiência, era um métier de escrever de forma estereotipada. Um *juridiquês*. Uma linguagem específica que com seus jargões e formas criaria uma certa neutralidade, um suposto distanciamento, um semblant de imparcialidade. (Soares 2019, 141)

O presente estudo relembra a importância do material processual disponibilizado por García (1591), assim como pelos formulários manuscritos, e até que ponto o “*juridiquês*” inquisitorial ibérico está largamente formulado. Além de uma linguagem de especialidade, tratava-se de um *corpus* pronto a servir.

Os formulários encontrados nos processos da Inquisição Portuguesa

Ao primeiro grupo da tipologia estabelecida (ver acima, “Impressos variados”), juntam-se os formulários inseridos nos processos. São de dois tipos:

1. Indulgências, confissão, etc. (ver o Anexo 2)
2. Mandado de prisão, termos

Formulários diversos

À semelhança de alguns impressos do primeiro grupo (lista de auto-da-fé, carta de 1647), o material em análise nesta secção insere-se na categoria dos *ephemera* que são a “forma mais acessível do impresso” (Walsby 2020, 249). Os documentos efémeros apresentam uma taxa muito baixa de sobrevivência por serem materialmente frágeis. A maioria consiste numa folha solta e é destinada a circulação e uso intensos. Aqueles que interessam no presente estudo, como a maioria dos impressos administrativos anónimos, são textos sem vocação comercial e, regra geral, sem nome de editor. Os supramencionados editais fazem parte desta categoria, como dos pré-impressos analisados na secção seguinte.

Entre as peças impressas encontradas até agora em processos, as mais frequentes são bilhetes de confissão²⁹ e cartas de indulgência³⁰. O processo de Francisca Manuel

²⁸ Dyonet 1987.

²⁹ IL_1610:3; 5542:3; 7870:13; 9594:5.

³⁰ IL_3210:72; IL_5000:447 (processo de Beatriz Vaz, 1527-1539); IL_5392: 102-103 (página com espaço branco preenchido à mão).

(1600-1603) (IL_12659) contém mais de cento e cinquenta páginas de sumários de graças³¹. Quantitativamente, é até agora o processo com taxa de hibridização mais alta (75 fólios são impressos num total de 270, i.e. cerca de 28%). Também apareceram um passaporte³², uma certidão de casamento³³. Um impresso dos finais da existência do tribunal contém um monitório datado de 1818 com o nome da cidade e a data devidamente preenchidos à mão:

Os Inquisidores apostolicos contra a heretica pravidade, e Apostasia nesta Cidade de [manuscrito: *Coimbra*], e seu districto, etc. Fazemos saber aos que a presente virem, ou della por qualquer via tiverem noticia [...] Dada em [manuscrito: *Coimbra*] no Santo Officio sob nos-sos signaes, e sello delle aos [manuscrito: *desesete dias do Mês de Novembro de mil oito centos e dezoito annos. Joze Lopes da Cruz a sobscrivi*]³⁴. (*Os inquisidores* 1818)

Os dados ainda são reduzidos. Mas a presença dos documentos efêmeros de tipo administrativo reflete usos em que os processos inquisitoriais são recetáculos das práticas híbridas em curso e ilustra o crescimento dos hábitos da burocracia de papel e da sua gestão em massa. No caso dos pré-impressos inquisitoriais, esta característica de modernidade torna-se clara.

Os formulários processuais

Desde as origens, no século XIII, no âmbito inquisitorial desenvolveu-se uma literatura jurídico-eclesiástica própria, marcada por um formalismo crescente, em particular pela *Practica* de Bernard Gui, concluída em 1323-1324, que contém 141 formulários servindo de modelo para a atuação do juiz (Gui 1886, VIII-IX). O outro livro de grande uso foi o *Directorium inquisitorum*, do catalão Nicolau Eymeric, com os comentários de Francisco Peña (Eymeric e Peña 1578, 1973). É neste quadro de fontes comuns que, sem duvidar da independência do Santo Ofício português, estabelecido cinquenta e oito anos após o espanhol, mesmo no Portugal dos Habsburgo (Marcocci e Paiva 2013, 131-134), é inevitável perguntar em que medida “beneficiou da experiência vizinha” (Bethencourt 1996, 23). Interações, colaborações, não deixaram de existir entre as inquisições ibéricas (Dedieu

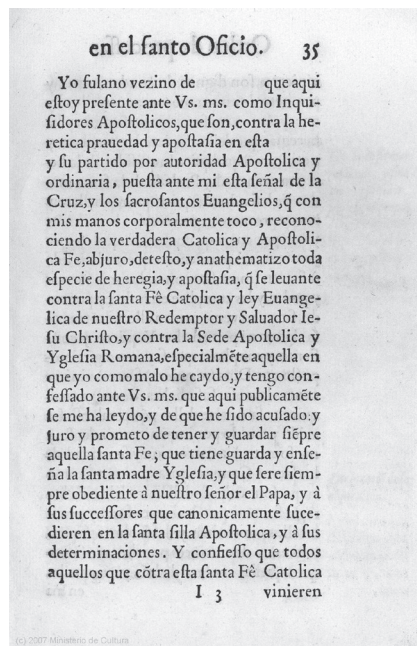
³¹ IL_12659:417-528.

³² IL_11713:57.

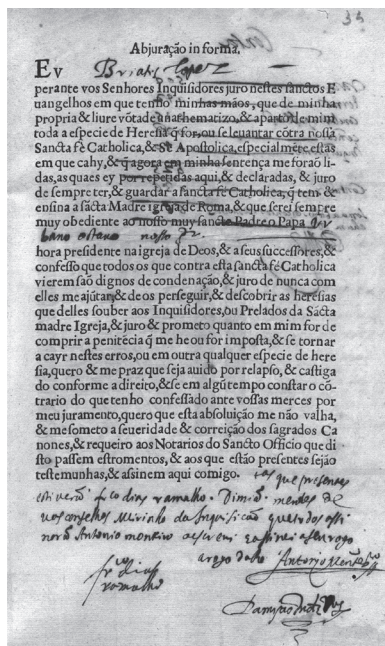
³³ IL_11250:141.

³⁴ Numa monitória mais antiga, o nome da cidade (Coimbra) está impresso, enquanto a data fica por preencher à mão (27/2/1694). Em linha: <https://permalinkbnd.bnportugal.gov.pt/viewer/17398/?offset=#page=1&viewer=picture&o=info&n=0&q=/>.

1987; Soyer 2008; Feitler 2020): teria o uso de pré-impressos nos processos dos tribunais espanhóis despertado o interesse dos portugueses? Um processo de 1611-1614 contém um formulário de “comisión estilo mandamiento”³⁵. E teria o García sido utilizado em Portugal? O exemplo da abjuração (Fig. 8 e 9) mostra que o formulário português não é uma mera tradução do García.



8 Forma de abjuração no García (García 1591, fl. 35).



9 Termo de abjuração híbrido (IL_7725:67).

Os arquivos inquisitoriais documentam uma atividade extremamente formalizada. As obras oficiais de referência eram os regimentos, que passaram a ser impressos a partir de 1613. Quanto à edição seguinte, publicada em 1640, “a sua organização rigorosa destinava-o ao uso rotineiro da prática judiciária pelos principais intervenientes no processo: notários, promotores e inquisidores. Buscava-se a uniformidade, no mais pequeno detalhe” (Faria 2016, 16). Contudo, os regimentos do Santo Ofício não são manuais, não

³⁵ IL_5037:129. Sobre os formulários espanhóis, ver Santiago Medina 2016, 597, 1858 (sem exemplos de impressos).

reproduzem textualmente fórmulas³⁶. Não regulamentam as fórmulas dos autos suscetíveis de ser reproduzidos. Os detalhes, isto é a forma concreta dos atos jurisdicionais, estavam compilados em livros frequentemente intitulados “formulários”, que formam

um conjunto vastíssimo de obras manuscritas de caráter pragmático, destinadas muitas delas ao uso dos próprios inquisidores que as elaboravam. Deste gênero de obras dá o acervo documental do Santo Ofício português inequívoco testemunho, dos diversos apontamentos dos inquisidores — que agregam práticas processuais, jurisprudência e pareceres diversos — aos múltiplos livros que contêm formulários e regras de processar. (Faria 2016, 80)

O ANTT possui 27 livros de formulários manuscritos (série 19 do subfundo do Conselho Geral do Santo Ofício). Um deles é um tratado de grande formato³⁷ que estava em preparação na altura em que se finalizava o *Regimento* de 1640. Com mais de 600 fólios³⁸, devia ser impresso conforme as ordens do inquisidor-geral D. Francisco de Castro (Monteagudo e Pedro 1641-1654; ver Faria 2016, 14-15), o que acabou por não se realizar. Esta série de documentos leva a qualificar a afirmação segundo a qual “Portugal não viu florescer uma vasta literatura impressa de manuais inquisitoriais” (Feitler 2020, 183): esta literatura permaneceu manuscrita, sem difusão fora da instituição, mas floresceu com um caráter eminentemente prático. É uma fonte essencial do “juridiquês” inquisitorial.

Com influências e modelos de proveniência comum, é certo que as inquisições ibéricas se depararam com problemas do mesmo teor quando se tratava de peças processuais decisivas tradicionalmente redigidas à mão pelo notário. Acabaram por ser superadas, como o ponto seguinte o demonstrará. Ana Faria (2016, 46 n. 181) relatou que, “em 28 de maio de 1637, Francisco de Castro ordenou que os mandados passassem a ser individuais, e por isso impressos, por ser impossível tudo fazer “de mão”. A questão do mandado individual fora abordada por García, mas não especificou se devia ser impresso ou escrito à mão. O que podemos constatar é que a ordem de Castro foi dada enquanto o uso do mandado impresso já se tornara habitual. No *Formulário* lê-se um reparo significativo dirigido aos notários: “Quando o mand.º he impresso em Lugar da palaura, o escreui, dira,

³⁶ Exceto no *Regimento* de 1640: a “forma de reconciliação”, com o texto do termo de abjuração a assinar pelo condenado (Franco e Assunção 2004, 383-384).

³⁷ *Formulário em que se contém o modo de processar as causas que se tratam no Santo Ofício da Inquisição*, [16--?] (ANTT, TSO, Conselho Geral, liv. 165).

³⁸ Em comparação, a edição de 1628 do García tem um pouco mais de 150 páginas.

o subscreui”³⁹ (*Formulário* 16--?, fl. 2, linhas 28-29). Tal foi a prática normalizada, como o mostra o pré-impresso de 1818⁴⁰.

O aparecimento dos formulários pré-impressos nos processos da Inquisição portuguesa

À diferença dos impressos do primeiro grupo, encontrados por diversos meios mais ou menos aleatórios, os pré-impressos mais utilizados ocupam na maioria dos casos um lugar específico, uma vez que correspondem especificamente a uma fase do processo. São três os tipos principais que, a partir de certa data, passaram a integrar os processos:

1. mandado de prisão
2. termo de abjuração
3. termo de segredo

Outros (com frequência reduzida, não se podendo excluir a existência de outras variantes):

4. termo de soltura e segredo⁴¹
5. termo de ida e penitência⁴²

Limitamo-nos a definir cronologicamente o aparecimento e a sistematização do uso destes documentos. Por um lado, uma vez delimitado o início do século XVII como período de aparecimento, foram feitas consultas, por um lado, nos processos registados no catálogo do ANTT com data de fim entre 1598 e 1629 (1841 processos), e, por outro lado, com data de início de 1624 a 1629 (520 processos). Sendo os registos a única porta de entrada para procura, como vimos, é preciso lembrar que este método de identificação do campo para pesquisar permitiu inventariar para obter dados estatísticos significativos das tendências nas práticas, mas não de certezas sobre a datação de qualquer um dos documentos. Cronologicamente, o primeiro grupo é mais significativo quanto aos formulários finais (termos de abjuração e segredo) enquanto o segundo o é quanto aos mandados de prisão⁴³.

³⁹ “Forma de mandado de prizaõ” (os fólhos 1v e 2, de mãos não treinadas, foram transcritos automaticamente com o modelo *Portuguese Handwriting 16th-19th c.*, com uma taxa de erro (CER) de, respetivamente, 4,82% e 4,53%).

⁴⁰ Ver *supra* nota 37.

⁴¹ Por exemplo, IL_4222:137.

⁴² Por exemplo, IL_6973:243.

⁴³ Em alguns casos, o mandado encontra-se noutra parte do processo (por exemplo, IL_6380:197), ou há dois mandados emitidos em datas diferentes (IL_252:12, 47).

Conforme os dados de que dispomos, um primeiro mandado de prisão impresso foi utilizado em 1624⁴⁴, tendo-se aclimatado a partir de 1629⁴⁵. O termo de abjuração impresso aparece de repente e massivamente em 1605, ano em que se observa um pico no número de processos na Inquisição de Lisboa (225 processos terminados em 1605). Cerca de metade desses termos são pré-impressos. Os processos das Inquisições de Coimbra e Évora refletem uma situação semelhante⁴⁶. Só dezasseis anos mais tarde é que o uso deste pré-impresso se impõe na prática. Esta novidade, que na altura é um fenómeno isolado, coincide com o perdão geral aos cristãos-novos. É vivido pela Inquisição Portuguesa como um revés e revolta parte da população (Marcocci e Paiva 2013, 141-143). Foram libertadas centenas de prisioneiros em Coimbra, Évora e Lisboa. Mas o novo Inquisidor-Geral, D. Pedro de Castilho, obrava para “recuperar a abalada autoridade inquisitorial e criar condições para o relançamento da repressão contra os cristãos-novos” (Marcocci e Paiva 2013, 143). Podemos, portanto, pensar que o recurso aos impressos, desconhecido até então, foi uma solução imposta pelo fluxo invulgar de saídas. Do mesmo modo, o tribunal garantia o controlo sobre a alma dos libertados, que, mais tarde, arriscavam o pior em caso de relapsia, uma vez que não se podiam abjurar duas vezes.

Quanto ao termo de segredo impresso, toma conta do juramento pelos condenados de nunca informar sobre tudo o que viram e viveram. Os primeiros usos foram detetados em processos com a data de fim de 1627, o seu número vindo depois a crescer até serem geralmente associados aos termos de abjuração. É lógico, uma vez que, segundo o *Formulário*, ambos devem ser assinados no mesmo dia⁴⁷. De reparar que, na fase inicial, o termo de segredo podia ser redigido à mão no verso do termo de abjuração⁴⁸. Os gráficos seguintes (**Fig. 10, 11 e 12**) evidenciam o uso progressivo de cada um dos pré-impressos processuais no início do século XVII.

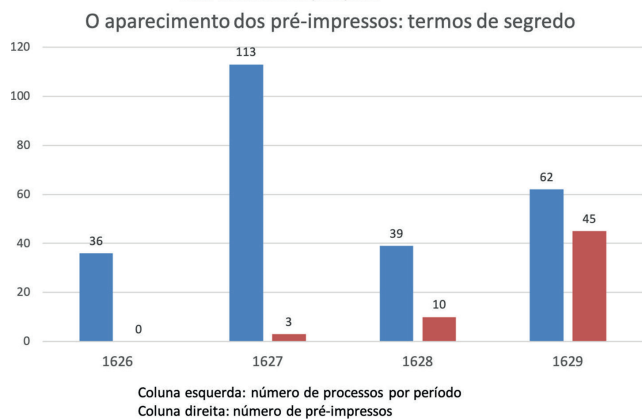
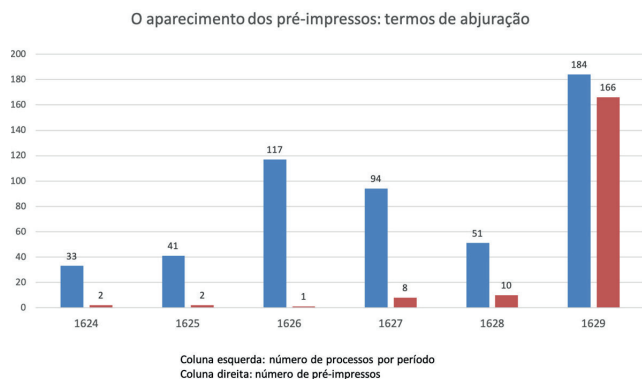
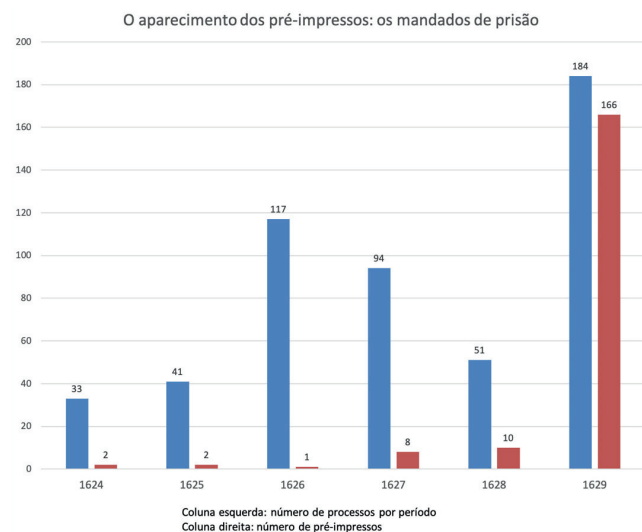
⁴⁴ IL_13116:5. A data não é preenchida no formulário; o inventário dos bens que segue é datado de 1626, aquando da primeira audiência (IL_13116:17) é de 1624.

⁴⁵ Do lado espanhol, há um mandado de prisão pré-impresso datado de 1588 (Santiago Medina 2016, 756).

⁴⁶ Coimbra: 11 termos num total de 24 processos consultados; Évora: 35 em 73 (dados não são completos, já que só uma parte dos processos foi digitalizada).

⁴⁷ *Formulário*, fl. 33v, n.º 40 (ANTT, TSO, Conselho Geral, liv. 165).

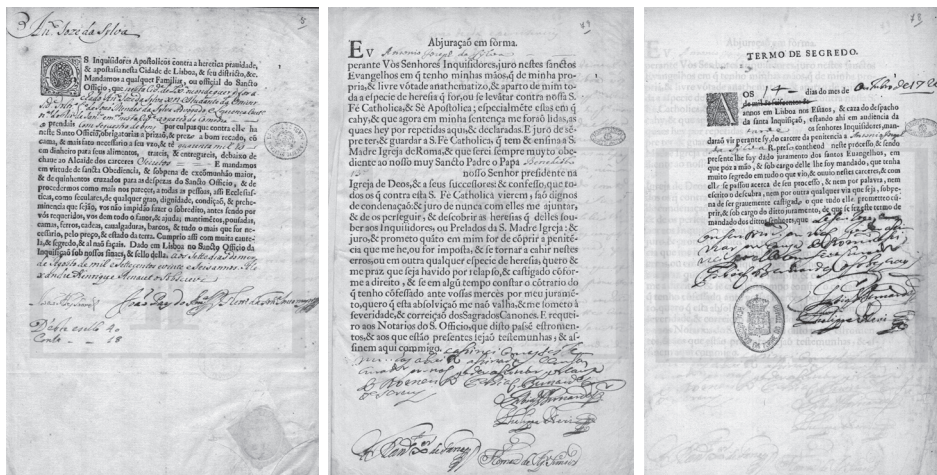
⁴⁸ IL_1792:95-96 (processo de 1623).



10, 11 e 12 Gráficos sobre o aparecimento de pré-impressos processuais no início do século XVII.

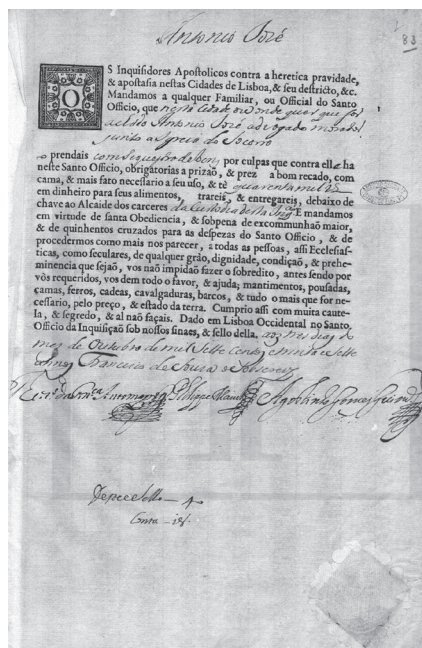
O ano de 1629 é o ano de viragem nesta história: no total dos 184 processos com esta data de início, a presença dos três termos é maioritária (sem esquecer que, se 1629 é o ano mais frequente de emissão do mandado de prisão, os dois termos têm a data de 1629 ou ulterior, em maioria, com fim entre 1632 e 1634, podendo ser em 1644). O seu uso será permanente até à extinção do Santo Ofício, os últimos termos de abjuração e de segredo encontrando-se dentro de um processo de 1819⁴⁹.

Para concluir, ilustramos o recurso institucionalizado aos três pré-impressos processuais com o caso do poeta e dramaturgo António José da Silva, “o Judeu” (Fig. 13, 14 e 15). Preso e processado uma primeira vez por judaísmo, foi condenado a abjurar em forma; preso novamente dez anos mais tarde, foi declarado relapso e condenado à morte: os dois últimos termos eram assináveis uma vez só.



13, 14 e 15 Primeiro processo de António José da Silva (1726). Preso e condenado a abjurar, o processo contém os três pré-impressos. Da esquerda para a direita: mandado de prisão, termo de abjuração e termo de segredo (IL_8027:10, 158, 160).

⁴⁹ Processo de Constança Rita Cordeiro, acusada de apostasia e descrença (IL_13392:19, 21).



16 Segundo processo de António José da Silva, "O Judeu" (1737-1739). Preso e condenado como relapso, relaxado ao braço secular; só o primeiro formulário consta do processo. (IL_8027-1:5).

Conclusão

É imenso o potencial da paleografia digital no estudo de documentos antigos. A aplicação da transcrição automática nos processos da Inquisição não deixa de ser um primeiro passo. Transcrever não é analisar, mas permite fazê-lo em maior escala e de maneira sistemática. O modelo *Portuguese Handwriting 16th-19th c.* abre a porta para este tipo de tarefas, dando, por outro lado, relevo a aspetos imprevistos. O estudo dos formulários impressos nos processos da Inquisição Portuguesa desperta uma série de questões a que o presente trabalho se limitou a aludir. Sem insistir sobre a importância da futura digitalização dos processos dos demais tribunais portugueses, concluiremos com algumas das questões óbvias a que nos levou essa abordagem privilegiada — a história dos textos impressos. Como quaisquer outros textos antigos, os formulários devem ser submetidos em particular à análise filológica. Assim, ao nível da análise interna dos documentos, chamamos a atenção para os fenómenos seguintes, sem prejuízo das análises que deles podem resultar:

1. A presença de texto manuscrito no verso do impresso, em particular nos primeiros termos de abjuração. Isto verifica-se nos processos híbridos de 1605, cujos termos impressos, de uso ainda excecional, refletem a interdependência da mão do escritor e dos tipos de imprensa.
2. O grau de preenchimento: os formulários pré-impressos podem ser distinguidos entre os que estão totalmente preenchidos, só parcialmente, ou que ficaram em branco.
3. As variantes textuais entre os formulários portugueses com proveniência diferente. As abordagens comparatistas vão além deste fenómeno interno aos processos, uma vez que esses fenómenos se observam entre os pré-impressos e os livros de formulários, tanto em Portugal (manuscritos, como o *Modo de processar*) como em Espanha (em particular com o García). Tal como esperávamos, existem variantes textuais que refletem as diferenças de estilo.
4. Observa-se um tipo de variante infratextual: os espaços para preencher, de dimensão variada conforme devem ser inseridas à mão frases, palavras inteiras, ou só acrescentada a terminação de palavra (pronomes, adjetivos...) por exemplo, conforme o sexo dos acusados.

A procura em larga escala no arquivo da Inquisição de Lisboa visando a diversidade máxima de mãos evidenciou que os processos se tornaram documentos em parte híbridos nas primeiras décadas do século XVII. Foram assim enriquecidos os dados de treino com formulários híbridos. O modelo *Portuguese Handwriting 16th-19th c.* mostrou-se totalmente adaptado a esta particularidade arquivística, sendo capaz de transcrever na mesma página, tanto as passagens de texto impressas como as escritas à mão.

O impresso, para além de ser um mediador de conhecimento e consequente suporte das práticas de leitura, é um poderoso meio de controlo e de gestão da informação em sociedades em que os níveis de literacia são baixos. A frase de Max Weber (1947, 339) reveste aqui toda a sua pertinência: “A administração burocrática significa, fundamentalmente, o exercício do controlo com base no conhecimento” (tradução livre nossa). O impresso, seja como vetor de circulação ou ferramenta de secretariado, mostra até que ponto e com que fins ocupa um lugar cada vez maior nas fases iniciais da sua história. No entanto, com o caso dos pré-impressos usados pela Inquisição, ocorre um certo paradoxo: com a publicação impressa, as sociedades ocidentais entram na era da mediatização, do intercâmbio da informação. A Inquisição é um modelo da cultura, tanto do segredo e do secretariado, como da ostentação: “O início e o fim da inquisição eram tornados legíveis, mas não as suas rumações secretas” (Sabapathy 2020, 13; tradução livre nossa).

Fontes

ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO, Tribunal do Santo Ofício, *Inquisição de Coimbra*, processos n.º 2087.

ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO, Tribunal do Santo Ofício, *Inquisição de Lisboa*, processos n.ºs 252, 1610, 1664, 1804, 2630, 3210, 3774, 4117, 4222, 5000, 5037, 5392, 5542, 6380, 6973, 7349, 7725, 8082, 9106, 9274, 9401, 9594, 11250, 11610, 11713, 12659, 13116, 13392.

ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO, Tribunal do Santo Ofício, *Inquisição de Lisboa*, maço. 61, n.º 6.

Formulário em que se contém o modo de processar as causas que se tratam no Santo Ofício da Inquisição. [16--?], in Arquivo Nacional da Torre do Tombo, Tribunal do Santo Ofício, *Conselho Geral*, liv. 165.

MONTEAGUDO, Bartolomeu, e Duarte Pedro. 1641-1654. *Formulário e modo de processar as causas nas inquisições deste Reyno*, in Arquivo Nacional da Torre do Tombo, Tribunal do Santo Ofício, *Conselho Geral*, *Formulários*, liv. 163.

MOREIRA, António Joaquim. 1863. *Colecção de listas impressas e manuscriptas dos autos de fé publicos e particulares da Inquisição de Lisboa*, in Biblioteca Nacional de Portugal, COD. 863.

Os inquisidores apostolicos contra a heretica pravidade. 1818. [Coimbra: s.n.]. Cartaz; 48x37 cm. <https://permalinkbnd.bnportugal.gov.pt/viewer/17349/?offset=3#page=1&viewer=picture&o=info&n=0&q=>

RODRÍGUEZ FERMOSINO, Nicolás. Século XVII. *Recopilación y sumario de las Instrucciones, Concordias..., orden de procesar, visitas y advertencias mandadas guardar por los Inquisidores generales, que se han hallado en la Inquisición de Murcia, desde 1488 hasta 1673 / por el Lic. D. Nicolás Rodríguez Fermosino, Arzobispo del Paramo, canónigo de la catedral de Astorga*, in Biblioteca Nacional de España, MSS/13204.

Bibliografia

ANÓNIMO. 1896. "Traslado do Processo feito pela Inquizição de Lisboa contra Antonio Jozé da Silva Poeta Brasileiro". *Revista trimensal do Instituto histórico e geográfico brasileiro* 59: 1-261.

BAUDRY, Hervé. 2018. "Medicine and the Inquisition in Portugal (sixteenth and seventeenth centuries): People and Books". *Early Science and Medicine. Medicine and the Inquisition in the Early-Modern World* 23: 92-113.

BAUDRY, Hervé. 2022. "Literatura e Inquisição. Um apelo *pro domo*: os poemas de Romão Fagundes do Amaral". Projeto TraPrInq. <https://traprinq.hypotheses.org/1232>.

- BAUDRY, Hervé. 2023. "Literatura e Inquisição (2). O processo de Henrique Valente de Oliveira". Projeto TraPrInq. <https://traprinq.hypotheses.org/1809>.
- BECKER, Peter. 2009. "Formulare als "Fließband" der Verwaltung? Zur Rationalisierung und Standardisierung von Kommunikationsbeziehungen". In *Eine intelligente Maschine?*, ed. Peter Collin e Klaus-Gert Lutterbeck, 281-298. Baden-Baden: Nomos.
- BERTRAND, Paul, e Pierre Chastang. 2019. "Les temps des écritures grises. Formation et temporalités du gouvernement par l'écrit (c. 1080-c. 1350)". In *Écritures grises. Les instruments de travail des administrations (XIIe-XVIIe siècle)*, ed. Arnaud Fossier, Johann Petitjean e Clémence Revest, 29-64. Paris; Roma: École nationale des chartes; École française de Rome.
- BETHENCOURT, Francisco. 1996. *História das Inquisições. Portugal, Espanha e Itália*. Lisboa: Temas e Debates.
- BROCKSTIEGER, Sylvia, e Paul Schweitzer-Martin. 2023. "Between Manuscript and Print — Introduction". In *Transcultural Perspectives, ca. 1400–1800*, ed. S. Brockstieger e P. Schweitzer-Martin, 1-8. Berlim: De Gruyter.
- BUJANDA, Jesús Martínez de, dir. 1995. *Index de l'inquisition portugaise: 1547, 1551, 1561, 1564, 1581*. Sherbrooke; Genève: Éd. de l'Université de Sherbrooke; Librairie Droz.
- CAMPE, Rüdiger. 2003. "Barocke Formulare". In *Europa. Kultur der Sekretäre*, org. Bernhard Siegert e Joseph Vogl, 79-96. Zürich-Berlin: Diaphanes.
- CANDELA OLIVER, Bibiana. 2015. "Práctica del procedimiento jurídico para inquisidores: El Abecedario de Nicolás Rodríguez Fermosino". Tese de doutoramento, Universidad de Alicante.
- Collectorio das Bullas, & Breves Apostolicos*. 1634. Lisboa: Lourenço Craesbeeck.
- Constituciones synodales del arcobispado de Sevilla*. 1587. Sevilla: Juan de Leon.
- DEDIEU, Jean-Pierre. 1987. "L'Inquisition et le Droit: analyse formelle de la procédure inquisitoriale en cause de foi". *Mélanges de la Casa de Velázquez* 23: 227-251.
- DE TATA, Rita. 2017. "Il commercio librario a Bologna tra'500 e'600: i librai di Ulisse Aldrovandi". *Bibliothecae. it* 6 (1): 39-91.
- DYONET, Nicole. 1987. "Les paroles et les écritures. Fonctionnement et bénéfices de la procédure inquisitoire en France au XVIIIe siècle". *Déviance et société* 11: 225-249. <https://doi.org/10.3406/ds.1987.1512>.
- PROJETO TRAPRINQ. 2022-2023. *e-Inquisition*. <https://traprinq.hypotheses.org>.
- Estatutos hechos por la muy insigne Universidad de Salamanca*. 1595. Salamanca: Diego Cusio.
- EYMERIC, Nicolau, e Francisco Peña. 1578. *Directorium inquisitorum r.p.f. Nicolai Eymerici Ord. praed. s. theol. mag. inquisitoris haereticae pravitatis in regnis regis [...] cum scholiis seu annotationibus eruditissimis d. Francisci Pegñae Hispani*. Roma: Stamperia del Popolo Romano.

- EYMERIC, Nicolau, e Francisco Peña. 1973. *Le Manuel des inquisiteurs*. Introduction, traduction et notes de Louis Sala-Molins. Paris-La Haye: Mouton Éditeur.
- FARIA, Ana Santiago de. 2016. "O Regimento de 1640 e a justiça inquisitorial portuguesa: 'Conforme a melhor e mais segura opinião e estilo do Sancto Officio'". Tese de mestrado, Universidade de Coimbra.
- FARINHA, Maria do Carmo Jasmins Dias. 1990. *Os Arquivos da Inquisição*. Lisboa: IANTT.
- FEITLER, Bruno. 2018. "O Secreto do tribunal indiano da Inquisição portuguesa: entre Goa, Lisboa e Rio de Janeiro". *Fontes* 9: 36-50. <https://doi.org/10.34024/fontes.2018.v5.9139>
- FEITLER, Bruno. 2020. *A Fé dos Juizes. Inquisidores e processos por heresia em Portugal (1536-1774)*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- FRANCO, José Eduardo, e Paulo de Assunção. 2004. *As Metamorfoses de um Polvo. Religião e Política nos Regimentos da Inquisição Portuguesa (séc. XVI-XIX)*. Lisboa: Prefácio.
- GARCÍA, Pablo. 1568. *El orden que comunmente se guarda en el sancto officio de la inquisicion, acerca del processar enlas causas que en el se tratan conforme a lo que esta proveydo por las instrucciones antiguas y nuevas*. Madrid: en casa de Alonso Gómez.
- GARCÍA, Pablo. 1591. *El orden que comunmente se guarda en el sancto officio de la inquisicion*. Madrid: Pedro Madrigal.
- GARCÍA, Pablo. [1628?]. *Orden de processar recopilado de las instrucciones antiguas y modernas, por el licenciado Pablo Garcia*. Madrid: Imprenta Real.
- GIEBELS, Daniel Norte. 2016. *A Inquisição de Lisboa: no epicentro da dinâmica inquisitorial (1537-1579)*. Lisboa: Gradiva.
- GUI, Bernard. 1886. *Practica Inquisitionis heretice pravitatis*, ed. C. Douais. Paris: Alphonse Picard.
- HENNINGSEN, Gustav, e John Tedeschi, ed. 1986. *The Inquisition in Early Modern Times Europe. Studies on Sources and Methods*. Dekalb: Northern Illinois University Press.
- ING, Janet. 1983. "The Mainz Indulgences of 1454/5: A Review of Recent Scholarship". *The British Library Journal* 9 (1): 14-31.
- INSTITUTO DOS ARQUIVOS NACIONAIS/TORRE DO TOMBO DIRECÇÃO DE SERVIÇOS DE ARQUIVÍSTICA. 2002. *Guia sumário de fundos e colecções do Arquivo Nacional da Torre do Tombo. Parte I. Instituições do Antigo Regime, Instituições Contemporâneas, Colecções, Arquivos de Família, Arquivos de Pessoas Singulares, Associações e Empresas*. Lisboa: IAN/TT.
- KAMEN, Henry. 2002. *La Inquisición española. Una revisión histórica*. Barcelona: Círculo de Leitores.
- KELLY, Henry Ansgar. 2019. "The Fourth Lateran *Ordo* of Inquisition Adapted to the Prosecution of Heresy". In *A Companion to Heresy Inquisitions*, ed. Donald Prudlo. Leiden-Boston: Brill.

- LÖCHT, Joana van de. 2023. "Behaving like Print. On the Graphic and Performative Adaptation of Printed Letters in Early Modern Handwriting". In *Between Manuscript and Print*, ed. Sylvia Brockstieger and Paul Schweitzer-Martin, 140-157. Berlin: De Gruyter.
- MARCILLA, Pedro de. [161--?] *Memorial que los monges confesores del Monasterio de San Martin de Santiago... dan al Illustrissimo... Maximiliano de Austria, Arçobispo de Santiago, acerca de la frecuencia con que es prouechoso a los seglares recibir el Sanctissimo Sacramento*. [Santiago de Compostela]: s.n.
- MARCOCCI, Giuseppe, e José Pedro Paiva. 2013. *História da Inquisição Portuguesa*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- MARTINS, Maria Teresa Payan. 2005. *A censura literária em Portugal nos Séculos XVII e XVIII*. Lisboa: FCG; FCT; MCES.
- MARTINS, Maria Teresa Payan. 2012. *Livros clandestinos e contrafações em Portugal no Século XVIII*. Lisboa: Colibri.
- MAYER, Thomas F. 2013. *The Roman Inquisition: A Papal Bureaucracy and Its Laws in the Age of Galileo*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- MONTESERÍN, Miguel Jiménez. 1981. *Introducción al a Inquisición española. Documentos básicos para el estudio del Santo Oficio*. Madrid: Editora Nacional.
- NYSTRÖM, Eva. 2014. "Codicological Crossover: The Merging of Manuscript and Print". *Studia Neophilologica* 86: 112-133.
- RIO, Alice. 2008. "Les formulaires mérovingiens et carolingiens. Tradition manuscrite et réception". *Francia. Forschungen zur westeuropäischen Geschichte* 35: 327-348.
- SABAPATHY, John. 2020. "Making Public Knowledge—Making Knowledge Public: The Territorial, Reparative, Heretical, and Canonization Inquiries of Gui Foucois (ca. 1200–1268)". *Journal for the History of Knowledge* 10: 1-21. <https://doi.org/10.5334/jhk.23>.
- SANTIAGO MEDINA, Bárbara. 2014. "Pablo García, notario del secreto: retazos de una vida al servicio del Santo Oficio". In *Inquisición. XV Jornadas de Historia en Llerena*, 109-121. Llerena: Sociedad Extremeña de Historia.
- SANTIAGO MEDINA, Bárbara. 2016. "La burocracia inquisitorial: escrituras y documentos". Tese de doutoramento, Universidad Complutense de Madrid.
- SARAIVA, António José. 2018 [1968]. *Inquisição e Cristãos-Novos*. Lisboa: Gradiva.
- SOARES, Evânia França. 2019. "Segredos registrados, a escrita nos processos inquisitoriais". In *A mão e a cópia. Produção de manuscritos. Anais do I Seminário Internacional Cultura Escrita no Mundo Moderno*, org. Guiomar de Grammont, José Newton Coelho Meneses e Márcia Almada, 141-147. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais; Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

- SOUSA, António de. 1630. *Aphorismi inquisitorum*. Lisboa: P. Craesbeeck.
- SOYER, François. 2008. "The Extradition Treaties of the Spanish and Portuguese Inquisitions (1500-1700)". *Estudios de Historia de España* 10: 201-238.
- TRAPRINQ. 2023. *Portuguese Handwriting 16th-19th c.* Transkribus Public Model ID 53270s. <https://readcoop.eu/model/portuguese-handwriting-16th-19th-century/>
- TRENTI, Giuseppe. 2003. *I processi del tribunale dell'inquisizione di Modena: inventario generale analitico: 1489-1874 [i.e. 1784]*. Modena: Aedes muratoriana.
- VILLANI, Stefano. 2016. "Dalla Gran Bretagna all'Italia: Narrazioni di conversione nel Sant'Uffizio di Pisa e Livorno". In *La città delle nazioni: Livorno ei limiti del cosmopolitismo (1566-1834)*, ed. Andrea Addobbati e Marcella Aglietti, 109-126. Pisa: Pisa University Press.
- WALSBY, Malcolm. 2020. *L'Imprimé en Europe occidentale, 1470-1680*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- WEBER, Max. 1947. *The Theory of Social and Economic Organization*. Translated by A M Henderson and Talcott Parsons. Glencoe: The Free Press; The Falcon's Bring Press.

ANEXO 1

Outros impressos encontrados em processos da Inquisição portuguesa (janeiro de 2025)				
	Conteúdo	N.º processo	Datas (registo ANTT)	Acusação
1	lista de auto-da-fé, 1728	IL_1437:1577-1580	1725-1728	judaísmo
2	lista de auto-da-fé + reimpressão, 1741(2 impressos)	IL_9106:21-28	1741-1742	imprimir papeis sem licença do Tribunal do Santo Ofício
3	sentença	IL_8064:71-99	1755-1762	heresia, inventor de novos erros heréticos, convicto, ficto, falso, confitente, revo- gante, pertinaz e profitente
4	La messe des hypo- crites, 1566 (imagem)	IL_4117:11	1574-1576	heresia
5	Relação... (3 impres- sos) (não consulta- dos)	IC_2087:?	1757-1768	imprimir e reimprimir livros e papéis sem licença do Santo Ofício
6	Teses [?] Lisboa, 1651	IL_1664:2768	1659-1668	proposições heréticas, temerárias, mal soantes e escandalosas
7	Christo de Salamê (imagem)	IL_8082:71	1638-1640	judaísmo
8	Cyprinao Pentagatho, 1647	IL_1804:7-9	1647	impressão de carta sem licença do Santo Ofício
9	Palavras santissimas (4 impressos)	IL_2630:9,43,47,49	1744-1753	impressão clandestina
10	Romance heroico	IL_3774:13-20	1762	impressão de obra sem licença do Santo Ofício
11	Marcilla, Memorial, [161-?]	IL_7349:35-56	1612-1617	proposições heréticas, outras temerárias, falsas erróneas e ofensivas
12	oração	IL_7870:13	1621	superstições
13	Palavras santissimas, 1733 (2 impressos)	IL_9814:51-64	1765-1768	sacrilégio

ANEXO 2

Outros pré-impressos encontrados em processos da Inquisição portuguesa (janeiro de 2025)				
	Conteúdo	N.º processo	Datas (registo ANTT)	Acusação
1	indulgências, 23/9/1527	IL_5000:447	1527-1539	judaísmo
2	indulgências (Leão X)	IL_14419:245-6	1544-1546	judaísmo
3	indulgências, Sumário (Paulo III)	IP_002:119	1545-1548	judaísmo
4	indulgências (1578)	IL_3210:72	1580-1582	proposições heréticas
5	indulgências (1620)	IL_5392:102-104	1622-1623	palavras mal soantes e escandalosas
6	confissão	IL_1610:3	1577-1578	tentativa de maometismo
7	confissão	IL_5542:3	1582	islamismo
8	confissão	IL_9594:5	1617	proposições heréticas
9	sumários de graça (número indeterminado de impressos)	IL_12659:354-412, 414-467, 469-542, 549	1600-1603	judaísmo
10	atestado do hospital da N.S. da Victoria	IL_12659:529	1600-1603	judaísmo
11	carta de admissão	IL_6072:76	1617-1627	judaísmo
12	certificado de casamento	IL_11250:141	1622-1624	judaísmo
13	compostela (Caste-lhano)	IL_11007:75	1629-1633	sacrilégio
14	passaporte (Caste-lhano)	IL_11713:57	1697	islamismo
15	carta de guia	IL_2901:217	1763-1767	cumplicidade em embustes, blasfémias, bruxaria e feitiçaria

Recensões

BERNARDO, Ana Maria Garcia. 2022. *Propedêutica da Tradução*. Famalicão: Edições Húmus, 275 pp. ISBN: 978-989-755-721-7

*Teresa Alegre**

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 321-325. ISSN 0870-4546.

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1229>

Intitulada *Propedêutica da Tradução*, a obra de Ana Maria Bernardo apresenta-se como uma introdução abrangente à prática da tradução, direcionada tanto a professores e estudantes de Tradução, quanto a tradutores que desejem aprofundar os seus conhecimentos. Estruturada em três partes — “Introdução”, “Desenvolvimento da competência tradutória” e “Aspectos didáticos do ensino da tradução” —, destaca-se sobretudo a segunda, mais extensa, composta por nove capítulos. O livro inclui ainda uma bibliografia, um índice onomástico e um índice remissivo, recursos valiosos na consulta de um manual de referência académica.

Na “Introdução”, a autora justifica a pertinência de um manual introdutório perante um enquadramento nacional caracterizado pela “ausência de uma política de tradução [...] e perante um mercado de trabalho completamente desregulado face à concorrência das propostas digitais” (p. 11). Nela são também apresentadas as premissas iniciais que norteiam a elaboração deste manual: 1) o facto de a tradução ser uma atividade passível de ser ensinada, isto é, que requer aprendizagem formal e consciencialização da complexidade da sua prática; 2) as exigências do exercício da atividade, que não se limitam ao conhecimento intuitivo daqueles que a exercem; 3) a necessidade de ultrapassar o distanciamento existente entre tradutores e tradutólogos; 4) a tomada de consciência dos fatores que interagem na tradução de um texto. Assim, de forma a sustentar a reflexão do tradutor, a obra ocupa-se do apoio ao tradutor na fase de preparação, anterior à ação concreta de traduzir. Como diferentes tipos de texto colocam problemas específicos, o manual aborda um leque diversificado de textos: literários, pragmáticos e multimédia. Os exemplos apresentados têm a língua portuguesa como língua de chegada, mas partem

* Centro de Línguas, Literaturas e Culturas, Universidade de Aveiro, Portugal.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9563-0253>. E-mail: teresaaalegre@ua.pt.

de textos alemães, ingleses e franceses. Tal como a autora refere, a obra é “eminente-mente prática e didática” (p. 14), tendo as questões teóricas sido reduzidas ao essencial.

A parte central, dedicada ao “Desenvolvimento da competência tradutória”, encontra-se subdividida em nove capítulos, que passamos a descrever. O capítulo 1, intitulado “A competência tradutória”, descreve de forma sintética um conjunto de competências fundamentais para o exercício da tradução, nomeadamente a linguística, textual, cultural, técnica, de investigação e de *transfer*. Apesar de não caber aqui um desenvolvimento alargado dos conhecimentos sobre as competências do tradutor, nota-se a ausência de referências a modelos mais recentes, como o desenvolvido pelo grupo PACTE (Hurtado Albir, 2017). Além disso, seria pertinente uma maior atenção à pesquisa através de motores de busca, um elemento cada vez mais central na competência investigativa do tradutor.

O capítulo 2, “Para uma metodologia do trabalho tradutório: fases”, descreve o faseamento do processo de tradução, apresentando simultaneamente conceitos fundamentais de análise textual e de operações de tradução. Baseado numa estrutura trifásica do processo tradução — preparação, tradução propriamente dita e revisão —, o capítulo apresenta-se, contudo, estruturado em quatro pilares: investigação, análise, *transfer* e síntese. Estes dão título aos respetivos subcapítulos, onde são apresentados os conceitos principais que o tradutor deve dominar, de forma a tomar decisões tradutórias fundamentais. O subcapítulo 2.1, referente à “Investigação”, sublinha a necessidade de o tradutor não se limitar à pesquisa na internet e saber identificar com precisão a temática do texto a traduzir. A investigação é ativada em diferentes momentos do processo tradutório e com três finalidades distintas: complementar (sobretudo na fase inicial de compreensão da temática a dominar), diferenciadora (esclarecimento de distinções mais finas, na fase de *transfer*), e avaliativa (na fase de revisão, como forma de confirmar ou infirmar as decisões anteriormente tomadas) (p. 37). O subcapítulo 2.2., “Análise”, que sustenta o processo hermenêutico a desenvolver pelo tradutor, contém conceitos e informação fundamentais sobre aspetos tão diversos como:

- Categorização textual: a distinção (nem sempre evidente para o estudante de tradução) entre tipos, géneros e espécies de textos encontra-se claramente ilustrada através de um quadro exemplificativo.
- Análise de texto relevante para a tradução: baseado na proposta de Nord (2010), o modelo de análise textual é apresentado de forma clara e com comentários esclarecedores. O quadro síntese (p. 51) ajuda à perceção global do modelo.
- Tipologia de dificuldades de tradução: depois de uma referência a modelos de autores como Koller, Wilss, Krings e Nord, a autora descreve e ilustra com exemplos um

conjunto vasto de dificuldades, subdivididas em dificuldades textuais, pragmáticas, cognitivas e culturais.

- A criação de neologismos científicos e técnicos: neste subcapítulo, encontra-se informação genérica sobre a caracterização das terminologias e o papel que estas desempenham nas línguas de especialidade. A informação fornecida é clara e sempre vista sob a perspectiva do tradutor. Particularmente interessantes são os exemplos concretos de criação de neologismos em domínios específicos da economia e da técnica.

O subcapítulo 2.3., “*Transfer*”, ocupa-se da fase intermédia do processo de tradução, que é caracterizada como a “de mais difícil captação e sistematização” (p. 95), devido à complexidade dos processos nela envolvidos e ao seu carácter eminentemente processual. A autora chega mesmo a caracterizá-la como a “fase de luta corpo a corpo com o texto” (p. 95). Os conteúdos escolhidos para ilustrar esta fase do processo são as estratégias de tradução e as operações de tradução, que constituem conhecimentos fundamentais para o tradutor, quer para uma tomada de consciência sobre a resolução de problemas, quer para clarificar algumas discrepâncias na designação de operações de tradução. O conceito de estratégia é talvez o caso mais rico e complexo nos estudos de tradução. A autora estabelece a clarificação necessária ao distinguir entre estratégias, como “planos mais gerais de actuação, potencialmente conscientes, activados para resolver um problema concreto” (p. 97), e operações de tradução, como “procedimentos concretos na procura de equivalente, ao nível das unidades de tradução” (p. 97). A clarificação de conceitos continua nas páginas seguintes, sugerindo a autora o emprego do termo “processo de tradução para abarcar as três fases do trabalho (no sentido lato do termo), estratégia para designar todas as opções globais ou parciais prévias à solução de tradução final, reservando o termo operação de tradução para a forma final que as opções do tradutor assumem no texto traduzido (há também quem designe estas últimas por técnicas ou procedimentos)” (p. 99). Este excerto ilustra bem o estilo claro e esclarecedor da obra.

A secção dedicada às estratégias de tradução é informada pela abordagem psicolinguística, em especial pelos estudos de Krings (1986) e pelo seu modelo de microestratégias (p. 112). Apesar das críticas, este modelo mantém a sua validade didáctica num contexto de formação de tradutores e pode constituir um ponto de partida para uma discussão sobre as estratégias do tradutor. Contudo, perante a evolução constante dos meios à disposição do tradutor, julgamos que esta informação necessita de ser complementada com uma reflexão sobre o comportamento estratégico do tradutor atual.

A secção dedicada às operações de tradução oferece uma seleção de modelos equilibrada: Vinay & Darbelnet, Vázquez-Ayora, Malone, Newmark e Chesterman. Não

procurando ser exaustiva, a autora opta por uma breve caracterização de cada modelo, salientando alguns aspetos críticos. Desta forma, abre-se ao leitor a possibilidade de procurar informação adicional.

O subcapítulo 2.4., intitulado “Síntese”, dedica-se à fase de finalização da tradução, na qual o texto é revisto pelo tradutor. A autora salienta aqui aspetos importantes como a apreciação da textualidade, através das conhecidas categorias individuais, a vertente pragmática, em que é verificada a manutenção do valor comunicativo do texto, e a averiguação de questões de ambiguidade.

Os quatro capítulos seguintes, que integram a Parte II, versam sobre uma seleção de grupos de textos pertinentes para a preparação geral do tradutor, a saber “A tradução de textos literários”, “A tradução de textos técnico-científicos”, “A tradução de textos pragmáticos” e “A tradução multi-medial”. Cada um destes capítulos aborda princípios gerais da tradução destes tipos de textos, não fornecendo um texto concreto, mas apresentando inúmeros exemplos de unidades de tradução recolhidas de traduções autênticas. Destaque-se aqui o capítulo sobre textos pragmáticos, que apresenta uma reflexão mais alargada sobre a tradução do texto publicitário, sobre as indústrias GILT na tradução, sobre *transcreation* e sobre a tradução de textos de propaganda política.

A parte II é concluída com três capítulos intitulados “Crítica da tradução - modelos tradutológicos para a literatura traduzida”, “Meios auxiliares” e “Actividade do tradutor: questões práticas e deontológicas”. O primeiro assenta na necessidade de uma crítica da tradução baseada em critérios claros e uniformemente aplicados, mas que vai além da “mera formulação de um juízo valorativo” (p. 231). Neste capítulo são, sobretudo, abordadas as formas de praticar a crítica da tradução, sendo estas concretizadas em quatro vertentes: a crítica do texto traduzido, a comparação entre o texto de chegada e o texto de partida, a receção de um autor traduzido, a receção das traduções no contexto de chegada. Nesta secção é feita uma breve referência a modelos de avaliação do século XX (Lévy, Koller, Reiss), com destaque para o modelo sistémico-funcional de House (infelizmente, não na sua última versão de 2015, mas na de 1997). Mais do que o conhecimento aprofundado destes modelos, o leitor ganha uma perspetiva global do papel da crítica da tradução, o que se revela adequado ao propósito didático da obra em causa. O capítulo dedicado aos meios auxiliares da tradução aborda, muito sucintamente, as vantagens do recurso a dicionários de papel e a atenção que o tradutor necessita de ter ao recorrer aos meios eletrónicos. O capítulo dedicado às questões práticas e deontológicas alerta o futuro tradutor para a desregulação da profissão em Portugal, ilustrada, por exemplo, através da inexistência da figura do tradutor juramentado, bem como para as difíceis condições de trabalho do tradutor.

Por último, a parte III, dedicada a “Aspectos didáticos do ensino da tradução”, apresenta um conjunto de 16 tipos de exercícios que visam o desenvolvimento da competência tradutória. Esta secção, de dimensão reduzida em relação à parte II, é destinada ao professor de tradução e não tem a intenção de ser exaustiva. Resultantes da longa experiência da autora, as propostas metodológicas consistem numa breve descrição da atividade, cabendo ao professor selecionar textos que melhor se adequem à sua concretização. Apesar de as descrições serem sucintas, os exercícios estão relacionados com aspetos já abordados nas secções anteriores da obra, para os quais remetem diretamente.

A publicação em apreço, fruto de décadas de investigação e experiência no ensino da Tradução, representa uma contribuição valiosa para a formação de tradutores em Portugal. Com uma abordagem prática e didática, o manual oferece não apenas uma introdução acessível à prática tradutória, mas também ferramentas metodológicas e reflexões críticas fundamentais para o desenvolvimento da competência tradutória. A clareza expositiva e a riqueza dos exemplos tornam-na um recurso imprescindível tanto para estudantes e professores como para profissionais que desejem aprofundar os seus conhecimentos. Assim, *Propedêutica da Tradução* preenche uma lacuna no panorama editorial português e promove uma visão estruturada e fundamentada do ensino e da prática da Tradução, incentivando uma reflexão contínua sobre os desafios e as exigências desta área em constante evolução.

Bibliografia

- KRING, Hans-Peter. 1986. *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht: eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen: Narr.
- NORD, Christiane. 2010. *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Julius Groos.
- HOUSE, Juliane. 1997. *Translation quality assessment: a model revisited*. Tübingen: Narr.
- HOUSE, Juliane. 2015. *Translation quality assessment: past and present*. Londres: Routledge.
- HURTADO ALBIR, Amparo, ed. 2017. *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amesterdão: John Benjamins.

MALVA, Filipa. 2022. *Desenho e Criação no trabalho Cenográfico em Portugal*. Lisboa: Página a Página, 70 pp. ISBN: 978-989-53401-8-7

*Helder Maia**

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 327-332. ISSN 0870-4546.

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1228>

O ato de desenhar torna-se ação e mediação mais do que representação.
Desenhar é, portanto, e sempre uma performance do corpo e/ou das suas partes.

Daniel Tércio

Esta publicação é resultado de um atorada pesquisa em torno da relação entre o desenho e as práticas artísticas da cenografia e figurino, onde se salienta o papel do desenho nos processos de criação.

Em forma de entrevista/testemunho, apresentam-se formulações várias que demonstram a relevância das práticas artísticas no conhecimento que temos sobre os processos de criação, bem como enfatizam como os fazeres próprios das práticas de criação podem influenciar a ciência, entendido como conhecimento, questionando-nos sobre as metodologias de pesquisa artística.

A relevância e atualidade na associação entre a arte e ciência, coloca-nos sobre os paradigmas dos modelos de produção de conhecimento que têm sido construídos em cima de conceitos e metodologias de investigação das ciências exatas e desvalorizam, pela forma e pela métrica, as ciências humanas e sociais.

Sendo pesquisadora e artista, a autora oferece-nos um espaço de diálogo que é valorizado substancialmente pela sua experiência pessoal, evento generoso que pretende trazer à luz da pesquisa formal, um conjunto de saberes que de outra forma serão sempre entendidos como métodos de criação, conhecimento que importa estruturar e sistematizar com vista a sua valorização em torno das pesquisas artísticas.

* ESMAE - Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Portugal.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6750-0315>. E-mail: heldermaia@esmae.ipp.pt.

Generoso também porque dá voz aos que fazem, e que, embora possam desvalorizar o saber das suas práticas, se dispõem a pensar em conjunto.

Mas essencialmente valioso porque enuncia uma relação profícua entre o saber e o fazer na arte e no teatro.

O teatro e a cenografia aqui em evidência têm e tiveram sempre uma relação muito forte com a pesquisa; existem formas próprias de pesquisar na criação cénica que aproximam a arte do saber, no sentido que, nas boas práticas, existem processos de pesquisa, muitas vezes entendidas empiricamente como fazendo parte de métodos e práticas recorrentes.

Cientes do empirismo das práticas, alguns grupos teatrais aprofundaram essa consciência dos saberes, assumindo-se como de pesquisa, herdeiros de esforços de renovação do teatro que, desde a década de 50 do século XX, procuraram contrariar o fechamento do país a movimentos de vanguarda artística da Europa e da Europa de Leste. Num primeiro momento, o surgimento do teatro experimental, onde o TEP – Teatro Experimental do Porto assume protagonismo na afirmação da encenação moderna em Portugal e também de experimentação de novas linguagens ao nível da cenografia e da iluminação.

Mais tarde, e já fortemente influenciado pelos ventos de mudança dos finais dos anos 60, foram vários os grupos de teatro que preconizaram a diferença, nomeadamente na consciência de que esta pesquisa tem, na procura das linguagens em palco e no aprofundar das novas dramaturgias para a cena, um ponto de rotura que hoje já podemos classificar como pós-brechtianos.

A título de exemplo, trago o esforço e a tenacidade com que a Cornucópia sempre produziu cadernos que acompanham cada um dos espetáculos, sendo testemunho, quer da pesquisa levada a cabo, quer do conjunto vasto de informações relacionadas, consideradas como fazendo parte do conhecimento das obras e das práticas artísticas.

Deixo apenas como lastro dessa atitude perante a pergunta uma nota de rodapé de texto de Jorge Silva Melo que acompanha o espetáculo “Pequenos burgueses”, com estreia a 1 de julho de 1975.

Nota: Estas várias notas, escritas e reagrupadas sobre os acontecimentos não pretendem ser um ensaio, um trabalho exaustivo e nunca substituir-se à própria visão (crítica) do espetáculo. O espetáculo fala por si. Estas várias notas — e se calhar amanhã haveria outras — querem apenas mostrar o fazer de um trabalho; as preocupações principais, as dificuldades, as descobertas, elas são a memória do trabalho, o seu prazer.¹

¹ <https://teatro-cornucopia.pt/v2/historial-lista/112-pequenos-burgueses>.

No texto “O teatro como conhecimento”, André Carreira e Beatriz Cabral alimentam este interesse em perceber que não estamos perante dois campos distintos de análise e que existe um espaço comum a explorar.

Pensar as relações entre o saber e o fazer, que quase sempre parecem ser aspetos auto-excludentes, também é uma questão em permanente discussão entre aqueles que se dedicam ao teatro. Os que trabalham na cena quase sempre encontram dificuldades de compreender o exercício daqueles que se preocupam em estudá-la e, em geral, percebem uma distância muito grande entre o fazer e o estudar. [...] Quais as relações entre o ato de produção do objeto artístico e a ação investigativa do pesquisador que pretende compreender o processo do artista e o objeto resultante desse processo. A produção de conhecimento no teatro é consequência das trocas nas quais participam artistas, espetadores e estudiosos. Então poderemos pensá-lo em sua complexidade, que é exatamente o que atrai o olhar dos pesquisadores. (Carreira e Cabral 2006, 14)

A relação e a aproximação do teatro, a academia e vice-versa tem resultado num aprofundar deste reconhecimento que a pesquisa própria, necessária ou inerente à criação teatral, tem uma relação com o saber na medida em que essa produção de conhecimento é relevante essencialmente na transmissão de conhecimento e no ensino.

A obra que aqui se apresenta descende precisamente de um esforço, que não é único, de procurar sistematizar conhecimentos e práticas com vista ao reconhecimento de áreas de saber próprias das práticas artísticas.

A pesquisa enunciada pretende analisar a maneira como o desenho é usado durante o processo criativo da cenografia e dos figurinos.

A chamada de atenção ao desenho enuncia uma proposição de estudo possível em torno do ato criativo. Sendo o desenho instrumento de representação e de abstração permite colocar um conjunto de questões que se prendem com a sua utilização nos processos.

- Desenho - cor, traço e expressão;
- Desenho - estudo e pensamento;
- Desenho - ação;
- Desenho - comunicação;
- Desenho - registo;
- Desenho – texto.

Saliento alguns dos assuntos que foram a principal preocupação da pesquisadora, nomeadamente:

- O lugar do desenho nos processos de criação cenográfica / O seu papel na formulação da ideia / O desenho como instrumento de trabalho e forma de pensar — processos de criação / O desenho como fixação de um gesto estético / O desenho como registo.
- O lugar do cenógrafo na idealização da cena.
- O desenho como traço no palco, os gestos.

Estas preocupações da autora têm relevância num conjunto de outras publicações. Nomeadamente, em 2018, no texto *Materializar o gesto: tipologias de desenho no processo criativo de cenografia e figurino*, pretende refletir sobre a relação prática e artística que os cenógrafos/figurinistas têm com o desenho como ferramenta de criação de espaço e de tempo de performance. Saliento a proposta de criação de um protocolo de levantamento que inclui três tipologias de desenho que registam o pensamento especulativo desenvolvido:

- Desenho como registo de movimento e ação;
- Desenho como proposta de conceitos e materiais cenográficos;
- Desenho como cenografia.

No texto “Desenho colaborativo na sala de ensaios”, a autora sugere o desenho como prática colaborativa, na relação do cenógrafo com a criação dos espaços da cena, onde a experiência tátil do espaço acrescenta o corpo, o espaço e a ação à experiência cenográfica.

Em *Drawing the scene*, fala-nos do desenho como ponto de ligação entre a equipa artística, sendo um espaço comum de partilha que não se reveste apenas das características normalizadoras e de registo, mas como criador de possibilidades de ficção. Ele pode ativar a imaginação levando a escolhas estéticas inexploradas.

The submission of conceptual design drawings to a rehearsal collaboration expects to render palpable a set of ideas or concepts, more or less detailed, which purpose is to expose frailties, provoke play, and establish a performative dialogue. This dialogue transgresses medium and technique, fluctuating from the page to the stage and vice-versa, through an understanding of the common ground between sketch and gesture. (Malva 2015)

Esta expressão mostra bem o caminho percorrido na perseguição desta ideia, nos textos que editou mais tarde com Kate Burnett e Sofia Pantouvaki, *Drawing and Performance: Creating Scenography* (2023); aqui deu espaço a que a cenografia encontrasse campo comum de análise pelo desenho e pela performance.

Nesta publicação, saliento especialmente o texto de Francisco Leocádio, que defende que o desenho ganha lugar na gramática da criação cénica, na perspetiva em que defende a relevância da intuição nos processos criativos, afastando-nos dos aspetos do desenho enquanto técnica ou registo técnico.

Effectively, intuition is also used in the solution of problems. Perhaps this is why we often see it related to the creation process, which involves the solution of issues that come up as the factors that comprise the materiality of a creative act come together, whether those are artistic or not. (Leocádio 2023)

Sem depreciar a técnica, enfatiza as palavras de Gianni Ratto, que explica a cenografia como o lugar desse encontro, “does not intend to be technical; its ambition is to introduce into the magical and treacherous world of scenography, and consequently, of the spectacle those who have a real interest in it” (Cit. em Leocádio 2023, 240).

Leocádio esclarece que o esboço pode ser entendido como o registo mental das ideias, base de comunicação e sedução. Pode ser entendido espaço de diálogo do próprio criador com as suas ideias, alimento do processo ambíguo de definição das formas e das ações, em todo o caso dialético porque o desenho abre espaço à leitura do outro, à autoria partilhada, horizontalizando relações em processos de criação cooperativa.

Pela análise deste campo de trabalho amplamente desenvolvido pelo Grupo de Estudos de Dança do INET-md, conseguimos perceber a dimensão de conhecimento inerente às práticas cénicas, quer pela sua relação prévia com a pergunta e com a dramaturgia, quer pelas potencialidades de desenvolvimento de campos do conhecimento que, não sendo propriamente novos, abrem caminho frutuoso para a consolidação de saberes transversais e interdisciplinares.

Bibliografia

CARREIRA, André, Biange Cabral, Luiz Fernando Ramos, e Sérgio Coelho Faria, org. 2006. *Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas.

MALVA, Filipa. 2015. "Collective imagination and structures of collaboration". In "PLAY SET: Scenography in Portuguese Theatre for Children". Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

MALVA, Filipa. s.d. "Desenho colaborativo na sala de ensaios - Draft". Academia.edu. Acedido a 24/6/2014. https://www.academia.edu/3279369/SPACE_PAGE_COLLABORATIVE_DRAWING_IN_THE_REHEARSAL_ROOM.

MALVA, Filipa. s.d. "Drawing the scene – Draft version". Academia.edu. Acedido a 24/6/2014. https://www.academia.edu/2209299/Drawing_the_Scene

MALVA, Filipa, Kate Burnett e Sofia Pantouvaki, ed. 2023. *Drawing and Performance: Creating Scenography*. Lisboa: INET-md Dance Studies Group; FMH, Universidade de Lisboa.

LOPES, Marília dos Santos, coord. 2023. *A História na Era da (Des)Informação*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 488 pp. ISBN: 978-972-540-937-4*

*Maria de Fátima Rosa***

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 333-337. ISSN 0870-4546.

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1230>

Intitulada *A História na Era da (Des)Informação*, a obra editada pelo Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa (CEPCEP) surge no contexto da chamada *Época da "pós-verdade"* (p. 14). A expressão atenta para os perigos com que as sociedades modernas se deparam devido ao excesso de informação veiculada por múltiplos media (e exacerbada pelo surgimento da inteligência artificial), onde uma narrativa histórica apresentada de forma simplista e "leviana" substitui frequentemente a complexidade, o rigor e a análise crítica que a ciência histórica implica. Como a coordenadora do volume, Marília dos Santos Lopes, professora da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa, indica na sua pormenorizada e rigorosa introdução ao volume, fazendo uso das palavras de Hannah Arendt, "Todas as desgraças podem ser suportadas se as colocares numa história ou se contares uma história sobre elas" (p. 12).

O fio condutor que norteou a obra foi, pois, a discussão em torno de "problemas de um passado presente" (p. 15), tentando ultrapassar a manipulação, o(s) silêncio(s) e a falta de autenticidade que têm vindo, nos últimos tempos, a adulterar a realidade dos contextos históricos e das vivências dos povos e culturas de um passado recente. Contando com a colaboração de diferentes especialistas e dividido em quatro secções, o livro inicia por uma abordagem à "História, Media e Informação". Neste capítulo, Armando Malheiro da Silva e Luis Borges Gouveia discutem o complexo fenómeno da infocomunicação, sublinhando a precedência da Informação sobre a Comunicação e admitindo que são em grande medida as dimensões ética e epistemológica que ditam a forma como se partilha junto do público as evidências sociais, humanas ou naturais da realidade.

* A autora desta recensão não utiliza o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990 (AO90), tendo sido respeitada a grafia portuguesa anterior ao mesmo.

** Centro de História, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Portugal.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2302-7751>. E-mail: mfcr@edu.ulisboa.pt.

Maria João Vaz, Filipe Ribeiro de Meneses e Isadora de Ataíde Fonseca são responsáveis pelos três estudos seguintes, focados na importância da imprensa como elemento agregador e/ou disseminador de ideologias. A primeira autora apresenta um caso de estudo que parte de dois periódicos lisboetas — o *Diário de Notícias* e *O Século* — onde demonstra como a criminalidade se tornou tema transversal aos mesmos, espelhando o interesse do público pela temática e conduzindo à formação de imagens modelares sobre os implicados no crime (sendo estas indissociáveis do seu estatuto social). As notícias publicadas entre 1860 e 1910 ajudaram, em determinados períodos, a criar, segundo Vaz explica, um clima alarmista. Já Meneses foca-se na imprensa estrangeira, referenciando a forma como os periódicos brasileiros e norte-americanos, aludindo à participação de Portugal na Grande Guerra, contribuíram para unir os portugueses residentes em Portugal e imigrados. Finalmente, Isadora de Ataíde Fonseca parte do conceito operativo de “Esfera Pública Imperial”, salientando que o mesmo “reconhece um espaço público comum, que integra os territórios de um império e que conjuga os seus media, assumindo a sua interdependência e correlação discursiva e dialógica no exercício do poder e na sua contestação” (p. 103). Neste sentido, a autora explora a imprensa de Macau, Goa e África, sobretudo no séc. XIX, sublinhando como as elites coloniais contribuíram através da mesma para fomentar o “projecto” imperial português.

A encerrar o capítulo, há espaço à análise de um outro media: a rádio. Indica-nos Nelson Ribeiro que a criação de modelos radiofónicos coloniais no período do Estado Novo derivou, em parte, da falta de investimento do regime na Emissora Nacional e, paralelamente, “do espírito empreendedor das elites locais” (p. 119). Os programas de informação e entretenimento difundidos pelas mesmas ajudaram a disseminar um estilo de vida próprio das elites coloniais, que primava pela portugalidade, e a incutir o ideário salazarista. Num outro contexto, surge o estudo de Rogério Santos, que se debruça sobre o papel propagandístico das rádios alinhadas com espectros opostos do conflito colonial: o lado do colonizador e o lado dos movimentos de libertação africanos. Desse modo, surgiram no período em análise versões ambivalentes do que ambas consideravam a “verdade”.

A segunda secção, intitulada “História, Memória e Narrativa”, é inaugurada com um artigo da autoria de Rui Bebiano, que, numa reflexão minuciosa sobre a relação entre a História e a Memória, considera a existência de uma tensão latente entre presente e passado, na qual, por vezes, de forma consciente ou não, o esquecimento conduz à reescrita, manipulação ou omissão da história. Assim sucedeu, como o autor analisa, no respeitante à cultura de oposição ao Estado Novo no pós-25 de Abril. Seguem-se dois artigos que partem de uma perspectiva museológica. Maria Isabel Roque debruça-se sobre o papel do museu como repositório da memória das culturas do passado. A autora analisa como

a museologia surgiu inicialmente associada a um discurso “elitista e hegemónico, veiculando uma perspectiva institucionalizada, fundamentada na autoridade científica do emissor” (p. 175). Tal lógica levou à criação de discursos monológicos sobre o Outro, que começaram a ser revistos e contestados na pós-modernidade. Um interessante caso de estudo assente nos biombos Nanban do Museu Nacional de Arte Antiga surge pela mão de Alexandra Curvelo. A autora aborda as negociações que estiveram na origem destas peças e demonstra como as mesmas foram apropriadas como “documentos visuais da representação do Império” (p. 202) olvidando, uma vez mais, a perspectiva do Outro.

Luís Urbano Afonso avança com um texto que reflecte sobre as ressonâncias da crise epistemológica nas décadas de 1960 e 1970, a descrença nas humanidades e o surgimento das denominadas “novas humanidades”, que debatiam e punham em causa, entre outros, os valores eminentemente eurocêntricos. A fechar a segunda parte, incluem-se dois estudos dedicados às artes visuais e ao cinema. No primeiro, Teresa Matos Pereira aborda o discurso colonial e a escravatura, lançando o olhar sobre obras de arte de artistas de Angola e do Brasil, explorando o complexo ideário da descolonização dos discursos e dos sabres. Por fim, Jorge Seabra explora o cinema do cineasta Pedro Costa onde este se afirma, segundo o autor, como um biógrafo da comunidade de Cabo Verde. *Casa de Lava* (1994) e *Vitalina Varela* (2019) são os dois casos de estudo que Seabra toma como exemplo para assim o afirmar, visto neles espelhar o dia a dia da comunidade cabo-verdiana, a sua cultura e os seus anseios.

A terceira parte desta obra, subjacente ao tema “Usos do Passado”, está, em grande medida, centrada na literatura e historiografia. Helder Garmes foca-se n’A *Ilustre Casa de Ramires* de Eça de Queirós, mostrando que duas leituras contrastantes podem emergir da obra: uma assente nas ideias de regeneração colonial e propaganda neocolonialista; a outra baseada numa promoção da elite tradicional portuguesa que pretendia manter os seus privilégios. Marta Pacheco Pinto revisita a tradução de dois textos assinada por Demétrio Cinatti, cônsul português em Cantão, nos quais a China moderna é apresentada na sua forma mais “grotesca”, vincando a violência cometida contra o corpo humano e a sua profanação. A ideia estereotipada, fundeada num suposto “perigo amarelo”, foi, como a autora relembra, reavivada pelas declarações de Donald Trump, que produziram “discursos discriminatórios e de aversão contra a comunidade chinesa” (p. 274).

Segue-se uma análise da representação muçulmana na cultura portuguesa efectuada por Everton V. Machado. Estando assente numa relação dicotómica Oriente/Ocidente, esta representação não deixa de ter, na sua base, uma distinção de cariz ontológico e epistemológico que revela, como o autor sublinha, mais sobre a afirmação da identidade de Portugal do que sobre a realidade do Outro. Ainda em relação à visão dos muçulmanos,

agora sobretudo no respeitante ao período medieval e ao território correspondente ao Garb al-Andalus, escreve Elsa Cardoso. A perspectiva é, desta feita, historiográfica e demonstra como o passado islâmico esteve refém de uma ideologia de análise e investigação centrada na “reconquista” cristã. O estudo parte de duas obras, uma de António Borges Coelho, a outra de José Garcia Domingues. A fechar o capítulo, José Miguel Sardica parte das comemorações dos 48 anos do 25 de Abril, altura em que “a democracia ultrapassou finalmente, em duração, os mesmos quase 48 anos que durara o ciclo autoritário da Ditadura Militar e do Estado Novo” (p. 332), para tecer considerações sobre as noções de um passado recente. Recuando ao século XIX, o autor afirma, o constitucionalismo liberal oitocentista “tem mais a ensinar ao regime democrática” que o Estado Novo (p. 334).

Abre-se, então, espaço ao capítulo final, que versa sobre “Silêncios na História – Silêncios da História”. Os dois primeiros estudos abordam as populações africanas e os escravos, respectivamente. Isabel Castro Henriques fala no silenciamento a que as populações oriundas de África foram voltadas devido à falta de valor histórico que lhes foi, ao longo dos anos, atribuída; a autora dá voz às que se instalam no vale do rio Sado, sublinhando que, embora de forma fragmentada e dispersa, conseguiram desenvolver a sua identidade singular. Do mesmo modo, Arlindo Manuel Caldeira estuda os tumultos sociais e a revolta dos negros forros nas ilhas de São Tomé e Príncipe ao longo do século XVIII, explicando como ajudaram a adensar o clima de desconfiança entre a população negra e uma minoria branca.

Em seguida, a obra dá destaque a outra camada populacional “silenciada” ao longo da história. José Alberto Rodrigues da Silva Tavim aborda os judeus a viver no império português após a expulsão em 1496, nomeadamente no Norte de África, em Cochim, em Malaca ou no Brasil, destacando os laços indirectos que mantinham com o reino e as suas actividades culturais e económicas. Miguel Rodrigues Lourenço foca a Inquisição em Goa e como esta instituição se tornou num paradigma de violência e crueldade. Através dos novos media, o autor explica que a informação veiculada pela Internet apresenta os missionários como “perpetradores dessa violência, responsabilizados pela separação de órfãos das suas famílias para educar no catolicismo, pela destruição de templos ou por forçar hindus à ingestão de carne de vaca — apesar de nenhuma destas ações configurar um procedimento inquisitorial” (p. 435).

Sobre a importância da emergente Demografia Histórica falam-nos Maria Norberta Amorim, Paulo Teodoro de Matos e Antero Ferreira. Traçando um retrato da Demografia Histórica de 1950 a 2020, os autores abordam a abertura desta área de estudos a novas perspectivas da História da Família ou da História Social e reflectem sobre a sua

metodologia, avançando que o seu objectivo é “a compreensão do ritmo de evolução das populações à luz da influência das variáveis demográficas” (p. 453). Finalmente, Luísa Santos foca os artistas descurados ao longo da História, ou seja, as micro-narrativas frequentemente negligenciadas, focando três estudos de caso do século XXI: as Guerrila Girls, Denilson Baniwa e Diana Policarpo.

Em suma, a obra resulta numa reflexão de conjunto sobre o passado recente e a memória histórica, alertando para os perigos da sua manipulação e da desinformação. Ao mesmo tempo, discutem-se novas perspectivas e abordagens historiográficas, retirando do silêncio alguns dos actores históricos que foram ao longo do tempo votados ao esquecimento. A abrangência de temáticas e veículos ao serviço da História — a imprensa, os museus, o cinema, a literatura, a arte — contribui para uma visão lata, mas detalhada, do tema em apreço.

MANGUEL, Alberto. 2023. *O Averso da Tapeçaria: Notas sobre a arte da tradução*. Lisboa: Tinta-da-China, 136 pp. ISBN: 978-989-671-807-7*

Inês Lucas**

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 339-342. ISSN 0870-4546.

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1231>

Alberto Manguel (nascido em 1948, em Buenos Aires) é um escritor, editor, ensaísta e tradutor argentino-canadiano, reconhecido a nível internacional pelas suas reflexões sobre a leitura, os livros e a história das ideias. Manguel viveu em diversos países, incluindo Israel, França, Canadá e Argentina, tendo trabalhado como editor, crítico literário e diretor da Biblioteca Nacional da Argentina (2016-2018), cargo outrora ocupado por Jorge Luis Borges, com quem colaborou na década de 1960, lendo-lhe em voz alta quando este já se encontrava cego, e a quem escreveu um livro em gesto de homenagem, *Com Borges* (2020). Autor de obras como *Uma História da Leitura* (2020), *A Biblioteca à Noite* (2016) e *Guia de Um Perplexo em Portugal* (2022), Manguel desenvolveu um pensamento profundamente humanista em torno do papel da literatura e da tradução como instrumentos de compreensão e resistência. A sua escrita, caracterizada pela intersecção entre o autobiográfico e o erudito, revela uma preocupação constante com a memória, o exílio e a linguagem como forma de habitar o mundo.

O livro *O Averso da Tapeçaria: Notas sobre a arte da tradução*, publicado em Portugal em 2023 pela Tinta-da-China e traduzido por Rita Almeida Simões, apresenta-se como “uma declaração de amor” aos tradutores e à tradução, oferecendo uma reflexão profunda sobre o papel da leitura, da tradução e da cultura na construção da identidade pessoal e coletiva. Figura incontornável no universo literário contemporâneo, Manguel tece neste volume uma tapeçaria de ideias que, mais do que se alinharem de forma linear, se entrelaçam como fios de experiências, leituras e viagens. Abre o livro com uma dedicatória

* A autora desta recensão não utiliza o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990 (AO90), tendo sido respeitada a grafia portuguesa anterior ao mesmo.

** Centre for English, Translation, and Anglo-Portuguese Studies, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, FCSh, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal.

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-0328-4270>. E-mail: iflucas@fcsh.unl.pt.

“ao mourisco anónimo que completou em mês e meio” a tradução de *Dom Quixote*, a obra-prima de Cervantes, “e recebeu uns meros trinta quilos de passas e duzentos quilos de trigo pelo seu trabalho”, e partilha com o leitor o momento em que tomou consciência da existência do conceito de tradução. Tendo passado grande parte da infância a alternar naturalmente entre o inglês, o alemão e o espanhol, Manguel só se apercebe da separação entre línguas quando tenta dirigir-se em inglês a uma professora argentina, que o repreende severamente, experiência que o confronta, pela primeira vez, com a realidade das fronteiras linguísticas.

Neste livro, o autor leva-nos a refletir sobre a própria natureza da leitura e da tradução, propondo uma visão abrangente em que não só a leitura é entendida como tradução, como também a própria escrita do original pode ser vista como um ato tradutório:

Rapidamente, antes que o jardim desapareça uma segunda vez ou se transforme ao ponto de deixar de ser reconhecível, os escritores traduzem o jardim num texto, escolhendo as palavras para nomear o que acreditam ter visto, sobrepondo à visão mutável um termo para cada fragmento à deriva (p. 59).

Neste gesto, a escrita surge como uma operação em grande parte inconsciente — “A tradução de imagem para palavras recorre a um sistema de criação que só em parte é consciente” (p. 60) —, ao passo que a tradução exige um esforço mais metódico e deliberado: “O tradutor deve desmontar conscientemente o que o escritor construiu numa névoa de precária compreensão” (p. 60). Manguel sublinha, assim, que “As leis da tradução são mais severas do que as da escrita, porque incluem as leis da escrita” (p. 60), revelando a tradução como um gesto criativo e exigente, que se inscreve no cruzamento entre intuição, escuta e lucidez.

Para Manguel, cada leitura é uma recriação, moldada pelas vivências de quem lê: “No acto de criação, o texto está sozinho [...]. Confrontado com o leitor, o texto começa a existir do outro lado da página, dividido em dois: o original, por um lado, e o texto lido, interpretado, traduzido, por outro” (p. 23). Essa dimensão relacional da leitura reforça a ideia de que “nunca existe uma leitura ‘correcta’” (p. 17), pois cada leitura é também uma tradução subjetiva. Esta perspetiva contribui para a diluição da fronteira entre original e tradução, levando o autor a questionar a própria noção de originalidade: “Gerações e gerações de estudiosos debruçam-se sobre um texto com o intuito de produzir uma leitura bem-sucedida, ou seja, uma leitura que se aproxime o mais possível da ilusão de um original” (p. 53).

Composto por 44 breves ensaios interligados — mas que podem ser lidos em qualquer ordem —, o livro propõe uma leitura fragmentada e, ao mesmo tempo, coesa, onde temas

como a natureza da tradução e da escrita, bem como o papel do tradutor, do leitor e do escritor, se entrelaçam com episódios biográficos e reflexões filosóficas. O autor não apresenta um argumento único e contínuo, mas antes convida o leitor a percorrer um percurso de referências culturais que vão de Borges a Montaigne, de Dante a Cervantes.

Manguel recorre frequentemente à metáfora para pensar a tradução: ora a apresenta como palimpsesto, onde o presente carrega vestígios do passado, ora vê no tradutor uma figura que semeia textos, ideias e sentidos: “Os tradutores são dadores de esperma. A palavra ‘esperma’ vem do grego *spérma*, ‘semente’, que por sua vez deriva de *speirein*, ‘semeiar, espalhar’” (p. 32). Também questiona a transparência da tradução, evocando Dom Quixote para refletir sobre a sua natureza ambígua: traduzir “é como quem olha as tapeçarias flamengas pelo avesso, que, embora se distingam as figuras, estão cheias de fios que as obscurecem, e não se vêem com a nitidez e a superfície delicada da face” (p. 71), imagem que inspira o título do livro e sublinha a complexidade do gesto tradutório, simultaneamente revelador e oculto.

Essa ambiguidade está também presente na forma como aborda a invisibilidade do tradutor. Manguel reflete sobre o apagamento do sujeito da tradução, alertando para o facto de que, o leitor, ao ler uma obra traduzida, muitas vezes acredita estar a ler o autor, quando na realidade lê o tradutor: “as palavras que compõem os livros que apelidamos de inesquecíveis são as suas [do tradutor], não as do autor cujo nome está na capa” (p. 61). Ao mesmo tempo, reconhece o preconceito ainda existente contra os textos traduzidos: “Assim que nos inteiramos de que um texto é traduzido, o nosso julgamento convoca parâmetros novos” (p. 120), sendo rara a atribuição ao tradutor das qualidades que se concedem ao autor.

Esta reflexão conduz inevitavelmente a uma pergunta fundamental: quem é, afinal, o autor de uma obra traduzida? Embora reconheçamos a natureza colaborativa de outras formas de expressão artística — “Aceitamos que uma catedral, um espectáculo dramático, um concerto sejam obra de mais de um artista” (p. 80) —, continuamos a resistir à ideia de uma autoria partilhada no domínio da literatura, sobretudo quando os “colaboradores”, como observa Manguel, se encontram separados por línguas, geografias e séculos. A tradução, neste sentido, desafia a conceção tradicional de autoria singular e convida-nos a reconhecer o papel do tradutor como cocriador, cuja intervenção não é apenas técnica, mas estética e interpretativa.

É neste contexto que a tradução surge como criação. Boas traduções — como se observa na versão portuguesa de Rita Almeida Simões, marcada pela discrição e fluidez — deixam espaço para o mistério e a interpretação, não se impondo de forma dominante, mas convidando à participação ativa do leitor: “as boas traduções são mais discretas e

dependem da intuição criativa do leitor para ler nas entrelinhas” (p. 132). O tradutor é, assim, um leitor privilegiado, intérprete sensível que devolve o texto à vida com novas camadas de sentido.

Ao longo da obra, Manguel convoca também debates clássicos dos Estudos de Tradução, como a oposição entre literalidade e liberdade, ou a complexa ideia de fidelidade. Sem apresentar uma posição normativa, recupera, por exemplo, a carta que Maimónides — filósofo, médico e erudito sobre quem Manguel escreveu um livro, publicado em Portugal em 2024 — escreveu ao seu tradutor Samuel ibn Tibbon no século XII, onde se defende que traduzir palavra por palavra conduz à opacidade e à distorção do sentido, e que o tradutor deve reorganizar o texto de forma a torná-lo inteligível na língua de chegada. Esta e outras referências permitem a Manguel explorar, de forma crítica e indireta, os limites do que pode ou não ser considerado uma tradução “fiel”, mostrando como a prática tradutória implica sempre decisões que vão além da mera equivalência linguística, decisões que tocam o sentido, a intenção e o contexto.

O autor atribui à tradução um poder transformador, capaz de moldar valores, afetos e visões do mundo: “A tradução pode ser uma forma de censura, de melhoria, de privação, de metamorfose. Pode também ser um instrumento para mudar estados de espírito, intenções e moral” (p. 69).

É também, nas suas palavras, uma resposta à fragmentação de Babel: se a multiplicidade das línguas foi castigo divino, então a tradução representa a tentativa de restabelecer a comunicação perdida, “o meio (ou parte do meio) para restaurar o poder de alcançar os nossos objectivos” (pp. 77-78).

A originalidade de *O Averso da Tapeçaria* reside na capacidade de Manguel em articular uma vasta erudição com uma escrita acessível e envolvente, num estilo ensaístico simultaneamente íntimo e universal. Manguel convida-nos a pensar a tradução não apenas como mediação textual, mas como prática abrangente — que inclui a tradução de imagens, de experiências, de si mesmo — e, por isso, profundamente enraizada no modo como habitamos e compreendemos o mundo. Ao mesmo tempo, revisita debates eternos nos Estudos de Tradução, como a fidelidade, a literalidade ou a autoria, propondo novas formas de olhar velhas questões. Esta abordagem, no entanto, não está isenta de riscos: a abundância de referências e a estrutura fragmentária do livro podem por vezes parecer dispersas, exigindo do leitor um esforço contínuo de recentramento. Mas é precisamente aí que reside a riqueza da obra, na sua capacidade de desafiar, de propor múltiplas camadas de leitura e de convocar a contemplação. *O Averso da Tapeçaria* não é apenas um livro sobre tradução; é, sobretudo, uma celebração da leitura como escuta ativa, como gesto de acolhimento e como prática de liberdade.

MEIRIM, Joana. 2023. *O Essencial sobre As Três Marias*. Lisboa: INCM, 124pp. ISBN: 978-972-27-3103-4*

*Burghard Baltrusch***

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 343-350. ISSN 0870-4546.

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1232>

Por que razão as *Novas Cartas Portuguesas* (NCP) demoraram tanto a ser reconhecidas como uma obra ímpar da literatura portuguesa do século XX? Graças ao projecto FCT “*Novas Cartas Portuguesas 40 Anos Depois*”, coordenado por Ana Luísa Amaral entre 2009 e 2014, um dos livros portugueses mais traduzidos de todos os tempos ganhou nova vida quase três décadas após a sua publicação. Para além dos múltiplos estudos realizados por uma vasta equipa nacional e internacional, Amaral publicou, em 2014, uma primeira edição anotada que contextualizou esta obra não só face às tentativas da censura e da ditadura de difamar e silenciar as autoras e a sua obra, à solidariedade do feminismo internacional, mas também no que diz respeito à sua profunda inovação na escrita literária em Portugal. Em 2020, com *O Cânone* (editado por Feijó, Figueiredo e Tamen) e o debate que suscitou, a academia conferiu-lhe mais um merecido reconhecimento.

Três anos depois, Joana Meirim (2020) expandiu o texto que escrevera sobre “As Três Marias” para *O Cânone*, na série “O Essencial Sobre”, da Imprensa Nacional — a qual pode ser vista como uma proposta de cânone do património intelectual português, aberta e em contínua construção. No contexto das comemorações dos 50 anos da publicação inaugural de *NCP*, sucederam-se entrevistas, documentários e outras homenagens que reforçaram a reivindicação de se tratar de uma das obras fundamentais do século XX em Portugal. Recentemente, a obra foi editada no Brasil (2024) e, no prefácio, Tatiana Salem Levy inicia afirmando: “Quando penso em livros portugueses revolucionários, o primeiro título que me vem à mente é *Novas Cartas Portuguesas*. Parece-me impossível pensar na Revolução dos Cravos ou no feminismo sem recordar esta obra” (Barreno et al. 2024, 11).

* O autor desta recensão não utiliza o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990 (AO90), tendo sido respeitada a grafia portuguesa anterior ao mesmo.

** Cátedra Internacional José Saramago, Universidade de Vigo, Espanha.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6330-4907>. E-mail: burg@uvigo.gal.

Será que chegou o momento de considerar as *NCP* como parte integrante de um renovado cânone da literatura portuguesa, marcando um antes e um depois? Continua a ser uma constatação infeliz que muitas escritoras portuguesas ainda não estejam representadas no sistema cultural de forma verdadeiramente igualitária. A ideologia do “falso neutro”, denunciada já em 1989 por Maria Isabel Barreno — que, entre outras graves consequências, conduziu também à exclusão de inúmeras autoras do cânone literário — persiste em Portugal. Igualmente lamentável é o facto de a actualidade portuguesa ainda necessitar de “favorecer projectos de investigação académica e intervenção cultural que privilegiam de forma enfática e exclusiva a análise ginocrítica” (Klobucka 2009, 16), vindo, até há pouco, principalmente de universidades estrangeiras (cf. por exemplo Alonso e Owen 2011, que também destacaram a excepcionalidade das *NCP*).

Com o projecto liderado por Ana Luísa Amaral, essa dependência do exterior começa, talvez, a atenuar-se. As *NCP* passaram a ser consideradas uma obra paradigmática e altamente original, não essencialista, e constituem um exercício indispensável de contra-memória na sua dupla condição: tanto fundacional como anti-fundacional da crítica feminista em Portugal. Na esteira destas precursoras, tanto estrangeiras como portuguesas, considero que *O Essencial Sobre As Três Marias (ETM)* de Joana Meirim cumpre plenamente o seu propósito:

evidenciar que as *Novas Cartas Portuguesas* se apresentam, desde cedo, como um verdadeiro laboratório de escrita criativa a três mãos e questionam a normatividade do edifício literário, assumindo diferentes géneros, não assinando os seus textos e dialogando constantemente, e muitas vezes em jeito paródico, com a tradição literária portuguesa (p. 15).

Para além disso, em conjunto com os numerosos estudos desenvolvidos nas últimas décadas, este livro contribui a demonstrar que as *NCP* devem ser consideradas uma das obras mais revolucionárias da literatura escrita em língua portuguesa no século XX.

Joana Meirim denuncia, com toda a razão, que as *NCP* “apesar da projeção internacional [...], continuam ainda hoje associadas a um período histórico e parece-lhes em parte vedada a sua consideração como obra literária” (p. 16), em contraste com autores como Fernando Pessoa ou José Saramago. É, pois, com a qualidade destas outras grandes obras da literatura portuguesa que as *NCP* devem ser comparadas, uma vez que evidenciam de forma inequívoca “a possibilidade de articular inovação estilística e discussão ideológica, tendo como tema fulcral o lugar da mulher portuguesa na sociedade” (p. 17) e “sublinhar o carácter feminista e antifascista da obra não põe em causa a sua força estética” (p. 17).

O *ETM* apresenta-se como a “biografia intelectual de um livro” (p. 18), um exercício hoje indispensável, pois, como já advertira Ana Luísa Amaral, “muitas das referências socioculturais ou mesmo literárias presentes nesta obra não [são] acessíveis a um público mais jovem” (Amaral 2014, XXIII). Contudo, Joana Meirim organiza o *ETM* em “três momentos essenciais” (p. 18) que vão muito além de uma mera intenção pedagógica. O primeiro capítulo (pp. 19-38) propõe narrar “a história do projeto literário coletivo de três escritoras” (p. 18) descrevendo não só o contexto político-social que viu o nascimento das *NCP*, mas também a plena consciência das autoras acerca da gravidade e das consequências do seu projecto literário.

O segundo capítulo (pp. 39-56) oferece uma visão aprofundada deste projecto de escrita colectiva e da sua enorme complexidade, evidenciando as tensões inerentes à conciliação de ideias e estilos distintos, bem como a possibilidade de divergências — por vezes profundas — sem, contudo, pôr em causa uma sororidade fundamental. O terceiro capítulo (pp. 57-88) dedica-se à análise do texto literário, dividido em três partes. Centra-se na genealogia e no género literário — com especial atenção às cinco cartas da Soror Mariana —, no humor e no riso como instrumentos de questionamento da história, da tradição e do conceito de Literatura, e num terceiro aspecto que emerge da reivindicação de uma “desclausura” das figuras femininas no âmbito da História e da Política. O livro encerra com um “Epílogo” (pp. 89-94) que parte da pergunta contida na “Terceira Carta V” de *NCP*: “Mas o que pode a literatura?”, colocando, assim, a questão central da relação entre “intervenção” e “literariedade”, entre feminismo e literatura (p. 94).

Extraio desta estrutura do *ETM* apenas algumas ideias que me parecem absolutamente centrais. A primeira é a vontade de “fazer uma revolução” (p. 25). Trata-se de uma intenção revolucionária que abrange os âmbitos social, político e literário, premonitória do 25 de Abril. Hoje, é inaceitável reduzir esta obra a um mero momento político e social concreto, pois fazê-lo equivaleria a prolongar a intenção ideológica da ditadura, que pretendia isolar as autoras das *NCP* através da acusação de terem escrito uma obra obscena e pornográfica, com o intuito de silenciar o seu enorme alcance político. As *NCP* constituem, assim, uma obra charneira e transversal entre dois períodos fundamentais da literatura, cultura e história portuguesas, antes e depois do 25 de Abril. A própria revisitação do mito de Mariana Alcoforado representa uma revolução que não só “desclausura” a freira de Beja, como também todas as figuras femininas do passado, presente e futuro, “sendo a escrita um dos seus exercícios de liberdade a par da redescoberta do seu corpo” (p. 78). Ou, como se diz nas *NCP*: “Inevitavelmente, passámos de amor à história e à política” (Barreno et al. 2014, 79).

O principal problema enfrentado pelas *NCP* reside no facto de “o antifascismo (quando existia) se sobrepor, afinal, ao feminismo” (p. 86) e de, “findo o fascismo, o ‘folclore machista’ persistir, como jocosamente registou Alexandre O’Neill” (p. 87). Colocar as *NCP* em diálogo com figuras como Alexandre O’Neill, Nuno Bragança e Adília Lopes constitui, por certo, uma proposta inestimável que o *ETM* abre para futuras análises. Joana Meirim sintetiza o estado da arte sobre as *NCP* e constata que, para além do “folclore machista” — cuja vitalidade ainda se verifica nos círculos académicos e literários em Portugal — a recepção e canonização desta obra ficaram hipotecadas por outros factores, provocando uma “assimetria na forma como a obra é encarada dentro e fora de Portugal” (p. 35).

Tendo surgido como literatura política em tempos de ditadura e repressão, a recepção internacional das *NCP* foi inicialmente de natureza política, marcada também pela escassez de traduções. Contudo, Joana Meirim salienta a surpresa da investigadora inglesa Hillary Owen face ao silêncio editorial em Portugal, uma vez que as *NCP* “mantiveram-se acessíveis ao público leitor irlandês e britânico de forma ininterrupta desde a sua tradução em 1975 até à actualidade, ao contrário do que ocorreria em Portugal, onde permaneceram ‘fora do mercado’ (Owen 1999) ao longo de dezoito anos” (p. 35). É, pois, perfeitamente legítimo afirmar que a edição anotada de Ana Luísa Amaral “preparava-se, de certa forma, para integrar o cânone literário português, com o propósito de demonstrar a pertinência literária, política e feminista da obra” (p. 36).

O *ETM* logra desactivar diversos problemas de recepção com os quais se debateram as *NCP*, valendo-se de uma original e operacional comparação com a figura da Zana, presente em *A Noite e o Riso*, de Nuno Bragança. Joana Meirim define a situação das autoras ao reescrever, no feminino, uma passagem desse romance: “A escritora portuguesa do século XX, segunda metade, deve saber mergulhar na tradição e logo de seguida regressar à superfície, viva” (p. 41).

Uma das técnicas inovadoras empregadas pelas autoras das *NCP* consiste numa escrita colectiva que transcende a experiência do *cadavre exquis* surrealista (p. 45). Ao indicá-lo no *ETM*, Joana Meirim evoca ideias que sublinham o contributo revolucionário do livro, uma vez que representa a “capacidade, pouco vulgar entre homens, de abdicar da assinatura, a par da possibilidade de pacto”, onde, nas palavras de Maria Velho da Costa, era “manamente aceite” desconstruir o tradicional processo solitário da escrita literária (p. 45). Enquanto o *cadavre exquis* se caracteriza por uma montagem aleatória e lúdica de fragmentos, em que cada participante contribui sem plena consciência do que o outro escreveu, a experiência das Três Marias fundamenta-se num processo deliberado e politicamente carregado de significados. A obra incorpora uma reflexão consciente acerca do papel das co-autoras, mas também da literatura enquanto instrumento de transformação

social e política, questionando, de forma incisiva, as estruturas de poder e a posição da mulher na sociedade portuguesa, numa postura feminista que transcende o mero jogo estético. Não se trata de uma sobreposição de textos desconexos, mas sim de um verdadeiro diálogo, no qual cada contribuição é cuidadosamente articulada em relação às das colegas. Este processo permite a construção colectiva de uma narrativa rica e complexa, que reflecte múltiplas perspectivas e experiências de vida, em oposição à fragmentação típica do *cadavre exquis*, ou de outras formas de escrita modernista.

Apesar de romper com convenções literárias estabelecidas, a escrita colectiva das *NCP* apresenta uma coesão interna e uma força estética que, simultaneamente, dialoga e subverte a tradição literária portuguesa. A sua dimensão histórica, enquanto acto de resistência, ultrapassa o âmbito experimental surrealista. Para realçar esta marca de excelência, Joana Meirim cita Maria Teresa Horta: “nenhum homem faria uma coisa destas. Porque? Porque é abrir mão de muita coisa. Podia ser genial, mas estava assinado pelas três” (p. 45). Seguindo esta linha de reflexão, o *ETM* remete ainda ao posfácio que as Três Marias redigiram originalmente em inglês para a edição norte-americana de 1975, onde sublinharam a importância de “uma experiência muito mais vasta, comum, vivida, de criar uma sororidade através do conflito, da alegria e da mágoa partilhadas, da cumplicidade e da competição” (p. 47); ou seja, uma escrita literária que se confunde com a própria vida.

Com uma escrita sóbria e excelentemente bem dosada, Joana Meirim consegue pôr o foco no que verdadeiramente importa, a saber, a importância da inovação literária, tanto sob a perspectiva portuguesa como internacional: “Para mim, porém, discriminar o contributo de cada autora compromete uma das grandes novidades e ousadias deste livro, a criação do tal ‘magma colectivo’, na expressão de Maria Velho da Costa” (p. 49). Esta “sororidade existencial que se entrecruza com a estilística” (p. 51) permite colocar as três Marias no seio de uma tradição de trindades mitológicas (as moiras, as Weird Sisters de *Macbeth*, etc.), cuja reescrita crítica conjuga elementos ontológicos e existencialistas, mas também de diversão e astúcia, sempre em relação com a própria vida, principalmente a feminina:

Acompanham, quais irmãs moiras, a gestação desta obra — “As Novas Cartas Portuguesas foram nove meses. Uma gestação juvenil, a termo” — fiando e escolhendo o momento certo para cortar o fio do texto. Não tecem mais o fio da roca, mas o do texto, e a astúcia já não é exclusividade do herói da Odisseia, sendo também de Penélope e das três Marias (p. 55).

Em termos historiográficos da literatura, o *ETM* associa as *NCP* à linhagem da “nova prosa”, defendida por Eduardo Lourenço em 1966 (p. 58). Contudo, penso que Joana

Meirim demonstrou, neste caso, uma deferência talvez excessiva em relação ao grande ensaísta e filósofo, uma vez que o seu *ETM* permite constatar um destaque sobremodo superior para as *NCP*. O facto de as Três Marias terem criado uma obra literária única, na qual se fundem o pós-estruturalismo, a intertextualidade, o hibridismo de géneros, a escrita colectiva, a reivindicação feminista, a reflexão sobre literariedade e a reivindicação sociopolítica, situa-as de forma deveras evidente à parte dos autores referidos no ensaio de Eduardo Lourenço. A revolução ensaiada pelas *NCP* consiste, nas palavras de Ana Luísa Amaral, em que fizeram “explodir as dicotomias em que assentam identidades e papéis sexuais, e, com elas, a própria rigidez atribuída à periodização histórica” (Amaral 2001, 82).

Outrossim, a afirmação de Lourenço, referida no *ETM* — no sentido de a inovação da prosa portuguesa ter tido início com Álvaro de Campos, um heterónimo cuja expressão como prosador é menos abundante do que enquanto poeta — suscita a reflexão acerca de se tal filiação não poderia, porventura, começar com Mário de Sá-Carneiro (*A Confissão de Lúcio*) ou com Almada Negreiros (*Nome de Guerra*). E, na constelação de nomes que, segundo Lourenço, marca o término do neo-realismo, poderá ser igualmente enriquecedor incluir autoras como Isabel da Nóbrega (*Viver com os Outros*), que se apresentam como precursoras, entre vários outros aspectos, da “redescoberta do humor” e da “autonomia erótica” que o *ETM* associa às *NCP* (p. 58).

No fundo, o que o *ETM* de Joana Meirim nos indica é que as *NCP* não se constituem unicamente na obra que, de forma tão nitidamente evidenciada, propicia um entretecimento entre o período ditatorial e o momento pós-revolucionário, mas que, em termos estético-estilísticos, assinalam um ponto de viragem que ultrapassa largamente os anteriores experimentalismos modernistas, surrealistas, etc. Por conseguinte, revela-se de extrema importância quando a investigadora chama a nossa atenção para a prática do *revisionist mythmaking*, já identificada nos anos 1980 por Alicia Ostriker, no contexto da literatura de autoria feminina em língua inglesa: “O auge da revisitação do mito dá-se sobretudo, a meu ver, quando se altera o paradigma, quando se trocam os papéis outrora determinados pelo género” (p. 68). A partir de Mariana Alcoforado, as *NCP* instituem uma linhagem literária, tendo “inventado uma ‘árvore ginecológica’” e uma “continuidade existencial” (p. 70).

Outro aspecto essencial que o *ETM* elucida é a importância do humor e do riso como um “exercício de Liberdade” nas *NCP*, designadamente, a forma como “as três autoras riem dos mitos de masculinidade; parodiam (quer homenageando, quer fazendo troça) o cânone literário português; denunciam a opressão feminina; troçam da cultura portuguesa compostinha e obediente e da lição de Salazar” (pp. 73-74). Este exercício libertário inclui aquilo que Joana Meirim caracteriza tão assaz acertadamente como “indecorosidade estilística”, com os seus “diferentes usos de língua, estilizando as hierarquias

assumidas por questões de género ou classe social; a quebra sistemática e deliberada da lei do género literário” (p. 74).

Neste sentido, o *ETM* sublinha como as *NCP* conferem uma “especial atenção ao lugar da mulher na literatura” (p. 77). Evidencia-se que as *NCP* introduzem um novo mito genealógico, já pós-estruturalista, encarnado na figura de uma Mariana que se diversifica numa multiplicidade de vozes. Esta circunstância representa, além disso, a criação de um novo arquétipo feminino na literatura portuguesa moderna, e o seu desenvolvimento ulterior — por exemplo, na obra de Adília Lopes — é referido por Joana Meirim, quando relaciona “as três ‘freiras poetisas barrocas’” com a “designação que Adília Lopes atribuiu a si mesma no poema ‘Patronymica Romana’, de Sete Rios Entrecampos” (p. 74). Trata-se, pois, de uma indicação deveras valiosa, uma vez que a obra literária de Adília Lopes pode ser inserida nesta nova linhagem genealógica que reescreve e reencena a Literatura, nos vários sentidos que se desprendem desta síntese que Joana Meirim extrai das *NCP*: “Mariana faz do cavaleiro pretexto para escrever sobre si, e as três Marias, cujos ‘dizeres’ não vão assinados, ‘rompem, extravasam’, brincam com a LITERATURA e assumem, ironicamente, a ‘gravidade da empresa’ que levam a cabo, rindo em surdina: ‘Oh quanta problemática prevejo, manas [...]’” (p. 77).

De facto, o que as *NCP* representam, no contexto da história literária portuguesa, consiste em inverter toda a ordem estabelecida. Revelam-se como um processo de apropriação simbólica, de antropofagia cultural, de resignificação e de um *mythmaking* revisionista — entre tantas outras conceitualizações que poderíamos atribuir à sua prática literária realmente revolucionária naquele momento. Acaso já não existem evidências suficientes para considerar este livro um ponto de viragem essencial na literatura portuguesa, apesar da excessiva demora em ser apreciado assim no contexto nacional? Poder-se-ia, ainda, acrescentar a diversidade das posições ideológicas das autoras, salientada pelo *ETM*: “Se, por um lado, duas delas veem na escrita das Novas Cartas uma forma de luta e de combate contra a sociedade patriarcal, uma terceira Maria salienta a inovação do projeto literário colectivo” (p. 90). Esta tensão dialéctica também contribuiu para que as *NCP* se convertessem num acontecimento literário verdadeiramente revolucionário.

Como obra literária colectiva de autoria feminina e feminista — um caso único no contexto português — as Três Marias demonstraram a viabilidade do convívio entre “intervenção” e “literariedade”, entre feminismo e literatura. Assim, *O Essencial sobre As Três Marias* constitui um contributo fulcral para a revisão do cânone, direccionado tanto à promoção internacional como à sua incorporação nos currículos escolares em Portugal. O volume sintetiza as principais razões que fundamentam a consideração das *Novas Cartas Portuguesas* como um clássico moderno da literatura portuguesa.

Bibliografia

- ALONSO, Cláudia Pazos, e Hilary Owen. 2011. *Antigone's Daughters? Gender, Genealogy and the Politics of Authorship in 20th Century Portuguese Women's Writing*. Lewisburg: Bucknell University Press.
- AMARAL, Ana Luísa. 2001. "Desconstruindo identidades: Ler *Novas Cartas Portuguesas* à luz da teoria *queer*". *Cadernos de Literatura Comparada* 3: 77-91.
- AMARAL, Ana Luísa. 2014. "Breve Introdução". In *Novas Cartas Portuguesas* de Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa, XV-XXVI. Lisboa: Dom Quixote.
- AMARAL, Ana Luísa, Ana Gabriela Macedo, e Marinela Freitas. 2014. *Cadernos de Literatura Comparada 26-27: Novas Cartas Portuguesas e os Feminismos*.
- AMARAL, Ana Luísa, e Marinela Freitas. 2015. *Novas Cartas Portuguesas entre Portugal e o Mundo*. Lisboa: Dom Quixote.
- AMARAL, Ana Luísa, Ana Paula Ferreira, e Marinela Freitas. 2015. *New Portuguese Letters to the World – International Reception*. Bern: Peter Lang.
- BARRENO, Maria Isabel. 1985. *O Falso Neutro*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- BARRENO, Maria Isabel, Maria Teresa Horta, e Maria Velho da Costa. 2014. *Novas Cartas Portuguesas*. Organização e introdução de Ana Luísa Amaral. Lisboa: Dom Quixote.
- BARRENO, Maria Isabel, Maria Teresa Horta, e Maria Velho da Costa. 2024. *Novas Cartas Portuguesas*. Prefácio de Tatiana Salem Levy. São Paulo: Todavia.
- FEIJÓ, António M., João R. Figueiredo, e Miguel Tamen, eds. 2020. *O Cânone*. Lisboa: Tinta da China.
- KLOBUCKA, Anna. 2009. *O Formato Mulher. A Emergência da Autoria Feminina na Poesia Portuguesa*. Coimbra: Angelus Novus.
- MEIRIM, Joana. 2020. "As Três Marias". In *O Cânone*, ed. António M. Feijó, João R. Figueiredo e Miguel Tamen, 486-497. Lisboa: Tinta da China.

MORAIS, Ana Bela. 2023. *Labirintos do desejo em Pedro Almodóvar*. Famalicão: Edições Húmus, 138 pp. ISBN: 978-989-755-939-6.

Irene Valle Corpas*

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 351-353. ISSN 0870-4546.

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1233>

“Este livro pretende ser um contributo para a interpretação da obra fílmica do Pedro Almodóvar, sob a perspectiva das representações do desejo em três principais eixos temáticos: a entidade materna, o Eu e o Outro e, por fim, o centramento no Eu” (p. 7). Esta es una de las afirmaciones con las que comienza el ensayo *Labirintos do desejo em Pedro Almodóvar*, de la profesora Ana Bela Morais, aparecido recientemente en Edições Húmus (2023) y concebido como un recorrido por la trayectoria del realizador manchego desde el punto de vista del estudio de las emociones y los afectos. El texto de Morais procura y consigue, ante todo, que percibamos las obras del director motivadas —porque siempre lo estuvieron— por una aspiración a la necesaria relación que nos unen a los demás, al disfrute de la vida y del deseo, no exenta nunca de, sino trabada en una reflexión sobre la existencia en sus mimbres esenciales (el nacimiento, la maternidad, el amor, el dolor, el sexo, la infancia o la muerte).

Al acercar a Almodóvar a estas cuestiones que podríamos tildar de universales, al llevarlo al terreno de lo subjetivo (deteniéndose, entre otros, en detalles tan interesantes como cuándo y porqué aparecen las lágrimas en sus personajes o cuál es el efecto, de distanciamiento o entrega emocional, que ello suscita en el espectador), Morais provoca una lectura no identitaria sino mucho más profunda de su cine, a diferencia de lo que ha acostumbrado a hacer una parte significativa de la literatura científica, que ha tratado de englobar sus trabajos bajo etiquetas, más o menos acertadas pero siempre reductivas, empleando apelativos como “posmoderno”, “trash”, “melodramático”, “gay” o cualquier otro marbete. Y lo que es más, Morais lleva a cabo su tarea apegada a los propios testimonios de Almodóvar y al análisis inmanente, visual y narratológico, de las películas. Pues

* Universidad de Granada, Espanha.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5153-5994>. E-mail: ireneva@ugr.es.

suele ocurrir que al leer a cualquier estudio sobre este director encontremos una cascada de citas extraídas de complejísimas teorías culturales, que se obsesionan por vincularlo al último giro epistemológico de moda pero que olvidan las declaraciones de intención del propio autor o dejan en un segundo plano a las películas mismas. No es, en absoluto, el caso de este ensayo. En su lugar, nos descubre un Almodóvar más humanista que minoritario o ciegamente militante, de ahí que lo ligue sabiamente a nombres como los de Ingmar Bergman, Luis Buñuel, Rainer Werner Fassbinder o Rosa von Praunheim, directores que se han preocupado por desentrañar los vericuetos de las relaciones personales, siempre conflictivas y que fueron sus mayores referentes. Morais anuda el cine de Almodóvar a la vida misma, demuestra que en el empeño del manchego late algo más, mucho más, que un ímpetu por hacer un cine sesgado por y para ciertos colectivos.

Esta apertura hermenéutica es especialmente visible en el capítulo fundamental dedicado a la maternidad en el mundo almodovariano. En él estudia la figura de la madre en sus filmes fundamentales entendiéndola no como una cualidad circunscrita únicamente al cuerpo y a la psique de las mujeres, sino más bien como un proceso simbólico, un mito o filiación que puede vivir cualquiera, en la medida en que todos podemos cuidar de otro o crear vida siempre según una visión dilatada de la misma:

Daí certamente esta vontade de transformar os homens em mulheres de modo que também eles possam de alguma maneira dar a vida pelo menos de uma maneira simbólica, tomando os atributos e os enfeites da mulher. Este enigma da maternidade está bem no coração de todas as mitologias e Pedro Almodóvar (p. 25).

Este é um fantasma que permanece na obra de Pedro Almodóvar: um pai torna-se mulher, em *Todo sobre mi madre*, e o realizador não hesita em ir mais longe, quando canta com MacNamara na época da *movida*: “Voy a ser mamá”. O realizador refere sobre *Todo sobre mi madre*: “o filme fala sobretudo do trazer ao mundo de um ser, da maternidade que se torna paternidade e inversamente” (p. 43).

Similar enfoque amplio y reflexivo aplica Morais al dolor, la muerte o la memoria en su recorrido fílmico. Así pues, por tomar otro ejemplo, la memoria no remite solamente a las heridas que dejó la Guerra Civil o al mero recuerdo del pasado sino que se trata de un ejercicio de autoficción que todos necesitamos y en el que, por lo demás, están imbricados distintos planos temporales (a la manera del laberinto, ese tropo tan caro a nuestro autor). Ocurre igual con el doble, el teatro o el travestismo, que tienen una dimensión vital incuestionable no siendo nunca simples apósitos estéticos (¿acaso no nos trocamos todos

en otros, no necesitamos de las máscaras y el disfraz, en no pocas situaciones o pasajes de nuestra experiencia?). Por no decir del carácter generalista del deseo que, en ningún caso, remite en su filmografía exclusivamente a un tipo de cuerpos u orientaciones sexuales: “Todos os filmes de Pedro Almodóvar se centram no modo como o desejo comanda a vontade racional dos seres humanos, sobrepondo o coração à razão” (p. 34).

En el camino, Morais no olvida que todas estas consideraciones existenciales no están desligadas de un contexto social determinado —y enormemente cambiante— y tienen una repercusión política innegable. Almodóvar es, qué duda cabe, un cronista de esa España en transición de los años ochenta en adelante y un disidente de los estereotipos de género y clase que, pese a la supuesta llegada de la democracia, pervivieron en las estructuras sociales y el imaginario del país. En una capa más de sentido, ahondando en las categorías que estudia (como decíamos, el amor, el deseo, la maternidad, entre otras), Morais explica cómo estas ideas se insertan en esa labor de acompañamiento y crítica de la historia reciente que lleva a cabo el manchego. Una vez más, la maternidad nos puede servir de ejemplo: “Esta ideia de maternidade relacionada com a oportunidade de recomeço, de viver uma nova vida, também pode ser interpretada do ponto de vista simbólico, quando associada à própria história político-social de Espanha” (p. 26).

Esta es, por tanto, una monografía inteligente, cuya aparición hemos de celebrar, pues no solo se trata de un buen ejemplo de intercambio entre estudios fílmicos e historia de las emociones, de un modelo de comparatismo logrado, sino también porque inaugura una senda fecunda y original de análisis del cine de Pedro Almodóvar. El texto cuenta con dos alicientes más: su cuidada prosa hace su lectura ágil a pesar de la densidad de cuestiones que se barajan entre sus líneas, mientras que el amor por el cine —tanto el de Almodóvar como el de cualquier otro— y, estamos tentadas a decir, por la vida, que se deja sentir en sus páginas es, sencillamente, contagioso. “Uma obra de arte, entre outros aspectos, comunica connosco e convida-nos a comunicar uns com os outros”, asegura la autora (p. 111). Un libro también sirve a un similar propósito, recordemos de nuestra parte.

PERIS LLORCA, Jesús, ed. 2023. *Migraciones en el teatro del siglo XXI*. Berlin: Lit Verlag, 347 pp. ISBN 978-3-643-15471-2*

*José Pedro Sousa***

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 355-360. ISSN 0870-4546.

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1234>

O vigésimo terceiro volume da colecção “Lit Ibéricas – estudos de literatura ibero-românica”, *Migraciones en el teatro del siglo XXI*, editado por Jesús Peris Llorca, centra-se nos modos de representação das migrações no teatro, no marco das identidades culturais ibéricas e ibero-americanas, seja nos países de origem, seja nas diásporas. Neste volume, reúnem-se vinte e seis textos de diferentes autores, provenientes de instituições sediadas em Espanha, França, Itália, Estados Unidos da América, México e Colômbia. Concomitantemente, a ideia de migração é explorada na sua diversidade em toda a sua complexidade temática, abordando tanto o teatro sobre migrantes como o feito por migrantes, tanto fenómenos de emigração como de imigração, compreendendo conceitos-chave afins (alteridade, deslocação/desterritorialização e fronteira, entre outros) e convocando ferramentas teóricas e analíticas de vários campos do saber (história, literatura, filosofia...).

Esta constelação de perspectivas parece corresponder a uma orientação programática do editor, evidenciada no texto de abertura deste volume. Como escreve Peris Llorca, “los desplazamientos hibridan y el hecho teatral se mueve entonces entre lenguas, entre culturas, entre géneros, entre conceptos diferentes de lo que el mismo hecho teatral es. El teatro sobre migrantes migra a su vez, transita fronteras, se hibrida él también y rompe entonces categorías y fronteras” (p. 6).

A organização interna do volume, espelha bem o processo de quebrar fronteiras e categorias, adoptando, primeiramente, um racional geográfico de segmentação dos

* O autor desta recensão não utiliza o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990 (AO90), tendo sido respeitada a grafia portuguesa anterior ao mesmo.

** Centro de Estudos de Teatro, Universidade Aberta, Portugal.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7007-1654>. E-mail: joselouro@campus.ul.pt.

conteúdos que será ultrapassado por outras ordens, seja do género literário, seja da fronteira enquanto metáfora de limite(s) e de marginalidade, por exemplo.

Dividido em sete partes, o volume abre com um conjunto de ensaios sobre “La representación de las personas migrantes en el teatro español”. No primeiro artigo, Eduardo Pérez-Rasilla aborda “La experiencia de la otredad en *Un idioma propio*, de Minke Wang”. Convocando o espectáculo encenado por Víctor Velasco em 2018 no Centro Dramático Nacional (Teatro María Guerrero), Pérez-Rasilla propõe uma leitura biográfica da peça de Minke Wang — dramaturgo nascido na República Popular da China que emigrou para Espanha aos dez anos —, analisando a questão linguística na sua relação com práticas identitárias. No segundo artigo, da autoria de Jesús Peris Llorca, intitulado “La emigración millenial em la obra de Víctor Sánchez Rodríguez”, são analisadas as peças *Nosotros no nos materemos con pistolas* (2014), *A España no la va a conocer ni la madre que le parió* (2015) y *Cuzco* (2018). Tendo como chave de leitura a condição nómada enquanto traço distintivo das personagens destas obras, Peris Llorca mostra o fracasso das expectativas não concretizadas, a desorientação dos “nietos de la clase trabajadora venida a clase media, productos de la Transición” (p. 33) e o abismo interior espoletado por uma viagem turística. Em seguida, Veronica Orazi em “De Tánger a España: *Catorce kilómetros*, monólogo para voz feminina de José Manuel Mora” demonstra como o teatro sobre migrantes se coloca na voz de uma mulher, metáfora do fenómeno migratório das sociedades globalizadas, para provocar o espectador, levando o teatro a cumprir a sua função cívica e o seu papel social. No quarto artigo, “La trilogia de las migraciones en el proyecto Escena Erasmus”, José Vicente Peiró apresenta os resultados de um programa de teatro universitário que promove a troca de experiências entre estudantes Erasmus e estudantes locais, encenando espectáculo que têm como tema central a União Europeia. Através da revisitação dos espectáculos *El circ de la frontera* (2016), *La fira invisible* (2017) e *La gran final* (2018), ao mesmo tempo que dá conta dos processos de trabalho que deram origem às produções referidas, Vicente Peiró reflecte sobre o modo como o tema das migrações foi desenvolvido em cada espectáculo: a partida, a chegada e o processo de adaptação. Em “Recursos cómicos y migración em el teatro español actual”, Guadalupe Soria Tomás propõe uma leitura das peças *La mirada del hombre oscuro* (1991), de Ignacio del Moral, sobre o encontro entre um imigrante africano recém-chegado e uma família de classe média espanhola, e *Taihú: cabaret oriental* (2003), de José Cruz, onde uma vendedora de flores chinesa se disfarça de flamenca, procurando integrar-se no país de acolhimento. Com base nos postulados teóricos de Alfonso Sastre e de Henri Bergson sobre o cómico, a análise comparativa dos recursos cómicos empregues nas duas peças permite compreender e implicar o espectador na complexidade traumática do fenómeno migratório. Finalmente, Carole

Nabet Egger faz uma análise de “La estética de la violencia en *Tentación*, tragedia contemporánea de Carles Battle”, peça que recupera o modelo da tragédia clássica conjugando-o com técnicas dramatúrgicas actuais para encenar relações humanas vividas em contexto de imigração e mestiçagem cultural.

A segunda parte tem como título “Angélica Liddell y sus versiones del enfrentamiento con la alteridad”. Inma Garín, em “El ritual de la provocación: desplazamientos y mestizaje en *Génesis 6, 6-7*” observa o lugar da obra de Liddell na confluência entre o teatro, a performance, a dança e *body art*. Seguidamente, a autora identifica as estratégias que caracterizam o trabalho da dramaturga/atriz em *Genésis 6, 6-7*, como o contacto directo entre o artista e o público, a valorização do processo em detrimento do resultado ou a multidisciplinaridade. No artigo de Adeline Chainais “*Y los peces salieron a combatir contra los hombres*, o cómo Angélica Liddell sale al escenario para combatir la banalización de la tragedia migratoria”, partindo de uma breve contextualização do tema da imigração no teatro espanhol, procura-se demonstrar o lugar de destaque do texto de Liddell *Y los peces...* (2003) como contestação ao encobrimento e banalização do sofrimento humano e à crescente xenofobia da sociedade espanhola. O estudo dos vários elementos da linguagem cénica (cenografia, corporalidade, música, etc.) contribui para denunciar a apatia colectiva enfatizando a tragédia de uma crise humanitária que continua a agravar-se. Ana Prieto Nadal, no artigo subsequente — “*Y los peces salieron a combatir contra los hombres*, de Angélica Liddell, o cómo transmutar la información en horror” —, procede a uma análise de *Y los peces...* atentando na teia intertextual, na carga simbólica e na função política deste teatro. O artigo de Ibtiissam Ouadi Chouchane, “El drama de la inmigración en tres obras/cuadernos: *El sueño tuerto* de Némer Salamún (2015), *Y los peces salieron a combatir* de Angélica Liddell (2003), *La travesía* de Josep Maria Miró (2015)”, atenta no modo como se constrói o processo de imigração na sua relação com os lugares que pontuam a travessia migratória: o mar, a praia e o campo de refugiados. Cruzando fronteiras geográficas e culturais, o autor reflecte sobre as afinidades textuais que se reflectem na recuperação de imagens simbólicas e na sua desconstrução.

A terceira parte deste volume reúne textos sobre “Migraciones en el teatro alemán y europeo”. Primeiramente, Ana R. Calera Valera, em ““Ich bin der Geist meines Großvaters”: Europa en el teatro de Falk Richter”, centra a sua atenção na peça *Safe Places*, de Richter, estreada em 2016, em Frankfurt. Segundo Calera Valera, nesta obra o processo europeu e o seu *ethos* supranacional é confrontado com o discurso populista da extrema-direita ultranacionalista, que encontra nos refugiados o motivo para instigar o medo e o ódio. No artigo seguinte, Juanjo Monsell reflecte sobre “La violencia implícita en la relación de alteridad dentro de *Die Schutzbefohlenen* de Elfriede Jelinek”. A obra da autora austríaca

convoca os protestos de um grupo de refugiados em busca de asilo e a reacção policial e política subsequente, que ocorreu entre 24 de Novembro e 28 de Dezembro de 2012, em Viena. Monsell demonstra como a massa de refugiados representada neste texto “se ahonda em su estado de no-existencia (...) ajena al mundo y en um estado de esclavitud violenta de la que no pueden librarse” (p. 164). Em “¿Xenofobia o aporofobia? Una reflexión sobre la inmigración a partir de *Las suplicantes* (Esquilo) y *Una noche justo antes de los bosques* (Koltès)”, Enrique Herreras pretende recuperar o teor político que o pensamento pós-moderno terá erodido. A leitura comparada das peças onde o tema da imigração é tratado do ponto de vista político, num caso, e individual, noutro, permite ao autor problematizar modos de representação da imigração, propondo novos olhares, nomeadamente, através dos conceitos de aporofobia — medo da pobreza — e interculturalidade. No último texto da terceira parte, Carole Viñals estuda “El teatro en español en Berlín: del tránsito a la construcción de identidades fronterizas”, reflectindo sobre a condição dos agentes deste teatro, os modos e os temas de criação, num teatro que não prescinde do seu compromisso sociopolítico.

“Migrantes y fronteras em América Latina” é o título da quarta parte deste volume. Gonzalo Toledo Albornoz, em “La cuestión de la inmigración en el teatro chileno contemporáneo”, analisa três obras de três dramaturgos chilenos: *Carta Abierta* (2004), de Juan Radrigán, *Rocha* (2014), de Felipe Vera, e *Partir* (2014), de Ronald Heim. Neste percurso dramático observa-se a desvinculação progressiva do modelo do teatro documental de Peter Weiss, muito presente ainda na peça de Radrigán, e o surgimento de uma autocrítica social pujante, que culmina na peça de Vera: encenação de uma comunidade xenófoba, preparando-se para celebrar o trigésimo aniversário da construção de uma muralha em redor do aldeamento, e do dilema da protagonista que, tendo capturado um imigrante, hesita em o assassinar. No artigo seguinte, “Migraciones durante la administración Trump y su reflejo en el teatro hispano de Nueva York. *Hidden in Mount Eden* y *Busca-la-vida* de Pablo García Gámez”, Antonio César Morón observa como o activismo cultural do dramaturgo venezuelano denuncia as políticas xenófobas de Trump, encenando a perseguição a imigrantes ilegais nos Estados Unidos da América sob ameaça de um South Wall e a violência de um interrogatório feito a uma criança separada da sua mãe. Segundo César Morón, mais do que apresentar casos pontuais, a obra de García Gámez encena uma perspectiva antropológica sobre a migração que enfatiza as desigualdades sociais no seu contexto global. Lourdes Betanzos, em “Explorando la migración fronteriza en *El cazador de gringos* de Daniel Serrano Moreno”, encara a fronteira como “laboratório cultural del postmodernismo, zona ideal para la observación de la hibridación” (p. 218). Na leitura de Betanzos, a peça de Serrano Moreno convoca diferentes tipos de experiências

de fronteira, na sua pluralidade de acepções (física, mental, social...) e, até, no seu potencial subversivo. No artigo de Enrique Mijares Verdín, “El migrante/personaje teatral en tres textos de dramaturgos mexicanos”, são apresentados os resultados de um conjunto de workshops que coordenou, com destaque para os trabalhos de Mabel Garza, *La procesión de la cruz*, Paulina Herrera, *Volver a los Sauces*, e *Tierra caliente*, de Susana Báez. Por fim, Armando Partida Tayzan, em “Los dramas de los ilegales a través de sus personajes en la Dramaturgia del Norte”, traça a genealogia do narratema dos ilegais na dramaturgia mexicana do Norte e Fronteiriça.

A quinta parte do volume, intitulada “Autoficciones en la frontera”, abre com o texto de Ana Alma García “Caminos del yo: la autoficción dramática como lugar de encuentro de ‘ese otro que no soy yo’. *Kassandra* de Sergio Blanco”. Após definir o conceito, sublinhando que a sua aplicação no teatro carece de investigação, Alma García atenta no trabalho do franco-uruguaio Sergio Blanco, autor de *Autoficción* (2018), e dramaturgo amplamente influenciado por este género literário, como a autora explicita na sua análise da peça *Kassandra* (2008). O artigo seguinte, “La frontera: Escenarios y teatralidades liminales. *Millenos de seres vivendo juntos em soledad*”, de Evelyn Biecher e Jaidy A. Díaz Barrios, apresentam o projecto “de creación contemporánea, de carácter no disciplinar” sobre a crise humanitária espoletada pelas migrações forçadas e pelas políticas de exclusão. As autoras guiam o leitor pelas três etapas do projecto, explorando 1) a sensação de solidão a partir da obra de David Thoreau *Walden* (1854), 2) o fenómeno migratório dos venezuelanos para o centro da Colômbia e América Latina, e, por fim, 3) a migração de marroquinos para a Europa, através de uma linguagem teatral que nos interroga sobre o próprio conceito de fronteira.

A sexta parte, intitulada “Textos en la frontera”, tem início com o artigo “Violencia e poder en *La paz perpetua*, de Juan Mayorga”, de Betlem Pallardó Azorín. Pallardó Azorín atenta no modo como a violência da vigilância e da linguagem se articula com o exercício de poder na peça de Mayorga, terminando com uma leitura filosófica da peça através da intertextualidade que se estabelece com a obra de Kant. Seguidamente, em “La marginalidad de la extranjera desde el teatro de Bergamín y Triana: lo cubano y lo andaluz bajo el prisma de la exilada”, Mariángeles Rodríguez-Alonso examina com detalhe a reescrita do mito de Medeia em *Medea, la encantadora* (1963), de José Bergamín e *Medea en el espejo* (1960), de José Triana. Tratando-se de modos diferentes de reescrita, desde logo na relação que os textos instituem com o modelo clássico, há uma convergência na actualização da marginalidade de acordo com os novos contextos em que Medeia se insere: feita cigana na obra de Bergamín, e mulata na peça de Triana. No último texto desta parte, “Zonas liminales del formato teatral breve contemporáneo”, Dominique Serena Antignano estuda as

principais características deste género teatral na actualidade, concluindo que, pela sua natureza híbrida e liminar, se prefigura como lugar ideal da cultura pós-moderna.

Na sétima e última parte do livro, “Dramaturgas escriben sobre su obra”, a dramaturga Juana Escabias, em “Estructura e intencionalidad en la obra dramática *Babel*”, reflecte sobre o simbolismo, a estrutura discursiva e o modelo de teatro breve desta peça, convocando leituras de académicos que conhecem e estudaram o seu teatro. Por fim, Gabriella Bianco, em “Del destino y de la muerte, un fugitivo del siglo XX: Walter Benjamin”, atenta na relação entre a vida e a obra de Walter Benjamin, pensador em fuga e para quem a história é “inseparable de una opción ética, social y política por las víctimas de la opresión y por quienes la combaten” (p. 334), complementado esta análise com fragmentos de um monólogo que encena, na figura de Benjamin, essa mesma reflexão.

O volume *Migraciones en el teatro del siglo XXI* propõe uma leitura, em língua espanhola, intercultural e polifónica sobre um tema que tem sido caro aos estudos de teatro nas últimas décadas. O elemento transversal a (quase) todas as contribuições, que podemos definir como uma perspectiva das diferentes identidades culturais relacionadas com a língua espanhola, confere uma singularidade a este trabalho de grande fôlego no vasto conjunto de publicações académicas de temática idêntica. Este enfoque, por um lado, e a diversidade de pontos de vista que o volume reúne, por outro lado, proporcionam uma constante migração entre lugares, culturas, géneros (literários e não só) que enriquece o leitor. Há, porém, certo desequilíbrio na desenvoltura e robustez de alguns textos, bem como alguns lapsos (“Arturo Boal” na p. 190) que ressaltam numa leitura sequencial do volume. Definitivamente, o volume *Migraciones en el teatro del siglo XXI*, vem suprir uma carência editorial, oferecendo um panorama inovador e muito completo dos diferentes modos de entender, representar e reflectir sobre o teatro e as migrações na contemporaneidade.

**SÁ, André Corrêa de. 2023. *Ecofagias I. Portugal*.
Lisboa: Gradiva Publicações, 335 pp.
ISBN 978-989-785-2350**

Margarida Rendeiro*

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 361-364. ISSN 0870-4546.

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1235>

Em 2023, foi lançado *Ecofagias I. Portugal*, o primeiro volume de uma anunciada trilogia que explora narrativas pelas quais as sociedades portuguesa, brasileira e dos países africanos de língua oficial portuguesa tornam literais certas metáforas culturais que expressam a sua relação com os espaços geográficos que ocupam e nos quais se constituíram. O autor, André Corrêa de Sá, Professor Associado no Departamento de Espanhol e Português da Universidade da Califórnia, Santa Bárbara, é especialista em literaturas luso-afro-brasileiras e literatura comparada, com um foco particular na análise cultural e comparativa. Entre as suas publicações anteriores, destacam-se *Depressão e Psicoterapia em António Lobo Antunes: Qualquer Coisa que me Ajude a Existir* (Leya; Texto, 2019) e *Livros que Respiram: Pensamento Ecológico e Solidariedade nas Literaturas em Português* (Imprensa da Universidade de Coimbra, 2021) que abordam temáticas distintas; no primeiro caso, a representação polifónica da depressão e do discurso terapêutico a partir de obras do autor português António Lobo Antunes e, no segundo, o autor explora o pensamento ecológico nas literaturas em português. Como o próprio título indica, este primeiro volume de *Ecofagias* investiga metáforas culturais persistentes na sociedade portuguesa, revelando-se uma leitura instigante tanto para estudiosos da literatura portuguesa como para todos aqueles que são interessados em reflexões sobre a cultura portuguesa.

O inovador conceito de ecofagias, desenvolvido nos dois primeiros capítulos e aplicado nos nove seguintes de um modo bastante consistente, refere-se à construção de paisagens culturais que combinam representações do mundo exterior — no caso, as paisagens naturais portuguesas — com perceções identitárias e vivenciais. Acrescento que esta relação entendida entre território, identidade e nação desafia noções essencialistas, como,

* CHAM, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, FCSH, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8607-3256>. E-mail: mmrendeiro@fcsh.unl.pt.

por exemplo, as de *portugalidade*, que ainda prevalecem. Como destaca o autor, a vivência da identidade nacional não é homogênea: “É-se português, e vive-se em Portugal, como aliás na maior parte dos países, de maneiras variadas” (p. 17). Corrêa de Sá sublinha como certos elementos culturais funcionam como “amuletos” que ajudam a definir afinidades e oposições entre culturas: “Em regra, quando queremos descrever uma identidade, um lugar, um território ou uma nação recorremos ao expediente de fazer de certas coisas amuletos poderosos” (p. 20). Assim, as ecofagias designam “processos culturais que produzem certas imagens, admitindo a existência de uma relação mimética ou analógica entre a identidade social e histórica de uma cultura e a realidade objetiva do mundo exterior” e “contribuem para o modo como os membros de uma certa comunidade sentem que existem no mundo, e que o mundo existe neles” (p. 24). Antes de nos pensarmos e entendermos singulares no mundo, Corrêa de Sá desafia-nos a refletir sobre como “o imaginário territorial é afetado pelas mitologias da identidade coletiva e pela ideia de casa” (p. 33).

Através de nove casos de estudo, solidamente argumentados e apoiados em vasta bibliografia e referências, o autor explora esta dinâmica e convida-nos a colocar em perspetiva narrativas que moldam a perceção construída sobre a cultura portuguesa e o seu lugar no mundo. Estes casos de estudo, cada um o centro de atenção de um capítulo, analisam construções culturais que atribuem, por exemplo, ao rio Douro a identidade de um “rio português”; que sustentam a perceção da “sorte de viver em Portugal”; que associam o “viver habitualmente” a uma certa modéstia inerente à definição de uma tradição nacional; que fundamentam a ideia da “vida no campo” como um modo de existência idílica; que singularizam o “mar português” e a “saudade” como expressões autênticas da identidade nacional; que se refletem numa “arquitetura portuguesa”; que ajudam a definir uma suposta “alma portuguesa” ou que reforçam a imagem de Portugal como um “país de poetas”. As análises minuciosas exploram estas construções a partir de um conjunto de obras tão diversas como a curta-metragem *Douro, Faina Fluvial* (1931), de Manoel de Oliveira, poemas de Alexandre O’Neill e Fernando Pessoa, o ideário de António de Oliveira Salazar, textos de Júlio Dinis, Eça de Queiroz, António Nobre, Ramalho Ortigão, Carlos de Oliveira e Ruy Belo, entre outros. O autor evidencia como tais representações criaram uma geografia mítica, aplicada de forma homogênea a todas as regiões do país, mas também como determinados escritores imprimem diferentes leituras sobre essas mesmas paisagens, afastando-se de discursos glorificadores.

Destaco, a esse propósito, dois capítulos em que o autor explora perspetivas contrárias sobre o “mar português” e a poesia nacional. No capítulo 7, intitulado “Dar a praia às crianças”, o autor contrapõe a visão pragmática do mar como meio de sustento à sua

mitificação imperialista. A mitificação do “mar português”, que consolidou um discurso imperialista e colonizador não releva visões literárias que exploram relações alternativas e emancipatórias com o oceano que banha a costa portuguesa. Enquanto a tradição literária muitas vezes reforça a glória da expansão marítima, é possível identificar em textos de António Nobre e em Ramalho Ortigão sugestões de leituras que apontam para relações alternativas e emancipatórias com o oceano. É o caso de *Lusitânia no Bairro Latino*, da antologia *Só* (1892), de António Nobre, como destaca Corrêa de Sá. Neste poema, o mar não é o das conquistas, mas sim o das praias de pescadores, marcado por um “sentimento de admiração e simpatia” (p. 118), mas com um “espírito local, calafetado e ordinário” (p. 119), que exprime uma relação com um “país concreto e quotidiano” (p. 120). A releitura dos seus versos permite “refratarmos as instâncias imperiais que, ainda hoje, determinam esquemas mentais da nação” (p. 125). De forma semelhante, a descrição das praias portuguesas feita por Ramalho Ortigão, em *As Praias de Portugal: Guia do Banhista e do Viajante* (1876), combina observações descontraídas sobre percursos, alojamentos e atividades de lazer com conhecimentos científicos sobre o mar e a hidroterapia, incluindo conselhos práticos sobre os benefícios da exposição solar e da época banhar, acessíveis a todas as classes sociais. A abordagem explorada por Ortigão esvazia, na leitura de Corrêa de Sá, “a relevância das histórias sobre os triunfos ou sobre as misérias decorrentes da história das navegações” (p. 129) e, juntamente com a poesia de Nobre, sugere que é possível imaginar relações com o mar para além da mitologia das “descobertas”.

No capítulo 11, intitulado “Um país de poetas”, Corrêa de Sá parte da antologia *País Possível* (1973), de Ruy Belo — em particular do poema “Pequena história trágico-terrestre” — para expandir a reflexão a outros autores, como Alexandre O’Neill e Manuel Alegre, e questionar a ideia de Portugal como um “país de poetas”. No poema de Belo, argumenta o autor, encontramos menos uma “tentativa de disfarçar a vida com poesia” e mais um “exercício de disfarçar a poesia com a vida” (p. 243). A sua análise mostra que os escritores consagrados pela crítica literária, mais do que transformadores diretos do mundo, dedicaram-se a uma escrita que vale sobretudo pela sua qualidade poética, e não necessariamente pela sua capacidade real de impulsionar mudanças revolucionárias. Embora os autores surgidos no contexto da Revolução de 1974 sejam um “testemunho de que a escrita pode ser uma forma de resistência, e que a literatura pode contribuir para as mudanças políticas e sociais de um país” (p. 254), tal expectativa não lhes pode ser imposta. Afinal, como destaca o autor, “uma coisa são as ideias do poeta sobre as realidades sociais do seu país; outra coisa, bem diferente, são os seus poemas” (p. 254).

A leitura de *Ecofagias I* suscita-me três breves reflexões. Podemos também pensar em ecofagias relativas aos territórios insulares portugueses, explorando como a literatura tem

representado os arquipélagos como espaços enigmáticos ou, como sugere o subtítulo de Açores (2000), de João de Melo, “o segredo das ilhas”. O volume não contempla possíveis leituras que explorem qualquer dos arquipélagos portugueses. No contexto da literatura insular portuguesa, seria relevante investigar como as representações literárias destes territórios contribuem para a construção de uma identidade entendida como “distintamente portuguesa”, por exemplo, dentro do universo mais amplo das literaturas da Macaronésia. Em segundo lugar, ao longo da análise de Corrêa de Sá, percebe-se que muitas metáforas culturais ainda presentes no imaginário português são herdeiras de processos culturais que refletem um pensamento predominantemente masculino e ocidental, frequentemente ancorado na experiência colonial; e como essas metáforas pouco se renovaram quando falamos de cultura portuguesa contemporânea. Por fim, importa considerar como a construção de paisagens culturais na recente literatura portuguesa contemporânea de autoria afrodiaspórica questiona aquela experiência e pensamento, desafiando percepções de não pertencimento a territórios e espaços que a literatura tradicionalmente consolidou como formas de expressão de um certo modo de ser português.

Estas reflexões conduzem-nos à dimensão pessoal presente no capítulo que encerra o volume. Corrêa de Sá, refletindo sobre a sua experiência como docente de cultura portuguesa nos EUA, argumenta que “o que há de cada um de nós em Portugal é o que de Portugal anda sempre connosco” (p. 275). Em suma, se o sentimento de se sentir português não é um dado objetivo, a sua ainda apregoada excepcionalidade menos ainda; constitui tão só um sentimento de pertença enraizado na experiência de viver o território e por isso tão mais interessante de se entender e discutir. *Ecofagias I. Portugal* constitui uma leitura renovada para compreender a cultura portuguesa contemporânea e fomentar debates que desconstruam visões essencialistas sobre identidade e cultura portuguesa.

SANTOS PÉREZ, José Manuel, Irene María Vicente Martín, e Enrique Rodrigues-Moura, eds. 2023. *Salvador de Bahía 1626. La «Jornada de Brasil» en las noticias, las relaciones y el teatro*. Madrid: Ediciones Doce Callas, 798 pp. ISBN: 978-84-9744-455-2*

Ariadne Nunes**

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 365-368. ISSN 0870-4546.

URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1236>

Em 1624, a cidade da São Salvador da Bahia (Bahia de Todos-os-Santos) é tomada por tropas holandesas, que a conquistam. Em Abril-Maio de 1625, uma contra-ofensiva luso-espanhola permite a recuperação da Bahia, numa das investidas de maior sucesso do período da União Ibérica. O volume *Salvador de Bahía 1626. La «Jornada de Brasil» en las noticias, las relaciones y el teatro* centra-se nestes acontecimentos, editando documentação a eles relativa e duas peças de teatro que testemunham a vitória de 1625: *El Brasil restituído*, de Lope de Vega (1562-1635), e *Pérdida y restauración de la Bahía de Todos Santos*, do dramaturgo português identificado pelo nome espanholado Juan António Correa, publicada pela primeira vez em 1670, em Madrid. O livro é o segundo volume da colecção *El Salón de Reinos en las noticias y el teatro*, que pretende editar e analisar documentos relativos a temas que constituem a iconografia do Salão dos Reinos, construído entre 1630 e 1635, no tempo de Filipe IV (III de Portugal) e originalmente uma ala do Palácio do Bom Retiro, onde se encontravam grandes pinturas, hoje transferidas para o Museu do Prado, como *La recuperación de Bahía de Todos los Santos*, de Juan Bautista Maíno.

A conjugação da publicação de testemunhos históricos da época e de obras dramáticas ficcionais sobre o mesmo tema, incluindo também material iconográfico, contribui para permitir ao leitor uma visão polifacetada do modo como os factos (perda e reconquista da cidade) foram difundidos e descritos, tanto na altura dos acontecimentos, como no seu

* A autora desta recensão não utiliza o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990 (AO90), tendo sido respeitada a grafia portuguesa anterior ao mesmo.

** IELT – Instituto de Estudos de Literatura e Tradição, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, FCSH, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7418-1455>. E-mail: ariane@addition.org.

rescaldo. Se, como é dito na introdução (p. 15), citando-se a poeta Ana Ponce de Leão, a pintura como um meio de descrição dos factos mais “eloquente” do que a escrita, o teatro será ainda superior, pois, com a sua acção e diálogos, pode mostrar as personagens em movimento, assim como as alterações e vicissitudes a que estão sujeitas, representando dinamicamente os factos históricos. A esta virtualidade, Lope de Vega junta a capacidade do género dramático de apelar aos “afectos e sentimentos” dos leitores e espectadores, que ajudam à conservação dos factos na memória (p. 500). Acrescentar às notícias e relatos da época, documentos que se pretendem objectivos, no sentido de intentarem apresentar os factos tal como aconteceram, imagens e textos de teatro, que mostram (no sentido de porem perante os olhos) o que aconteceu do ponto de vista de uma pessoa (o autor da peça) e, portanto, inevitavelmente subjectivos, permite ao leitor construir a sua leitura de modo polifónico.

Depois de uma breve apresentação do volume, a cargo de Bernardo J. García García (pp. 13-20), a primeira parte, onde se editam as notícias e relações dos episódios de 1624 e 1625, é inaugurada por um muito interessante e detalhado estudo de José Manuel Santos Pérez e de Irene María Vicente Martín, que contextualiza e explica não só a importância histórica e estratégica de Salvador da Bahia para a coroa ibérica, mas também o que conduziu à perda da cidade para os holandeses em 1624. Nesta análise, os autores não se absterem de comentar a posição dos portugueses (cf., por exemplo, p. 29), não se limitando, no entanto, ao ponto de vista nacionalista português, mas mostrando outras visões sobre os factos da época, designadamente através de um cuidadoso estado da arte sobre o modo como os acontecimentos têm sido tratados na literatura a eles dedicada (pp. 31-44). A ideia de que a história não tem uma explicação “monocausal”, isto é, de que não há uma justificação única para o que acontece (p. 33 e p. 44, por exemplo), é reforçada pela diversidade de tipos de texto postos em confronto no livro, sendo, assim, a articulação entre a posição teórica defendida pelos organizadores e a estrutura do próprio livro um dos seus pontos fortes. A própria selecção dos relatos incluídos no volume, cujos critérios são cuidadosamente explicados, procura mostrar o ponto de vista de todos os participantes, contribuindo para a polifonia do retrato traçado.

Na introdução, Santos Pérez e Vicente Martín mostram preocupação com a tarefa de leitura que propõem, contribuindo para a facilitar. Para tanto, não só relacionam o que aconteceu com o que vem narrado nos textos que se editam no livro, designadamente nos dramáticos, como relacionam os diferentes textos entre si. O resumo e contextualização que fazem de cada um dos documentos disponibilizados é outro prestimoso auxiliar de leitura. O estudo que Santos Pérez (pp. 164-179) dedica ao quadro de Juan Bautista Maíno, *La recuperación de Bahía*, de 1635, causa primeira desta edição, segue o mesmo

princípio, ao pôr em destaque o modo como Maíno lê a peça de Lope de Vega, que lhe terá servido como inspiração, comentando também as diferenças entre uma e outra. Santos Pérez não se limita, no entanto, à análise entre estes dois textos, mas inclui um estudo sobre a pintura de Maíno e relembra outras obras presentes no Salão dos Reinos do Palácio do Bom Retiro.

São seis as relações da jornada do Brasil editadas: (i) *Compendio historial de la Jornada del Brasil*, por Juan de Valenzia y Guzmán (pp. 183-317); (ii) *Relación de la carta que envió a Su Majestad el señor don Fadrique de Toledo*, de 1625 (pp. 319-324); (iii) *Relación de la Jornada del Brasil*, de Bartolomé Rodríguez de Burgos, de 1625 (pp. 325-332); (iv) *Relación del viaje y suceso de la Armada*, também de 1625, por Francisco de Avendaño y Vilela (pp. 333-340); (v) *Discurso y Relación sobre la empresa de la Bahía*, de 1626, por Juan Vicencio de San Felice (pp. 341-378); e a *Carta Ânua*, de Padre António Vieira, também de 1626, editada em português (pp. 379-412) e traduzida para castelhano (pp. 413-448). Se a escolha das relações a editar e a identificação dos testemunhos base usados está devidamente fundamentada (pp. 134-162 da introdução de Santos Pérez e Vicente Martín), sendo até explicado que se traduz a *Carta Ânua*, de Vieira, para “facilitar a sua leitura e favorecer a sua difusão” (p. 135, tradução minha), as normas de edição e de construção do aparato crítico aparecem apenas a propósito dos textos de teatro, na segunda parte da obra, não sendo imediatamente percebidas pelo leitor, por não estarem expressamente enunciadas nesta parte do livro, o que, creio, se justificaria. Em qualquer caso, as notas que constituem o aparato crítico são descritivas e fáceis de perceber, e, a par das notas especificamente críticas, de índole textual e que elencam variantes existentes noutros testemunhos, por vezes até avançando uma explicação para as mesmas, surgem notas explicativas de outra ordem, seja de vocabulário, de contextualização dos acontecimentos ou identificação de pessoas citadas, ou ainda remissões internas em cada um dos textos. A publicação da tradução castelhana da carta de Vieira a par da versão portuguesa permite corrigir uma gralha nesta, na página 408, onde se diz, a dado ponto, “dias” em vez de “duas” (“das quais livrou Deus uma ou dias milagrosamente” / “de las cuales una o dos salvó Dios milagrosamente”, p. 444).

No meio do livro, incluem-se 74 imagens que reproduzem material iconográfico relativo ao episódio da Bahia, desde mapas e plantas, a pinturas e reproduções de testemunhos textuais, todas devidamente identificadas quanto ao título, autoria e local onde podem ser encontradas. Note-se que, no caso da pintura de Maíno, se reproduz não só o quadro na íntegra, mas, numa outra imagem, detalhes dele em tamanho maior, que permite uma apreciação mais próxima dos pormenores pelo leitor (cf. figs. 38 e 40). A qualidade das reproduções é digna de nota.

A primeira parte do livro termina com uma lista exhaustiva de textos sobre os episódios de 1624-1625 — relatos, notícias, corantos (isto é, boletins ou notícias em jornais antigos), crónicas ou relações, por um lado, e “documentos que têm uma estreita relação com os factos mas que não são necessariamente relatos que os glosem” (p. 449, tradução minha). As listas são apresentadas divididas: em primeiro lugar, relatos sobre a conquista holandesa de 1624 (pp. 449-457); em segundo, relatos sobre a recuperação luso-espanhola (pp. 458-475); em terceiro, documentos de outros géneros relacionados com a conquista holandesa de 1624 (pp. 475-477); em quarto lugar, documentos de outros géneros relacionados com a recuperação de 1625 (pp. 477-483) e, por fim, um elenco das obras dramáticas e líricas alusivas aos acontecimentos (p. 484).

Na segunda parte do livro, além das edições das peças de Lope de Vega e de João António Correa, por Enrique Rodrigues-Moura, inclui-se um importante estudo deste autor sobre o mesmo tema (pp. 487-530), chamando a atenção para a impossibilidade de uma “leitura historiográfica com carácter positivista de qualquer texto de ficção” (p. 510, tradução minha) e para as condicionantes paratextuais de cada um dos textos. As edições propriamente ditas são ainda antecedidas de uma breve nota editorial de cada um dos textos, contando não apenas a sua história, mas identificando os testemunhos utilizados nas edições e os critérios de edição e anotação seguidos. É só aqui que se explicita que a transcrição das cartas, notícias e relações constantes da primeira parte seguiu um critério modernizador, o mesmo que será usado nas comédias. O objectivo de direccionar o livro a um público vasto e não estritamente filológico justifica a escolha. Preservam-se, no entanto, características que possam representar a pronúncia das palavras no *Siglo de Oro* (p. 544). As notas incluídas nas edições são, uma vez mais, preciosos auxiliares de leitura e contextualização, embora a explicação do episódio do cavalo de Tróia (p. 579) seja talvez desnecessária, mesmo para um público não particularmente erudito. Se se pretende que os leitores não sejam apenas críticos textuais ou filólogos, as características do livro, mesmo em termos de código bibliográfico, não chamarão leitores que desconheçam os clássicos da cultura ocidental.

Dossiê | Educação e Filosofia: Ideias, Problemas, Fundamentos

Apresentação. Educação e Filosofia: Ideias, Problemas, Fundamentos

Luís Manuel A. V. Bernardo

Re-personalizar a aprendizagem da filosofia. Oportunidades e desafios da didática enriquecida pela IA Generativa

António Moreira Teixeira, João Paz

Por que razão a Filosofia da Educação necessita da Filosofia Antiga. Que relação entre autoridade e amizade?

Maria Teresa Santos

Afinal, educar para quê? Uma meditação sobre a prática educativa

Luís Filipe Afecto Martinho

Educação e filosofia em tempos de instrução: considerações a partir dos escritos sobre educação de Eric Weil

Judikael Castelo Branco

Ensinar Ética, para quê?

José Pedro Matos Fernandes

Uma experiência narrativa no ensino secundário para aprofundar a compreensão da própria vida, com base nos pensamentos de Hegel e de Ricoeur

João Manuel Antunes Almeida Gouveia

Leitura e apropriação do mundo: aproximações em Paul Ricoeur e Roger Chartier

Ana Cristina Champoudry, Francisco Valdério

As perguntas como ferramentas educacionais

Fabrizio Macagno

Ensino dialógico da Filosofia: uma exploração da perspectiva linguístico-cognitiva de Lev Vygotsky

Élio Fernando Dias Rodrigues

Dossiê | Humanidades Digitais e Documentos Históricos: Transcrever, Catalogar, Editar

Apresentação. Humanidades Digitais e Documentos Históricos: Transcrever, Catalogar, Editar

Hervé Baudry, Susana Tavares Pedro

As edições primitivas da *Bíblia Almeida* como patrimônio da língua portuguesa: do processo inquisitorial à sua revitalização digital

Luís Henrique Menezes Fernandes

Limites e possibilidades do modelo de HTR *Portuguese Handwriting 16th-19th c.*

Susana Tavares Pedro

Transcrições automáticas nos arquivos distritais portugueses: acelerar o acesso à informação

Ana Margarida Dias da Silva

Documentos híbridos e HTR: os impressos nos processos da Inquisição portuguesa

Hervé Baudry, Natalia Casagrande Salvador

Recensões

BERNARDO, Ana Maria García. 2022. *Propedêutica da Tradução*.

Teresa Alegre

MALVA, Filipa. 2022. *Desenho e Criação no trabalho Cenográfico em Portugal*.

Helder Maia

LOPES, Marília dos Santos, coord. 2023. *A História na Era da (Des)Informação*.

Maria de Fátima Rosa

MANGUEL, Alberto. 2023. *O Averso da Tapeçaria: Notas sobre a arte da tradução*.

Inês Lucas

MEIRIM, Joana. 2023. *O Essencial sobre As Três Marias*.

Burghard Baltrusch

MORAIS, Ana Bela. 2023. *Labirinto do desejo em Pedro Almodóvar*.

Irene Valle Corpas

PERIS LLORCA, Jesús, ed. 2023. *Migraciones en el teatro del siglo XXI*.

José Pedro Sousa

SÁ, André Corrêa de. 2023. *Ecofagias I. Portugal*.

Margarida Rendeiro

SANTOS PÉREZ, José Manuel, Irene María Vicente Martín, e Enrique Rodrigues-Moura, eds. 2023. *Salvador de Bahía 1626. La «Jornada de Brasil» en las noticias, las relaciones y el teatro*.

Ariadne Nunes