



Filipa Daniela Moreira Simões

O TEXTO NO ENSINO DA FILOSOFIA

Uma Abordagem Didática da Experiência Estética

Relatório Final de Estágio integrado no Segundo Ciclo em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, orientada pelo Professor Doutor Diogo Falcão Ferrer e co-orientada pelo Professor Doutor Luís Correia Umbelino, apresentada ao Departamento de Filosofia, Comunicação e Informação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

O TEXTO NO ENSINO DA FILOSOFIA: Uma Abordagem Didática da Experiência Estética

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	O TEXTO NO ENSINO DA FILOSOFIA Uma Abordagem Didática da Experiência Estética
Autor/a	Filipa Daniela Moreira Simões
Orientador/a	Doutor Diogo Falcão Ferrer
Coorientador/a	Doutor Luís António Ferreira Correia Umbelino
Júri	Presidente: Doutora Maria Luísa Portocarrero Ferreira da Silva
	Vogais:
	1. Doutor António Manuel Martins
	2. Doutor Luís António Ferreira Correia Umbelino
Identificação do Curso	2º Ciclo em Filosofia
Área científica	Filosofia
Especialidade/Ramo	Ensino da Filosofia no Ensino Secundário
Data da defesa	27-10-2015
Classificação	16 valores



A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo o que a elas se propõe.

Jean Piaget

Índice

Agradecimentos.....	4
Resumo	6
Abstract	6
1. Introdução	7
1.1. Descrição do estágio nos termos definidos pela Legislação e Documentos da FLUC	7
1.2. Descrição da prática docente supervisionada	11
1.3. Avaliação Objetiva (modelo) e Subjetiva (experiência pessoal) do Estágio	14
1.3.1. Avaliação Objetiva (modelo)	14
1.3.2. Avaliação Subjetiva (experiência pessoal)	15
2. Sobre O Ensino da Filosofia: Observações Gerais	17
2.1. Filosofia e Ensino Secundário	18
2.2. O local da Filosofia no Ensino Secundário	19
3. Domínio de investigação privilegiado durante o estágio	21
3.1. Definição da área de investigação	21
3.2. Enquadramento Teórico	25
3.2.1. Segundo o Programa de Filosofia	25
3.2.2. Segundo as investigações efetuadas em Didática da Filosofia na FLUC	30
4. Apresentação e Discussão de Alguns Dispositivos Didáticos de Análise de Texto	34
4.1. Organização dos Dispositivos Didáticos.....	35
4.2. Momento I – Estratégia de Motivação – Dispositivo 1.....	36
a) Descrição do Dispositivo	37
b) Justificação Filosófica e Didática do Dispositivo	37
c) Utilizações Pedagógicas do Dispositivo.....	38
4.3. Momento II – Atividade de Problematização	39

4.3.1. Dispositivo 2.1.	39
4.3.2. Dispositivo 2.2.	42
4.4. Momento III - Dispositivo de contextualização histórica dos autores a estudar – Dispositivo 3.....	45
a) Descrição do Dispositivo	46
b) Justificação Filosófica e Didática do Dispositivo	46
c) Utilização Pedagógica do Dispositivo	47
4.5. Momento IV – Leitura e Análise de Texto	48
4.5.1. Dispositivo 4.1. – Immanuel Kant	48
4.5.2. Dispositivo 4.2. – Jerome Stolnitz	53
4.5.3. Dispositivo 4.3. – George Dickie.....	56
4.6. Momento V - Confronto das teses num mapa conceptual – Dispositivo 5.....	59
a) Descrição do Dispositivo	60
b) Justificação Filosófica e Didática do Dispositivo	60
c) Utilização Pedagógica do Dispositivo	61
5. Conclusão.....	62
6. Bibliografia.....	63
7. Webgrafia	64
8. Anexos	65

Agradecimentos

Aos meus pais, Palmira e António, por me terem educado e formado, fazendo com que me tornasse a pessoa que sou hoje; devo-lhes tudo o que sou e vou agradecer sempre por me terem dito “não” quando era necessário e por sempre confiarem em mim e no meu trabalho. Agradeço-lhes ainda por nunca me deixarem desistir e por me valorizarem, tal como às minhas capacidades, quando eu mesma não o fazia.

À Liliana que sempre foi como uma irmã mais velha, que sempre aconselhou o que achava melhor para mim – e que, curiosamente, estava sempre certa. Foi dela que herdei o otimismo que me tem (quase sempre) acompanhado.

Ao Professor Anselmo Borges que sempre me auxiliou – tanto a mim como aos meus colegas de curso – com um sorriso e uma palavra amiga.

À Doutora Fernanda Bernardo por me ter ensinado as bases da didática e por se preocupar comigo quando eu pensava em deixar de lado um percurso académico que já contava com quase seis anos de esforço e dedicação.

Ao Doutor Luís Umbelino por nunca deixar de me incentivar a continuar o trabalho e por orientar o estágio e todo o turbilhão de pensamentos que eu tinha em relação à execução do presente relatório.

Ao Doutor Ferrer por me orientar e incentivar na execução do relatório e por se interessar claramente pelas temáticas que foram tratadas.

À Professora Cândida Ferreira por dedicar tanto do seu tempo a orientar as minhas planificações e os meus materiais didáticos quando não tinha de o fazer; a ela agradeço toda a atenção e paciência para orientar uma estagiária que estava demasiado presa aos modelos teóricos de lecionação e com dificuldades em aceitar que a realidade prática exigia um outro método e uma outra postura.

Por fim, à Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, todos os constituintes do corpo docente e não docente foram impecáveis, facilitando o estágio quando estava menos motivada para tal; um agradecimento especial ao Diretor Carlos Santos por nos receber e por disponibilizar todas as condições para que nos sentíssemos quase em casa.

Resumo

O presente trabalho, apresentado como relatório final, é o culminar de um curso de segundo ciclo em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário e tem como finalidade demonstrar o resultado da prática letiva supervisionada realizada na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, sob a orientação da professora Cândida Ferreira.

Deste modo, o relatório pode dividir-se em duas partes distintas: a primeira referente à prática letiva supervisionada, apresentando toda a documentação legal bem como um parecer objetivo e subjetivo acerca dessa mesma prática; num segundo momento são apresentados os resultados de uma modesta investigação acerca da didática e da melhor forma de abordar a temática da estética no décimo ano de escolaridade, centrando-se nas metodologias de análise de texto.

Abstract

The following work, presented as final report, it's the end of a Master's in *Ensino da Filosofia no Ensino Secundário* and has the purpose of showing the result of the traineeship developed in *Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho*, under the guidance of teacher Cândida Ferreira.

This way, the report can be divided in two distinct parts: the first one makes reference to the traineeship, presenting all the legal documentation as well as objective and subjective notions about the same traineeship; in a second moment, the presented results of a modest investigation about didactic and a better way to approach the aesthetics on the tenth school year, focusing in text analysis methodologies.

1. Introdução

1.1. Descrição do estágio nos termos definidos pela Legislação e Documentos da FLUC

A Prática Pedagógica Supervisionada (ou Estágio) pode ser descrita tendo em conta os documentos fundacionais: a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº46/1986, de 14 de outubro, republicada e renumerada na Lei nº49/2005, de 30 de agosto -, o Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, o Decreto-Lei nº220/2009, de 8 de setembro, conjugado com a Portaria nº1189/2010, de 17 de novembro e o Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, acompanhado pelas alterações que lhe foram introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho; é ainda de salientar o Regulamento da Formação de Professores na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra¹.

O primeiro documento listado enumera as condições para o ensino em Portugal, sendo um documento genérico para todas as áreas de ensino. Não podemos deixar de notar, no entanto, o Artigo 9º do Capítulo II onde são apresentados os objetivos do Ensino Secundário; são de maior importância para a área da Filosofia as alíneas a) *Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção da vida activa;* e b) *Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;*^{2 3}.

¹ Estes documentos podem ser consultados em

<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Geral/MenuTopo/Legislacao/Forma%C3%A7%C3%A3o+em+%C3%81reas+Espec%C3%ADficas.htm> e

<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Geral/MenuTopo/Legislacao/Diplomas+Estruturantes+do+Ensino+Superior.htm>; já o Regulamento da Formação de Professores da FLUC pode ser consultado em http://www.uc.pt/fluc/estagios_saidas_profissionais/estagios_2ciclos/10_11/pdfs/Regulamento_da_Formacao_de_professores.pdf

² Os dois últimos pontos desta alínea orientam-se, em grande parte, para o saber científico; no entanto, não se pode ignorar a reflexão crítica e o estudo, áreas onde a filosofia possui raízes.

³ Outros objetivos para o ensino secundário enunciados:

b) *Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;*

Já o segundo documento regula as condições para a habilitação para a docência, realçando o mínimo de 120 créditos de formação na especialidade (filosofia) e considerando ainda a formação educacional geral, as didáticas específicas, a iniciação à prática profissional, a formação cultural, social e ética, a formação em metodologias de investigação educacional e ainda a formação na área da docência. A prática de ensino supervisionada (estágio) é salientada com um mínimo de 40% dos créditos distribuídos pelos pontos enumerados acima. Este documento adianta ainda os *Princípios orientadores da avaliação na prática de ensino supervisionada* (Artigo 21º).

O Decreto-Lei nº220/2009, de 8 de setembro em conjunto com a Portaria nº1189/2010, de 17 de novembro vêm salientar o segundo documento aqui referido, salientando a crescente importância dada à componente científica do curso e ao estágio, exigindo o grau de mestre para todos aqueles que pretendem lecionar: *À semelhança do que estabelece o Decreto -Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, é de salientar a valorização da componente científica e da componente de prática pedagógica nos cursos de formação inicial e a adopção de modelos de formação assentes numa lógica sequencial, com exigência do grau de mestre para todos os educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.*

O Decreto-Lei nº 107/2008 (alteração do Decreto-Lei nº42/2005, de 22 de Fevereiro) discorre ainda acerca do modo como o curso de segundo ciclo (conducente ao grau de mestre) é avaliado: o relatório de estágio é descrito como um documento original e realizado especialmente para o efeito, que será posteriormente avaliado pelo júri⁴.

d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;

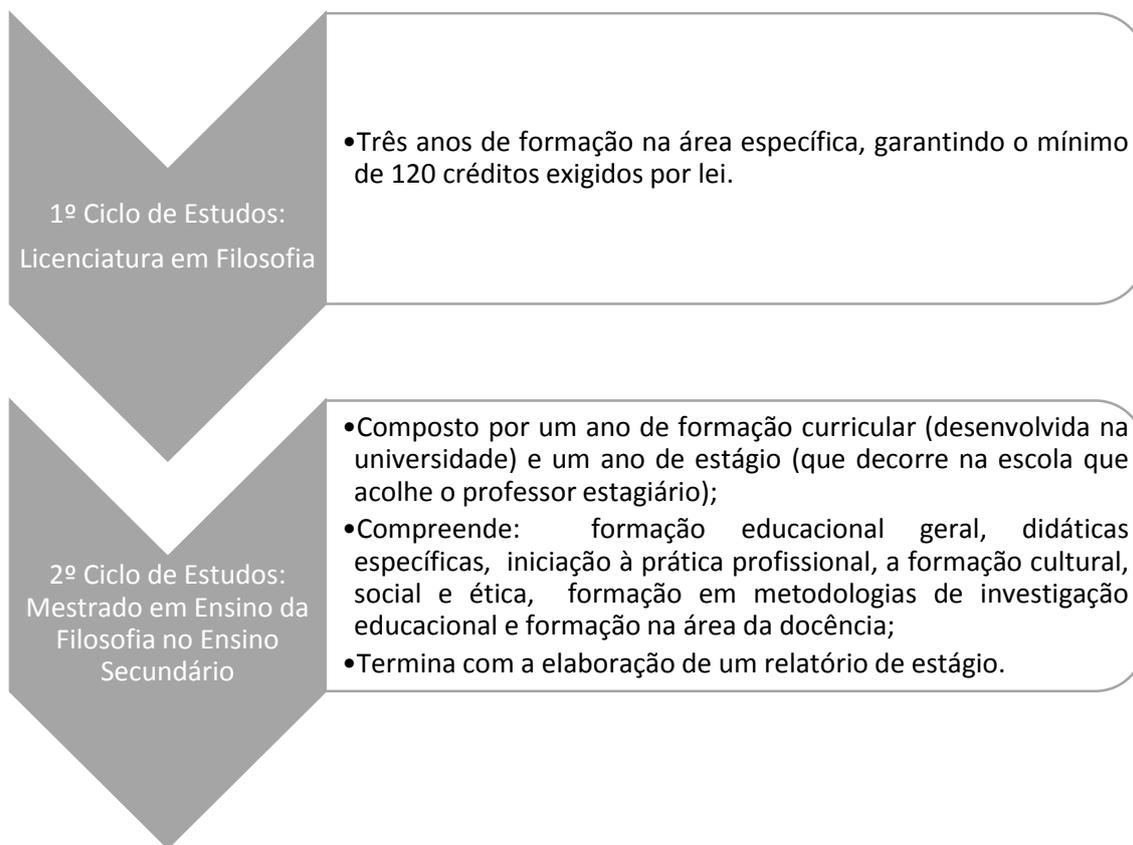
e) Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;

f) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho;

g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.

⁴ b) Uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projecto, originais e especialmente realizados para este fim, ou um estágio de natureza profissional objecto de relatório final, consoante os objectivos específicos visados, nos termos que sejam fixados pelas respectivas normas regulamentares, a que corresponde um mínimo de 35 % do total dos créditos do ciclo de estudos.

Deste modo, pode-se resumir o percurso académico de todos os candidatos à docência da filosofia no ensino secundário como:



Já o último documento - Regulamento da Formação de Professores na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra – *define as competências do CFP [Conselho de Formação de Professores] da FLUC e das Comissões de Área Científico-Pedagógica (CACP), explicita os princípios orientadores da formação inicial e contínua de professores e estabelece normas para a sua organização administrativa.* A partir da análise deste documento é importante referir o Plano Anual Geral de Formação e o Plano Anual de Formação 2014/2015 específico da Filosofia⁵ – documentos base para a elaboração do Plano Individual de Formação – que orientam as atividades obrigatórias e facultativas a desenvolver durante a prática pedagógica supervisionada, além das reuniões

⁵ Plano Anual Geral de Formação em http://www.uc.pt/fluc/estagios_saidas_profissionais/2_ciclos_ensino/conselho_formacao_professores/docs/plano_anual_geral_de_formacao_11_12.pdf e Plano Anual de Formação 2014/2015 da área de filosofia em http://www.uc.pt/fluc/estagios_saidas_profissionais/2_ciclos_ensino/conselho_formacao_professores/docs/plano_filosofia_14_15.pdf

obrigatórias entre os estagiários e professores orientadores (da FLUC e da escola) e das aulas que serão observadas pelo orientador da faculdade durante o decorrer do estágio.

1.2. Descrição da prática docente supervisionada

De acordo com o Plano Anual Geral de Formação, o Estágio Pedagógico decorre entre Setembro e Maio e compreende um conjunto de aulas lecionadas pelo orientador da escola (professora Maria Cândida Ferreira Matos na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho) e assistidas pelo estagiário e de aulas lecionadas pelo estagiário na turma que lhe foi designada (no caso em questão, a turma B do 10º ano de escolaridade).

Segundo o documento supracitado, as atividades de cariz obrigatório podem elencar-se da seguinte forma:

- *Elaboração e/ou debate de planificações — de longo, médio e curto prazos —, de recursos didáticos e de instrumentos de avaliação no âmbito do Núcleo de Estágio.*
- *Participação em 75% dos Seminários Pedagógicos semanais dirigidos pelo Orientador da Escola, com a duração mínima de 90 minutos por disciplina, sendo de 180 minutos no caso dos núcleos monodisciplinares.*
- *Participação em todas as sessões (i) de auto e hetero-avaliação de actividades lectivas, e (ii) de avaliação formativa e sumativa, acordadas no âmbito do Núcleo de Estágio.*
- *Preparação e concretização de actividades lectivas em turmas do(s) Orientador(es) de Escola.*
 - *Nos Núcleos de Estágio monodisciplinares, o número mínimo de actividades lectivas que cada Estagiário tem de assegurar situa-se entre 28 e 32 aulas de 45 minutos ou entre 14 e 16 aulas de 90 minutos.*
 - *Nos Núcleos de Estágio bidisciplinares, o número mínimo de actividades lectivas que cada Estagiário tem de assegurar situa-se entre 28 e 32 aulas de 45 minutos ou entre 14 e 16 aulas de 90 minutos, divididas equitativamente pelas duas áreas de formação.*
- *Observação de todas as aulas lecionadas pelos outros Estagiários do Núcleo de Estágio.*
- *Observação de 75% das aulas lecionadas pelo Orientador de Estágio, na(s) turma(s) a que estão afectos os Estagiários.*

- *Os Orientadores da FLUC observam um mínimo de 2 aulas a cada Estagiário, devendo as mesmas ocorrer a partir de Janeiro. Em casos devidamente fundamentados, pode o Orientador da Escola solicitar a presença do Orientador da FLUC ainda no primeiro período lectivo.*⁶

Estes parâmetros foram alvo de discussão na reunião inicial (onde estavam reunidos os professores estagiários, a professora orientadora da escola e os professores orientadores da FLUC) e alguns destes pontos foram alterados, tendo em conta a grande distância que separa a escola da FLUC e das residências dos estagiários. Assim, e como consta no Plano Anual de Formação 2014/2015 da área de filosofia os estagiários apenas tiveram a obrigatoriedade de assistir a 50% das aulas da orientadora na turma que lhes ficou designada e a 25% das aulas das outras turmas pertencentes à professora orientadora⁷; foi também acordado que cada estagiário iria lecionar 12 aulas em vez das 14 a 16 aulas previstas no Plano Anual Geral de Formação.

Constam ainda no Plano Anual Geral de Formação atividades de cariz facultativo:

- *Participação em actividades extralectivas e de intervenção socioeducativa realizadas na Escola e/ou junto da comunidade envolvente.*
- *Observação e debate de actividades extralectivas e de intervenção socioeducativa realizadas pelo Orientador de Estágio e/ou pelos outros Estagiários do Núcleo de Estágio (Sessões de Avaliação do Trabalho Realizado).*
- *Participação, com o estatuto de observador, em reuniões e actividades de gestão escolar (Departamento(s) Curricular(es), Conselho(s) de Turma, Conselho de Directores de Turma, Núcleo de Ensino Especial, Serviço de Psicologia e Orientação Vocacional, Conselho Pedagógico, Conselho Geral; Coordenador(es) de Departamento, Director(es) de Turma, Coordenador dos Directores de Turma, Director, Presidente do Conselho Geral).*

⁶ Como consta no Plano Anual Geral de Formação

⁷ Os/as formandos/as assistirão às aulas do/a orientador/a de acordo com o plano traçado por este/a. O número de aulas a assistir na turma em que o/a formando/a realiza a sua prática pedagógica supervisionada situar-se-á entre 50% e 100% do total. O número de aulas a assistir na(s) outra(s) turma(s) situar-se-á entre 20% e 25%. A distribuição temporal destas assistências ficará ao critério do/a orientador/a.

Tendo em conta estes parâmetros e o Plano Individual de Formação⁸, cumpri todos os pontos obrigatórios enumerados acima, de salientar os 50% de aulas da orientadora assistidas e a minha presença em todas as aulas lecionadas pelos outros professores estagiários⁹; lecionei também as doze aulas previstas, entregando as respetivas planificações e materiais.

1º Período	2º Período	3º Período
25 de dezembro de 2014	3 de fevereiro de 2015	14 de abril de 2015
27 de dezembro de 2014	5 de fevereiro de 2015	16 de abril de 2015
2 de dezembro de 2014	10 de fevereiro de 2015	21 de abril de 2015*
4 de dezembro de 2014	19 de fevereiro de 2015*	23 de abril de 2015

No campo das atividades facultativas, acompanhei duas vezes os momentos de direção de turma da professora orientadora e compareci nas reuniões do Departamento Curricular sempre que me foi solicitado; acompanhei dois conselhos de turma, não conseguindo acompanhar o conselho de turma final por motivos de força maior. Assisti ainda às atividades extraletivas que o Departamento Curricular desenvolveu (apenas como observadora) e acompanhei a turma a que estive afeta numa visita de estudo (organizada pelos alunos da turma), inserida no conteúdo do programa que trata da estética, ao Museu Calouste Gulbenkian e à Casa Fernando Pessoa realizada a 22 de abril.

⁸ Ver Anexo I

⁹ Ver Anexo II

1.3. Avaliação Objetiva (modelo) e Subjetiva (experiência pessoal) do Estágio

1.3.1. Avaliação Objetiva (modelo)

O curso de segundo ciclo em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário é um curso de Especialização Avançada na área do ensino que tendo como base fundamental uma licenciatura em área da docência (Filosofia), pretende formar professores qualificados a lecionar filosofia no décimo e décimo primeiro anos do ensino secundário. Deste modo, o Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário por mim realizado pode esquematizar-se da seguinte forma:

Ano 1	Primeiro Semestre	Didática da Filosofia I	DE	Metodologia de Investigação Educativa ¹⁰	FEG
		Didática da Filosofia II	DE		
		Didática da Filosofia III	DE		
		História e Sociologia da Educação	FEG		
		Psicologia da Educação	FEG		
	Segundo Semestre	Didática da Filosofia IV	DE		
		Didática da Filosofia V	DE		
		Filosofia da Educação	FEG		
		Multiculturalismo e Educação	FEG		
		Tecnologias Educativas	FEG		

Ano 2	Estágio (Prática Pedagógica Supervisionada) e Relatório Final	IPP	Primeiro Semestre	Seminário de Filosofia I	FAD
			Segundo Semestre	Seminário de Filosofia II	FAD

Legenda	
Disciplinas Obrigatórias	
Disciplinas Opcionais	

¹⁰ Disciplina de carácter facultativo em que não me inscrevi, optando por Tecnologias Educativas.

Podemos ver que na composição do mestrado estão presentes disciplinas de caráter obrigatório (marcadas a azul) e disciplinas de caráter facultativo, realçadas a laranja. Podemos ainda reparar que ao longo de todo o curso estão presentes as áreas referidas nos Decretos-Lei abordados no primeiro subcapítulo do presente relatório de estágio: as didáticas específicas (DE), a formação educacional geral (FEG), formação na área da docência (FAD) e iniciação à prática profissional (IPP). Como é visível, o primeiro ano do mestrado serve de base para o estágio anual do segundo ano uma vez que são aprendidos todos os itens teóricos indispensáveis à prática pedagógica supervisionada; nas didáticas específicas são apresentados os modelos didáticos seguidos pela faculdade e pela filosofia no geral, além de que são ensinadas ao estagiário algumas formas de realizar planificações e materiais didáticos viáveis e eficazes.

1.3.2. Avaliação Subjetiva (experiência pessoal)

A Prática Pedagógica Supervisionada – ou estágio – é a grande componente do segundo ano do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre que anteriormente explorámos. Neste espaço vou elaborar uma pequena reflexão acerca da minha experiência pessoal enquanto professora estagiária na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho no ano letivo de 2014/2015. De forma genérica, posso falar das unidades curriculares que ocorreram na faculdade – o Seminário de Filosofia I e o Seminário de Filosofia II – e o estágio propriamente dito, que se divide em três grandes partes: a assistência às aulas lecionadas pela orientadora da escola, as aulas lecionadas por mim e as aulas lecionadas pelos meus colegas a que assisti.

Começando pelos seminários que nos foram apresentados durante este ano letivo posso dizer que ambos foram produtivos – no entanto, de forma diferenciada. Em relação ao seminário I, que se centrava na formação da área da docência, posso afirmar que os temas tratados foram interessantes e inovadores (uma vez que não foram tratados no primeiro ciclo em filosofia) – mas não posso deixar de referir que talvez devessem ser mais ajustados ao Programa de Filosofia do Ensino Secundário uma vez que está inserido num mestrado de Ensino da Filosofia no Ensino Secundário; apesar de ter apreciado as temáticas que foram estudadas, penso que estavam um pouco distantes da prática pedagógica supervisionada. Já em relação ao Seminário II posso

afirmar que se mostrou bastante útil quer no acompanhamento do estágio (foram retiradas dúvidas importantes acerca dos processos de ensino aprendizagem) quer no auxílio ao presente relatório de estágio.

Referindo-me agora à Prática Pedagógica Supervisionada, posso começar por dizer que a escola nos ofereceu todas as condições para um trabalho excelente: desde o apoio por parte dos professores à simpatia demonstrada por todos os funcionários; os alunos eram exemplares (excetuando um ou outro caso pontual). Enfim, tínhamos todas as condições para executar o estágio da melhor forma, construindo um progresso contínuo. No entanto, não posso deixar de frisar que o facto de o local de estágio ser tão distante da faculdade (50km) e das residências dos alunos não facilitou a prática pedagógica supervisionada. A partir desta experiência apenas posso salientar que a necessidade de um local de estágio mais próximo da Universidade seria sempre uma mais-valia, não se acumulando o cansaço e as horas de viagem, o que resultaria num trabalho mais conciso e bem elaborado. No caso concreto, posso afirmar que o cansaço era imenso e que tanto tempo em viagens me fez questionar todo o percurso que havia feito e o propósito do estágio que estava a realizar. Pode parecer, aparentemente, uma razão insignificante perante o trabalho gratificante que estava a realizar – mas no final de um dia com cinco horas de viagens o desânimo tendia a pesar.

2. Sobre O Ensino da Filosofia: Observações Gerais

“Pede-se muito aos professores, demasiado até. Espera-se que remedeiem as falhas de outras instituições, também elas com responsabilidades no campo da educação e formação dos jovens. Pede-se-lhes muito, agora que o mundo exterior invade cada vez mais a escola, principalmente através dos novos meios de informação e de comunicação. De facto, os professores têm na sua frente jovens cada vez menos enquadrados pelas famílias ou pelos movimentos religiosos, mas cada vez mais informados. Terão de ter em conta este novo contexto, se quiserem fazer-se ouvir e compreender pelos jovens, transmitir-lhes o gosto de aprender, explicar-lhes que informação não é a mesma coisa que conhecimento, e que este exige esforço, atenção, rigor e vontade.”¹¹

¹¹ Prefácio a *Educação – um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI)*, UNESCO, Edições Asa, Porto, 1996

2.1. Filosofia e Ensino Secundário

A educação é um tema que se consagrou problemático devido à complexidade dos elementos que a compõem. Por um lado temos o aluno, o jovem que simboliza o futuro; por outro, o professor, aquele que procura um futuro melhor e que tomou como sua a tarefa de o construir. E existe ainda um terceiro elemento que engloba os métodos de ensinar e todas as idiossincrasias do ensino e de todos os que participam neste grande processo.

Abordando em primeiro lugar a questão dos jovens e do ensino secundário, podemos começar por dizer que a idade em que os alunos se encontram neste grau de escolaridade tem tanto de difícil quanto de vantajoso. A adolescência é uma altura de crise, onde os alunos criticam tudo aquilo que os rodeia, não só as ordens e preceitos dos adultos mas também o pouco que conhecem da sociedade. Criticam os valores em que foram criados e procuram novos, mesmo que por muitas vezes isso apenas seja fruto da teimosia própria da idade: “Sendo a adolescência um período de crescimento, de maturação, é também o período em que tudo é posto em causa, em que o indivíduo adquire consciência de si e do mundo que o rodeia. O adolescente torna-se intransigente, contestatário, exigente, não admite meios-terminos e hipocrisias. «É capaz (e nem sempre sem razão) de criticar e pôr em causa pais e professores». Consciente das suas capacidades intelectuais, tomando a sua verdade como a mais correcta, «deixa de dar crédito à *função* de pais ou professor e apenas admite a pessoa de um ou de outro, insurgindo-se contra eles se a pessoa não lhe parece à altura da sua função.»”¹²

É nesta crítica constante dos valores e preceitos que precedem o aluno que o papel do professor faz sentido, uma vez que este pretende formar um futuro melhor para os jovens que tenta instruir e formar. É nesta diferença de gerações, neste conflito entre o jovem e o adulto que o professor pode ensinar uma vez que os alunos estarão mais propensos a receber novos conhecimentos, ainda que por vezes a fim de os contestarem. É neste pequeno período de tempo, crítico e difícil, que os jovens formam a sua personalidade e conseguem ter uma abertura de espírito que lhes permite criticar, formar o novo tendo em conta o velho, formar novos valores com base nos que os precederam. O professor pode, aqui, orientar todo este mar de conhecimento para o

¹² Martins, Isaltina, *Educação e Ensino – A Perenidade dos Valores*, in *HVMANITAS*, Vol. L, 1998, p.1048

melhor, para o novo, para o original, enfim, para o futuro. Partindo do diálogo, quer com o próprio professor, quer com os colegas e, não menos importante, com os conteúdos e os textos (a principal forma de contacto que os adolescentes têm com aquilo que os precedeu), o aluno pode formar algo novo e mais correto para o seu futuro e para o futuro da sociedade em que se insere – o professor serve, essencialmente, como mediador do saber que é imposto pelos programas e ministérios, serve de mediador entre o cristalizado e o que está em crescente evolução: “A relação pedagógica é, então, muito significativa. O papel do professor exerce um efeito determinante quer na aprendizagem das matérias «impostas» pelos programas, quer na formação sócio-afectiva do aluno, na consolidação da sua identidade, na sua formação integral como pessoa. É a relação pessoal, o diálogo que leva à descoberta, a aprendizagem não se traduz, apenas, numa transmissão de conceitos, mas num despertar do desejo de aprender. A palavra só se transforma em aprendizagem quando for interiorizada, sentida como sua, como vinda de dentro. É o aluno que deve construir o seu próprio saber, orientado pelos saberes anteriores, guiado pelo professor.”¹³

2.2. O local da Filosofia no Ensino Secundário

Muitos já se terão deparado com o presente título e questionado onde se insere a Filosofia na escola (e na sociedade). Contudo, parece-nos evidente que não se pode negar a sua importância em termos de mudança de paradigmas, de pensamentos e de ideologias. É evidente que a filosofia desempenha um papel significativo na sociedade, porque está presente, mesmo que de modo inapercebido, em todo o seu modo de pensar e compreender o mundo – mas que papel desempenhará nas escolas?

Num mundo onde impera a ciência e a técnica e onde as humanidades são vistas como formas de lazer e não como áreas a estudar e a investir, a Filosofia fica relegada para os tempos do ócio e do saber enciclopédico. Derrida, na sua obra *Du droit à la Philosophie*, deixa bem claro que num mundo onde a técnica impera, a situação da Filosofia se complica, parecendo algo desprovido de utilidade: numa sociedade onde é valorizada a eficácia, a técnica e a rapidez, onde a competitividade económica e o consumismo reinam, uma disciplina como a filosofia parece carecer de utilidade neste

¹³ Ibidem, p.1052

mundo acelerado, ficando deste modo reduzida a umas horas de ensino na escola ou na Universidade, sendo muitas vezes considerada como disciplina opcional ou à qual não se deve dar muita importância¹⁴

No entanto, pensamos que a filosofia não é tão inútil quanto possa parecer, conforme o parágrafo anterior enuncia. Socorrendo-me de um estudo da UNESCO¹⁵ que averigua o porquê de a filosofia ser lecionada no ensino secundário, são evidentes dois grupos de países com respostas distintas à questão enunciada: por um lado, um dos grupos indicava a filosofia como dispensável, não a conectando com a ética e com a democracia – considerando, assim, a filosofia como uma componente assessória dos programas do ensino secundário, descrevendo-a ainda como uma disciplina demasiado complicada para as mentes jovens; por outro lado, existe um segundo grupo de respostas¹⁶ que considera que entre a filosofia, a democracia e os valores que se consideram ótimos para a constituição da sociedade existe um vínculo muito forte, salientando ainda que a filosofia fomenta o espírito crítico, a não-aceitação de toda a informação de toda a informação de toda a informação com que os jovens são bombardeados, bem como disciplina que estrutura o pensamento acerca das temáticas que mais possam preocupar os jovens, tanto na vida privada como na vida em sociedade. Este último grupo de países evoca a filosofia como necessária e indispensável no ensino secundário.

¹⁴“Celle-ci doit rester (c'est la meilleure hypothèse!) confine dans une classe des lycées ou dans de petites cellules de l'Université où la vie devient de plus en plus difficile. Inutile de s'étendre sur ces choses que nous connaissons bien” in Derrida, Jacques, *Du Droit à la Philosophie*, Éditions Galilée, Paris, 1990, p. 514

¹⁵ Inquérito internacional desenvolvido em 1994 e 1995 em vários países, publicado no volume *Philosophie et démocratie dans le monde*

¹⁶ Onde se inclui Portugal

3. Domínio de investigação privilegiado durante o estágio

3.1. Definição da área de investigação

O texto sempre possuiu um papel controverso na história da humanidade e na História da Filosofia. Se por um lado alguns consideram o texto como um dos pilares da civilização e como uma ferramenta muito útil (é um facto que o aparecimento dos sistemas de escrita indicam uma viragem, uma mudança de rumo e uma evolução na história da humanidade), outros há que o consideram desnecessário e até como algo que dificulta o pensamento humano. Vamos começar por abordar esta última posição.

Já Platão, no seu diálogo *Fedro*, indica que a escrita e a consequente leitura nada trazem de benéfico para o homem - a escrita é apenas uma cópia da realidade enquanto que a leitura é um processo que leva ao esquecimento: “Mas, quando chegou a vez da invenção da escrita, exclamou Thoth: «Eis, oh Rei, uma arte que tornará os egípcios mais sábios e os ajudará a fortalecer a memória, pois com a escrita descobri o remédio para a memória. - «Oh, Thoth, mestre incomparável, uma coisa é inventar uma arte, outra julgar os benefícios ou prejuízos que dela advirão para os outros! Tu, neste momento e como inventor da escrita, esperas dela, e com entusiasmo, todo o contrário do que ela pode vir a fazer! Ela tornará os homens mais esquecidos, pois que, sabendo escrever, deixarão de exercitar a memória, confiando apenas nas escrituras, e só se lembrarão de um assunto por força de motivos exteriores, por meio de sinais e não dos assuntos em si mesmos. Por isso, não inventaste um remédio para a memória, mas sim para a rememoração. Quanto à transmissão do ensino, transmites aos teus alunos, não a sabedoria em si mesma mas apenas uma aparência de sabedoria, pois passarão a receber uma grande soma de informações sem a respectiva educação! Hão-de parecer homens de saber, embora não passem de ignorantes em muitas matérias e tornar-se-ão, por consequência, sábios imaginários, em vez de sábios verdadeiros!»”¹⁷ Segundo Samuel Ijsseling, também Descartes se afasta da leitura do texto, dedicando-se à experiência, às vivências do mundo; da mesma forma, também Husserl afirma que ninguém se torna um filósofo a partir dos textos e que estes apenas servem como ponto de partida de uma reflexão mais autêntica. Ijsseling diz-nos: «No início das suas

¹⁷ Platão, *Fedro*, Guimarães Editores, Lisboa, 2000⁶, p.121

Cartesianischen Meditationen, em que fala de uma crise da filosofia, [Husserl] diz: “Em vez de uma filosofia unitária vivente, temos uma *literatura* filosófica crescendo para o ilimitado, mas quase sem conexão”. Husserl compara a situação anterior com a de Descartes e estabelece que, em vez de uma “imensa literatura filosófica”, seria necessário um novo começo radical da filosofia. Os livros e a leitura constituem uma ameaça.»¹⁸.

No entanto, referimos já anteriormente que há uma outra posição acerca do texto na história da humanidade e na História da Filosofia. O marco fundamental desta posição é, sem dúvida, a Bíblia e a sua exegese. A partir do estudo da Bíblia nasceu uma nova tradição centrada no texto – a que mais tarde se chamou hermenêutica e onde muitos autores contemporâneos retornaram (não apenas à Bíblia mas aos textos filosóficos e às grandes narrativas clássicas) – onde o texto era o ponto central das aprendizagens e de todos os estudos. Os mais eruditos, ligados sempre ao campo religioso, foram inovando no campo da análise de texto, formando até métodos particulares.

O texto na aula de filosofia tem, deste modo, várias abordagens ao nível da didática e o seu uso nunca foi consensual, acompanhando a discordância acerca da posição do texto na história da humanidade e da filosofia. A escolástica medieval primou por metodologias próprias centradas no texto, como referiu Joaquim Neves Vicente, sendo a *lectio* (a leitura de textos pelo mestre e a sua análise, linha a linha, de onde se retiram apontamentos – as *glosas*) o ponto de partida: “Na base de todo o ensino estava a *lectio*, ou seja, a leitura comentada dos textos oficiais e canónicos que constituíam as *auctoritates*, as fontes de todo o saber.”¹⁹ Seguidamente, é feita uma exploração e explicação do texto – a *expositio* -, atividade que é complementada ainda pela *quaestio* e *disputatio*, passos fundamentais uma vez que se problematizava o assunto em questão e se encontravam diferentes perspetivas (*quaestio*) e ainda quando se debatiam as questões, de forma fundamentada, apresentando argumentos e objeções. Contudo, apesar de todos estes passos serem importantes, o que mais valorizamos é a *lectio* –

¹⁸ Ijsseling, Samuel, “Husserl: Ler e Escrever – sobre textos” in Borges-Duarte, Irene, et. al. *Texto, Leitura e Escrita: Antologia*, Porto Editora, Porto, 2000, p.30

¹⁹ Vicente, Joaquim Neves, *Educação, Retórica e Filosofia a partir de Olivier Reboul: Subsídios para uma Filosofia da Educação Escolar*, Coimbra, 2008, p. 198

sendo a base das outras três modalidades, é uma atividade que ainda hoje se pratica nas nossas escolas, principalmente na disciplina de filosofia. No entanto, o texto tem sempre um grande papel no ensino da filosofia, uma posição de relevo na aprendizagem *significativa* dos saberes e dos conteúdos apresentados pelo programa. Joaquim Neves Vicente, na sua *Didáctica da Filosofia* apresenta-nos algumas formas como o texto é utilizado na sala de aula, passando da simples motivação dos alunos para abordar determinado tema ou para fundamentar um conteúdo com uma perspetiva de um filósofo específico: “1. Alguns textos serão lidos como *pretexto* ou *motivação* para abordar um tema/problema. Um poema, uma notícia, um comentário jornalístico, etc. são alguns dos exemplos. 2. Outros serão lidos como *documentos informativos*. Algumas páginas duma história da filosofia, a entrada de um dicionário filosófico, uma página de um manual são alguns exemplos. 3. Distinta é a função e o estatuto dos *textos-argumento*, nos quais é desenvolvida uma determinada posição ou tese, quase sempre controversa, onde o autor toma uma posição pessoal e se demarca de outras posições ou teses. É para este tipo de textos que parece necessário fornecer aos alunos algumas propostas, modelos, exemplos ou guiões para uma análise e comentário.”²⁰ Os aqui chamados *textos-argumento* podem ser denominados como os textos centrais na aula de filosofia uma vez que nos trazem várias perspetivas acerca de um determinado tema a lecionar. Não estamos aqui a descuidar a explicação dos temas por parte do professor (que se pretende que seja esclarecedora) mas que essa explicação deve ter por base um texto, o texto deve ser o ponto de partida ou o fundamento para uma abordagem rigorosa e filosófica de uma temática. É importante que os alunos conheçam os temas e que o grau de dificuldade seja adequado à sua faixa etária e ao seu grau de desenvolvimento – no entanto, não queremos aqui dizer que o ensino da filosofia deve ser simplista: o ensino da filosofia deve ser rigoroso, não descurando os conceitos-chave de cada tema ou autor e é isso que o texto nos ensina e nos transmite. Como foi dito anteriormente, os textos deixam a sua marca – e mais que a explicação de um conteúdo ou temática, o texto filosófico ensina-nos e aos alunos que encontramos nas mais variadas condições sociais e económicas a pensar filosoficamente. O texto ensina-nos a

²⁰ Vicente, Joaquim Neves, *Didática da Filosofia – apontamentos e textos de apoio às aulas*, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2005, p. 162

pensar filosoficamente a filosofia e os temas – através de uma boa análise de texto não se perde o rigor desta disciplina complexa, não se perde a especificidade da filosofia.

Apesar do lugar controverso do texto na aula de filosofia, achamos que ele merece o grande destaque quando o que se pretende ensinar é esta disciplina já enunciada como complexa e exigente. Deste modo, apresentamos o resultado de uma pequena investigação ao nível da análise de texto recorrendo a algumas estratégias de análise de texto bem como outras estratégias auxiliares que ajudarão os alunos não só a compreender o texto como também a integrar na sua rede de significações aquilo que foi aprendido, formando, assim, novos pontos de vista ou fundamentando as concepções já existentes.

3.2. Enquadramento Teórico

3.2.1. Segundo o Programa de Filosofia

Como vimos anteriormente, a filosofia adquire um papel de extrema importância no ensino secundário, fomentando a participação dos jovens em sociedade bem como promovendo o espírito crítico para que essa participação não seja passiva e sim ativa, para que os jovens contribuam de forma cuidada e fundamentada no futuro. Como também já referimos, a democracia é indissociável da filosofia e é necessário compreender os movimentos ideológicos e filosóficos que nos levam a poder viver numa sociedade como a que nos encontramos e de que forma é que podemos melhorar a forma como vivemos, instaurando valores fundamentais para a convivência pacífica entre todos os diferentes que nos rodeiam.

Assim, parece-nos indispensável que o enquadramento teórico do presente relatório passe por uma análise dos preceitos que o programa de filosofia no ensino secundário promove uma vez que este é um dos documentos que mais orienta a prática letiva, transpondo os valores que se querem promover para a sala de aula, para a prática efetiva e, assim, para a sociedade. Também nos parece pertinente afirmar que as linhas metodológicas que o programa apresenta fazem com que o ensino da filosofia não passe apenas por uma didática (que se vê como necessária de forma a adequar os conteúdos filosóficos às idades dos jovens que temos em mãos para que estes os compreendam) mas sim por um ensino filosófico da filosofia (posição que iremos abordar de forma mais extensa nos pontos seguintes), evitando que o docente caia num didatismo desprovido de conteúdo ou da especificidade a que a filosofia nos obriga.

Deste modo, o Programa apresenta-nos no capítulo 4: *Metodologia: princípios, sugestões e recursos* alguns passos importantes para o ensino, como o diálogo, imprescindível na sala de aula – para que se fomente o debate e a argumentação – e também os documentos de referência que devem guiar os alunos, apresentando-lhes simultaneamente a grandeza dos autores, do *outro*, e a necessidade de cada um de nós face ao que já ocorreu, a pequenez do indivíduo de atender àquilo e àqueles que o precederam. Assim, o pensamento deve ser orientado por aqueles que nos precederam e, com isto, falamos dos textos como formas de orientar os alunos em relação às temáticas abordadas: “A relevância dada a um documento de referência no contexto do

desenvolvimento das aulas, corresponde à convicção [...] que o contexto pessoal da razão implica a alteridade, ou seja, que pensar é pensar com ou pensar a partir de.”²¹

Assim, o texto tem a sua posição bem marcada na sala de aula, servindo não só como guia mas instruindo os educandos no sentido do rigor intelectual e argumentativo. O lugar do texto na aula de filosofia é ainda corroborado pelo *princípio da diversidade dos recursos*²², apresentado no já referido capítulo 4, que nos diz que os textos são o recurso de maior importância, indicando-os como os fundamentos da filosofia e ao longo da sua história: “1 – Em primeiro lugar, os textos. A História da Filosofia tem figura nos textos que foram sendo escritos, e a sua interpretação, sempre renovada, permite que a filosofia se vá constituindo na sua novidade. Contudo, propõem-se que se utilizem na sala de aula diferentes tipos de textos e não apenas os que o *canon* catalogou de filosóficos.”²³ Podemos afirmar, deste modo, que na sala de aula se pretende uma diversidade de abordagens textuais, passando do texto filosófico ao texto literário, da prosa à poesia. Parece-nos também pertinente indicar a diversidade de autores como outro fator de extrema importância e que pretendemos salientar nos dispositivos didáticos que apresentamos no capítulo seguinte: a problematização tem também como função a abertura de horizontes e a consequente procura de perspectivas diferentes e inovadoras. Assim, ao longo do presente relatório vamos explorar três perspectivas diferenciadas acerca do mesmo tema – a experiência estética – onde apresentamos um autor largamente conhecido pelos professores e manuais de filosofia (Immanuel Kant) e outros autores, não tão conhecidos, mas que apresentam perspectivas diferentes daquela que estamos habituados a ver nos manuais escolares do 10º ano de escolaridade. Esta diversidade de abordagens responde aos pontos indicados no programa e aos quais damos extrema importância:

- “Permitir a cada um aperfeiçoar a análise das convicções pessoais;
- Aperceber-se da diversidade dos argumentos e das problemáticas dos outros;

²¹ Programa, p.16

²² O programa apresenta-nos três princípios metodológicos orientadores: o *princípio da progressividade das aprendizagens*, o *princípio da diferenciação de estratégias* e o *princípio da diversidade dos recursos*. Apesar de aqui nos focarmos essencialmente no último, todos são importantes para uma boa prática docente e serão abordados na exploração dos dispositivos didáticos que se segue.

²³ Programa, p.17

- Aperceber-se do carácter limitado dos nossos saberes, mesmo dos mais assegurados.”²⁴

É também a partir dos textos que as três operações da filosofia (problematizar, conceptualizar e argumentar), indicadas como fundamentais pelo programa em análise, se conseguem realizar na sala de aula²⁵: os alunos “devem aprender a refletir, a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação do real”²⁶. Os textos são o terreno fértil para estas operações, como vamos ver posteriormente quando abordarmos os dispositivos didáticos; a partir do texto podemos entrar em conflito connosco mesmos e com os outros (sendo que estes outros são os que nos rodeiam e aqueles que o texto nos traz). A partir dos textos podemos repensar a nossa posição em relação a um assunto e assumir outra entretanto ou fortalecer aquilo que pensamos com novos argumentos, mais fundamentados; podemos pensar acerca de temáticas sobre as quais nunca nos debruçamos e procurar sempre mais alternativas se aquela que nos foi apresentada não nos parece suficiente. Tudo isto tendo como base os textos.

Também no campo dos objetivos, o Programa de Filosofia apresenta muitas metas às quais podemos chegar através dos textos. Além dos objetivos 1.2. “reconhecer o trabalho filosófico como atividade interpretativa e argumentativa”²⁷ e 2.3. “desenvolver uma sensibilidade ética, estética, social e política”²⁸ que podem ser atingidos através de várias metodologias – incluindo a análise de textos –, o programa apresenta-nos um conjunto de objetivos dedicados exclusivamente aos textos: o grupo de objetivos 3 “Iniciar às competências de análise e interpretação de textos e à composição filosófica”²⁹. Apesar de todos os objetivos que compõem este grupo 3 possuírem igual importância, destaco os objetivos “3.1. Analisar a problemática sobre a qual um texto toma posição, identificando o tema/problema, a(s) tese(s) que defende ou a(s) resposta(s) que dá, as teses ou respostas que contraria ou as teses ou respostas que explicitamente refuta.”, “3.2. Analisar a conceptualidade sobre a qual assenta um

²⁴ ibidem, p.4

²⁵ É importante compreender que estas operações não se realizam exclusivamente a partir dos textos; o diálogo entre professor e alunos e o debate entre os alunos são outras formas de conseguir realizar estas operações que consideramos fundacionais. No entanto, os textos são onde estas operações se podem realizar sempre – quer num único texto, quer num conjunto de textos.

²⁶ Programa, p.5

²⁷ ibidem, p.9

²⁸ ibidem, p.9

²⁹ ibidem, p.10

texto, identificando os termos ou conceitos nucleares do texto, explicitando o seu significado e as suas articulações”, “3.3. Analisar a estrutura lógico-argumentativa de um texto, pesquisando os argumentos, dando conta do percurso argumentativo, explorando possíveis objecções e refutações” e o objetivo “3.4. Confrontar as teses e a argumentação de um texto com teses e argumentos alternativos”³⁰ como os mais importantes quando o objetivo é explorar um texto em sala de aula. Estes objetivos, além de estarem diretamente relacionados com as três operações fundamentais já referidas (problematizar, concetualizar e argumentar), parecem-nos fundamentais na leitura e análise do texto uma vez que estas operações nos parecem indissociáveis da aprendizagem, principalmente quando o foco está na aprendizagem a partir do texto; estes objetivos fazem ainda ponte para os três objetivos que se seguem onde se pretende que os alunos trabalhem a informação recebida, que a integrem na sua rede de significações (uma vez que se pretende uma aprendizagem significativa e ativa) e que tomem posição acerca dos argumentos trabalhados no texto, podendo, desta forma, confrontá-los com os seus próprios argumentos e com outros argumentos de outros textos diferentes.

Por fim, é indicado pelo programa o que os alunos, no fim dos dois anos de filosofia no ensino secundário, devem ser capazes de executar. É visível, mais uma vez, a importância dada ao texto, se observarmos o ponto 5: **“Analisar textos de carácter argumentativo – oralmente ou por escrito –, atendendo:**

- à identificação do seu tema/problema;
- à clarificação dos termos específicos ou conceitos que aparecem;
- à explicitação da resposta dada ou da tese defendida;
- à análise dos argumentos, razões ou provas avançadas;
- à relação do conteúdo com os conhecimentos adquiridos.”

Deste modo, vemos que o texto serve como ferramenta para abordar as principais temáticas do programa, desenvolvendo várias competências essenciais no percurso. No entanto, o texto não é apenas uma simples ferramenta mas o corpo de uma aula de filosofia, apresentando as diversas posições dos autores em estudo ao mesmo tempo

³⁰ ibidem, p.10

que responde aos objetivos que o programa de filosofia definiu como sendo as metas a atingir no final de dois anos de estudo.

3.2.2. Segundo as investigações efetuadas em Didática da Filosofia na FLUC

A Necessidade de uma Didática Específica

O professor, que possui um papel de extrema importância nas escolas, quer ao nível da leção das matérias específicas, quer ao nível da educação dos alunos, tem de planear as suas aulas de forma a não deixar de lado nenhum elemento destes dois pontos importantes; o docente possui ainda um papel central na sala de aula uma vez que, como aliás já foi referido, atua como mediador entre o saber e os alunos, educando e formando (não queremos aqui deslegitimar a importância do aluno enquanto principal elemento na sala de aula e nos processos de ensino-aprendizagem – não podemos, no entanto, esquecer que o professor funciona como eixo orientador e que a sua posição está revestida de uma grande importância e responsabilidade). Quando está em causa um professor de Filosofia o desafio é superior, exigindo mais esforço devido à especificidade a que esta disciplina obriga, especificidade da qual não pode ser separada: a Filosofia é Filosofia devido à sua especificidade, à sua unicidade. No entanto, como ensinar algo que parece tão complexo a alunos que só agora atingiram o início da capacidade de abstração (facto bastante discutido uma vez que são ensinadas temáticas bastante difíceis – como as línguas ou a matemática/física - em idades mais tenras, não se colocando a questão da capacidade intelectual; desta forma, muitos autores defendem que a Filosofia pode ser também ensinada a crianças, não sendo por isso a idade dos 15 ou 16 anos uma idade problemática para o seu ensino) ou que pouco conhecem do mundo e dos seus problemas. São assim necessários métodos de transmissão de conhecimento eficazes e adequados aos alunos – isto é, é necessário uma didática.

Por *didática* (palavra proveniente do grego – *didáskein* que significa *ensinar* ou *instruir*) entende-se um conjunto de métodos ou modos de ensino, de instrução ou ainda como arte de ensinar, como refere André Perrin³¹. Este autor, citando Laurence Cornu et Alain Vergnoux refere ainda a didática como a melhor forma de ensinar determinado saber, determinada matéria de forma adequada, não só tendo em conta o público mas também a matéria que está a lecionar. No caso da Filosofia, isto é ainda

³¹ Perrin, André, *Une didactique de la philosophie est-elle possible?*, 1994, p.1 em philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/didactique.htm

mais importante uma vez que é uma disciplina muito complexa e rigorosa (tanto que muitos – aqueles que não a compreendem – digam que ela se revela inútil no dia-a-dia do cidadão do século XXI); o que ocorre, então, é que além das metodologias que estão inerentes ao ato de ensinar há que respeitar o objeto desse ensino. Claro que é importante – e necessário – que o ensino possua as suas matrizes, as suas metodologias. No entanto, o ensino não pode focar-se apenas num plano instituído pelo Ministério da Educação, que visa o maior aproveitamento económico com o mínimo de recursos, que apenas pretende cumprir as exigências do mercado; a utilização da didática no ensino corre o risco de cair no didatismo: a utilização de estratégias, metodologias, recursos audiovisuais, a aplicação de modelos de aprendizagem - que são sempre importantes para o ensino – deixam de ter um lugar lateral para ocupar o lugar central, quase que se separando do objetivo principal: o ensino de determinada matéria. No caso específico da Filosofia é necessário não esquecer aquilo que a torna ela própria: a sua especificidade.

Deste modo, estando nós a lidar com uma disciplina tão complexa e específica, tendo como o rigor um dos seus traços principais, é importante notar que não pode ser aplicada apenas uma didática geral. Apesar de ao longo da história várias áreas apontarem diversas propostas e quererem tomar para si a didática da Filosofia, como refletiu Michel Tozzi em *Didactique de l'apprentissage du philosophe et sciences de l'éducation*³², não é no âmbito da psicologia, das neurociências ou das ciências da educação que se encontra a resposta para uma didática da Filosofia, uma vez que reduzem a Filosofia a um determinado campo (mais próximo dos horizontes específicos de cada área), deixando de lado o objeto de ensino, a Filosofia (que, devido à sua matricialidade universal pode lecionar todas estas áreas uma vez que todas elas utilizam conceitos considerados filosóficos). A didática requerida tem, então, que ser uma didática filosófica da Filosofia, ou seja, tem que se ensinar filosoficamente Filosofia, para que esta não deixe de ser o que a torna única, para que esta não perca a sua singularidade e especificidade tão características. Assim, a Filosofia pode reclamar para si a sua didática, tem legitimidade para tal; do mesmo modo, o professor deve ser um filósofo, dever ser alguém formado no rigor da disciplina que se pretende lecionar. O

³² Tozzi, Michel, *Didactique de l'apprentissage du philosophe et sciences de l'éducation*, 2009, p.1 em www.philotozzi.com/2009/12/didactique-de-l'apprentissage-du-philosophe/print/

filósofo, não esquecendo que no vocábulo *Filosofia* se encontra o amor/amizade (*philos*) pela sabedoria (*sophia*) atenta nas duas vertentes da palavra, atuando dessa forma de acordo com a sua etimologia – e, deste modo, tem uma forma própria de ensinar, uma forma que não desrespeita o que quer ensinar. Assim, não é uma didática geral do conhecimento (como uma didática da história ou do português) que vai tomar conta da Filosofia de forma correta, mas sim uma didática filosófica da Filosofia - que apenas se pode colocar em prática pela figura de um professor que também é filósofo; só uma didática deste tipo, específica tal como a sua disciplina, contendo em si não só o conhecimento mas também o amor, o querer saber sempre mais que deve ser demonstrado aos alunos e inculcado nos mesmos³³.

Uma didática da Filosofia, ao possuir estes dois lados (*philos + sophia*) é assim uma didática complexa, possuindo algo que se pode ensinar (o conhecimento) e algo que se pode denominar *inensinável*: é esse amor que o filósofo tem pelas suas matérias que não pode, nunca, ser ensinado; no entanto, o professor de Filosofia fá-lo uma vez que faz parte da maneira como ensina. Além dos conteúdos que se podem ensinar há algo mais que vai para além do método com que se ensina, algo que vai para lá de uma didática da história ou da geografia: o amor, traduzido no querer saber sempre mais, no contínuo questionamento por parte do professor desta disciplina (que é, ao mesmo tempo, rigorosa e sempre aberta à pergunta e ao novo, que nunca deixa de questionar o que a rodeia e aquilo que ela própria é e para onde vai³⁴). Deste modo, o professor de Filosofia tem uma tarefa sempre mais complexa que um outro professor: além de ter que submeter o seu objeto de ensino (e de vida) a um programa, de ter que se sujeitar a questões socioeconómicas, tem que, ao mesmo tempo, deixar a Filosofia correr livre – pois não há um tempo específico para ensinar Filosofia (é sempre um instante, um novo instante, que passa e maravilha, que passa e deixa a sua questão no ar) nem um local específico para o ensino desta disciplina (a Filosofia não pertence a uma

³³ “Le mot philosophie, chacun le sait, signifie étymologiquement l’amour du savoir. A lui seul le souvenir de cette origine pourrait suffire à attirer l’attention sur le paradoxe d’une didactique de la philosophie : si le propre de tout savoir est d’être transmissible par l’enseignement, peut-on à l’inverse concevoir une méthode qui permettrait de transmettre un amour, un désir, une recherche, c’est-à-dire chaque fois, en un sens au moins, un manque ?” in Perrin, André, *Une didactique de la philosophie est-elle possible?*, 1994, p.2 em [philo.pourtous.free.fr/Articles/ A.Perrin/didactique.htm](http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/didactique.htm)

³⁴ “Un philosophe est toujours quelqu’un pour qui la philosophie n’est pas *donnée*, quelqu’un qui par essence doit s’interroger sur l’essence et la destination de la philosophie” in Derrida, Jacques, *Le Droit à la Philosophie du Point de Vue Cosmopolitique*, Éditions Unesco, [s.l.], 1997 p.16

universidade ou a uma escola *apenas*; apesar de precisar destas instituições para crescer, não está exclusivamente nelas) – a Filosofia deve correr livre, como o pensamento, como o vento. E assim, o professor de Filosofia, ao ter que responder a um contencioso económico-político não pode deixar de lado o que faz da Filosofia aquilo que ela é: a sua especificidade.³⁵

³⁵ Derrida, Jacques, *Du Droit à la Philosophie*, Éditions Galilée, Paris, 1990, p. 511-524

4. Apresentação e Discussão de Alguns Dispositivos Didáticos de Análise de Texto

A temática escolhida – a *experiência estética* – está aqui apresentada sob a forma de dispositivos didáticos que devem ser acompanhados por um discurso introdutório acerca da estética e da sua especificidade enquanto disciplina filosófica (utilizando como apoio uma estratégia de concetualização a partir do vocábulo *estética*) para que depois se possa introduzir o tema da experiência.

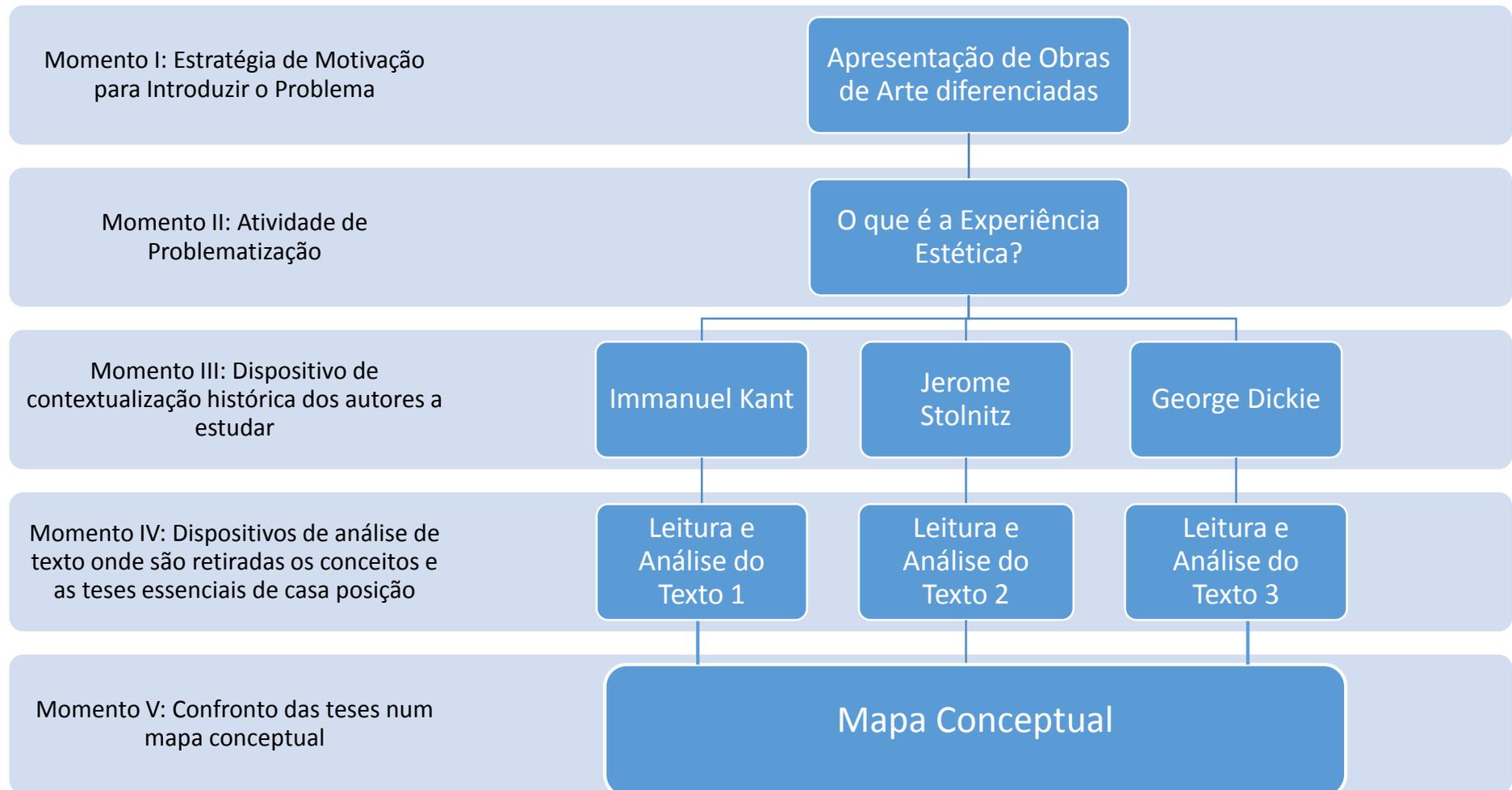
Este conjunto de dispositivos está organizado em cinco momentos que podemos enumerar da seguinte forma:

- Momento I – Estratégia de motivação para introduzir o problema;
- Momento II – Atividade de problematização;
- Momento III – Dispositivo de contextualização histórica dos autores a estudar;
- Momento IV – Dispositivos de análise de texto onde são retiradas os conceitos e as teses essenciais de cada posição;
- Momento V: Confronto das teses num mapa conceptual.

Cada momento é composto por um ou vários dispositivos sendo que os dispositivos que pretendemos destacar são os dispositivos da análise de texto do momento IV, uma vez que são os dispositivos centrais do presente relatório de estágio; desta forma, os dispositivos anteriores são uma preparação para a análise de texto que se segue, contextualizando o problema através de pequenas partículas já conhecidas pelos alunos anteriormente. Na página seguinte é possível ver, de forma esquematizada, a disposição dos dispositivos que irão ser seguidamente apresentados e explicados.

Os dispositivos didáticos que se seguem formam um grupo que deverá alcançar toda a temática da experiência estética. Foram concebidos para serem utilizados em conjunto uma vez que estão interligados e há uma progressão do mais simples para o mais complicado, culminando com um confronto de teses entre os três autores que irão ser estudados. Apesar de terem sido concebidos como conjunto podem, no entanto, ser utilizados separadamente.

4.1. Organização dos Dispositivos Didáticos



4.2. Momento I – Estratégia de Motivação – Dispositivo 1

Com certeza já conheces algumas das obras que aqui estão expostas – são todas diferentes, abordando aspetos diversos da realidade; o que têm elas em comum?



a) Descrição do Dispositivo

Tendo em conta a especificidade do tema, introduzimos uma estratégia de motivação composta por vários momentos diferenciados onde se apresentam várias formas de arte. O presente dispositivo, que será projetado em frente à turma, pretende captar a atenção dos alunos e motivá-los a explorar a problemática da experiência estética. É pedido aos alunos que relacionem as obras de arte expostas para que se chegue a uma conclusão em conjunto: todas as obras presentes no dispositivo são obras de arte e todas elas podem ser estudadas no campo da estética. O dispositivo, lido horizontalmente e da esquerda para a direita, apresenta um exemplo de pintura (Salvador Dali, *Swans reflecting elephants*, 1937), um exemplo de música (Pink Floyd, *Breathe in The Dark Side of the Moon*, 1973), pintura (Frank Fournier, *Impressions of Black Monday*), cinema (Manoel de Oliveira, *O Estranho Caso de Angélica*, 2010), escultura (Miguel Ângelo, *Pietà do Vaticano*, 1499) e um exemplo de literatura (José Saramago, *Ensaio Sobre a Cegueira*, 1995).

b) Justificação Filosófica e Didática do Dispositivo

Uma vez que a filosofia trata da estética de maneira especial, demonstrando a sua especificidade, parece-nos importante iniciar os alunos à temática da *experiência estética*. Assim, utilizando um dispositivo de motivação iniciamos os alunos ao tema; é importante que o dispositivo seja composto por elementos já conhecidos dos alunos (provavelmente adquiridos noutras disciplinas – por exemplo, a *Pietà* de Miguel Ângelo em História e José Saramago em Língua Portuguesa e/ou Português –, na comunicação social – como é o caso de Manoel de Oliveira – ou então nos tempos de lazer – onde a música dos Pink Floyd pode ter surgido) indo assim ao encontro daquilo que David Ausubel denominou *aprendizagem significativa* – os alunos, partindo de alguns elementos que já conhecem, irão relacioná-los com os novos conteúdos, indicando todos os elementos como sendo obras de arte e que podem ser estudados pela estética enquanto disciplina filosófica: a motivação é, assim, um fator importante para entrar na problemática da estética e para que os alunos se aproximem do objeto de estudo deste campo da filosofia.

Do ponto de vista filosófico e da disciplina de filosofia, este dispositivo parece-nos importante dado que motiva os alunos a interessarem-se por um lado da filosofia que provavelmente não conheciam: a estética.

c) Utilizações Pedagógicas do Dispositivo

O dispositivo será utilizado após a abordagem conceitual do vocábulo *estética*, tal como é indicado no programa. Será, deste modo, empregado como forma de motivar o interesse dos alunos por esta temática, relacionando os elementos que foram apresentados como sendo parte do conjunto *obra de arte*. Sendo que esta parte do programa se encontra no final do ano letivo e o cansaço dos alunos já pesa, surge a necessidade de os motivar para a temática da arte e de como a filosofia trata este assunto. O dispositivo irá, deste modo, introduzir a problemática da experiência e do juízo estéticos – atendendo de forma mais intensa à experiência estética (como se pode confirmar pelo dispositivo didático que se segue) – partindo de elementos conhecidos e desconhecidos dos alunos. O aluno, após observar todas as obras de arte apresentadas, conseguirá identificar o sentimento pretendido (que irá ser identificado no dispositivo didático seguinte como *experiência estética*) e procurará respostas nos dispositivos didáticos que se seguem.

4.3. Momento II – Atividade de Problematização

4.3.1. Dispositivo 2.1.

Como já vimos, a estética é uma temática complexa – no entanto, já todos sentimos algo ao ouvir uma música ou a ver um filme; sentimos um êxtase que é difícil de explicar. Com certeza que a imagem abaixo te apresenta uma situação que não te é desconhecida: o arrepio provocado por algo inexplicavelmente bom. Considera os três exemplos que se seguem e que podem provocar esta sensação e tenta, em conjunto com a turma, dar um nome a esta sensação tão particular e da qual apenas conseguimos ver o que a imagem nos mostra.



Quando ouço uma música incrível tocada por uma orquestra



Quando vejo uma pintura que me toca



Quando vejo um bom filme ou assisto a uma peça de teatro

Que sensação é esta?



o QUE É A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA?



Experiência Estética

a) Descrição do Dispositivo

O presente dispositivo visa introduzir o problema da experiência estética, formando um momento de problematização com o dispositivo seguinte (Dispositivo 2.2.). Podemos ver que este dispositivo é composto por uma imagem de algo visível que pode ocorrer quando se tem uma experiência estética (apesar de os alunos ainda não possuírem esse conceito); este dispositivo (que irá ser projetado à turma) começa com a apresentação dessa imagem – que os alunos devem conseguir identificar facilmente – e com a consequente apresentação de algumas situações (que irão ser mostradas sequencialmente) – que irá culminar numa pergunta pertinente à qual o professor indica uma resposta, com a colaboração dos alunos (relembrando, mais uma vez a noção de estética e de experiência³⁶). O dispositivo termina quando se chega à pergunta pretendida e que se vai ser explorada a partir deste ponto: *O que é a experiência estética?*

b) Justificação Filosófica e Didática do Dispositivo

Segundo o programa de filosofia do 10º ano, o trabalho filosófico é composto por três operações fundamentais que tornam o ensino da filosofia num ensino verdadeiramente filosófico (como, aliás, frisámos anteriormente): **problematização**, **concretização** e **argumentação**; estas operações inserem-se no grupo de objetivos C³⁷, mais especificamente nos objetivos

2.1. Reconhecer que os problemas são constitutivos e originários do acto de filosofar.

2.2. Questionar filosoficamente as pseudo-evidências da opinião corrente, por forma a ultrapassar o nível de senso comum na abordagem dos problemas.

*2.3. Determinar e formular adequadamente os principais problemas que se colocam no âmbito dos vários temas programáticos.*³⁸

Também Michel Tozzi discorre acerca da problematização como uma atividade filosófica e afirma que esta é composta por quatro momentos: **questionar**, **descobrir**, **formular** e **explorar**. Neste dispositivo vamos caminhar pelos três primeiros pontos uma

³⁶ Conceito já abordado noutros pontos do programa

³⁷ C- No domínio das competências, métodos e instrumentos

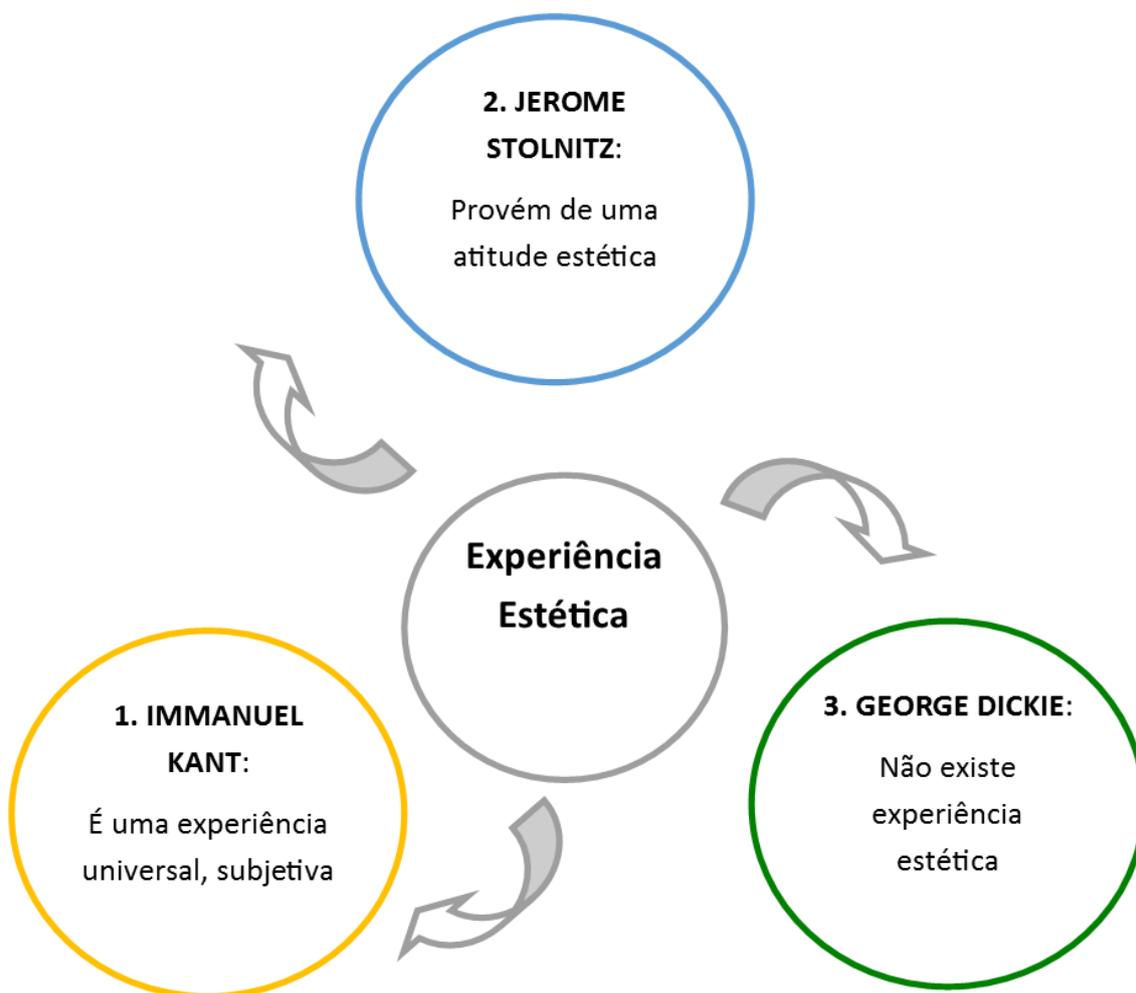
³⁸ Programa de Filosofia, p.10

vez que conseguimos questionar uma evidência (a forma como a pele fica quando nos deparamos com uma obra de arte) e conseguimos descobrir um problema filosófico por detrás dessa simples evidência (quando questionamos a sensação que sentimos). Seguidamente, há uma formulação do problema filosófico quando se pergunta pela natureza da experiência estética no final do dispositivo.

c) Utilizações Pedagógicas do Dispositivo

Este dispositivo de problematização surge quando é necessário chegar ao problema filosófico que se quer desenvolver. No caso em questão, é utilizado depois de os alunos estarem imersos na problemática da estética e da experiência estética (noção que os alunos desconhecem no início do dispositivo mas da qual conhecem a evidência física apresentada) através do dispositivo de motivação; o presente dispositivo será aquele onde é formulada a pergunta, em conjunto com os alunos, onde se parte de uma evidência visual e conhecida do senso comum para a formulação do problema filosófico.

4.3.2. Dispositivo 2.2.



a) Descrição do Dispositivo

O presente material didático complementa o dispositivo 2.1. da atividade de problematização. São apresentados os autores e as teses genéricas que estes defendem em relação à problemática da experiência estética.

Os alunos devem conseguir identificar os três autores diferentes e as suas teses como três caminhos distintos para tentar responder ao problema filosófico que conseguiram identificar na primeira parte deste conjunto de dispositivos.

b) Justificação Filosófica e Didática do Dispositivo

Segundo Michel Tozzi e Joaquim Neves Vicente, uma atividade de problematização deve ser composta por várias tentativas de resposta ao mesmo problema, sendo a quarta etapa do percurso proposto: “**Explorar** a diversidade das respostas possíveis para um determinado problema”³⁹. Assim, são aqui apresentadas três vertentes filosóficas diferentes para que os alunos possam adquirir uma versão mais ampla do contexto da experiência estética, conhecendo três teorias diferentes e três autores diferentes.

Falando agora num panorama geral do conjunto dos dispositivos didáticos apresentados, é impossível não reparar que este dispositivo apresenta de forma sintética as teorias e os autores que vão ser estudados. Para Ausubel⁴⁰ é importante que a aprendizagem se dê de uma forma gradual e dá bastante importância a que os materiais sejam apresentados segundo o seu grau de complexidade, ideia também sugerida pelo programa de filosofia que indica o *princípio da progressividade das aprendizagens* como primeira etapa da *ideia reguladora* do plano das aprendizagens⁴¹.

Ainda segundo este autor, é importante apresentar um esquema geral da matéria a lecionar antes de lecionar um autor ou uma teoria específica uma vez que é muito mais fácil enquadrar e aprender as partes quando se tem uma visão geral do todo⁴².

c) Utilizações Pedagógicas do Dispositivo

O dispositivo apresentado é utilizado em conjunto com o dispositivo 2.1. completando assim uma estratégia/atividade de problematização. Este dispositivo, uma vez que tem a função de demonstrar três diferentes abordagens do tema, deve ser projetado e mostrado aos alunos de forma apenas informativa. Pode ser complementado com um dispositivo de apresentação dos autores mas as teorias

³⁹Vicente, J. Neves, *Didáctica da Filosofia: apontamentos e textos de apoio às aulas*, Coimbra, 2005, p.122

⁴⁰Moreira, Marco A., “Aprendizagens significativas em mapas conceituais” in *Textos de Apoio ao Professor de Física*, vº6, vol.24, Instituto de Física, UFRGS

⁴¹Programa de Filosofia, p. 16

⁴²Moreira, Marco A., “Aprendizagens significativas em mapas conceituais” in *Textos de Apoio ao Professor de Física*, vº6, vol.24, Instituto de Física, UFRGS

apresentadas não devem ser expostas de forma demasiado extensa uma vez que serão exploradas no decorrer da matéria.

Uma outra utilização – se se optar por apresentar apenas a posição kantiana – é a de demonstrar apenas outras duas conceções diferentes, sem que estas sejam estudadas posteriormente. Neste caso, a explicação das outras posições filosóficas deve ser mais elaborada, porém, breve.

4.4. Momento III - Dispositivo de contextualização histórica dos autores a estudar – Dispositivo 3

Conhece os autores

Immanuel Kant (1724-1804)

Immanuel Kant nasceu em Königsberg, na Prússia (Alemanha) e é considerado um dos mais influentes filósofos da história da filosofia ocidental. Os seus contributos para a metafísica, epistemologia, ética e estética influenciaram praticamente todos os movimentos filosóficos que se seguiram.



Algumas Obras:



Jerome Stolnitz (1925-)

Jerome Stolnitz é um filósofo norte-americano; recebeu o seu bacharelato em humanidades pelo City College of New York (1944) e tem um doutoramento em filosofia pela Harvard University que data de 1949. Lecionou em várias universidades norte-americanas (Colgate University, University of Rochester e Lehman College of the City University of New York). Foi o presidente da American Society for Aesthetics de 1979 a 1980. Especializou-se na área da estética, centrando-se na questão da experiência estética e da atitude estética.

Algumas Obras:



George Dickie (1926-)

George Dickie é um filósofo norte-americano que possui um bacharelato em humanidades pela Florida State University (1949) e um doutoramento em filosofia pela University of California (1959). Ensinou na Washington State University, University of Houston e ainda na University of Illinois, reformando-se em 1995. Dickie é um dos principais críticos da teoria estética e o defensor da teoria institucional da arte.

Algumas Obras:



a) Descrição do Dispositivo

O presente dispositivo pretende ser informativo acerca dos autores que vão ser estudados – a partir da contextualização é possível compreender as razões que levaram determinado autor a desenvolver determinada corrente ou uma filosofia com determinadas características.

Deste modo, neste dispositivo apresentamos uma pequena biografia de cada autor, acompanhada por um retrato ou fotografia do mesmo (quando possível – revelou-se impossível encontrar uma fotografia de Jerome Stolnitz) e ainda algumas das suas principais obras.

Este dispositivo acompanhará os materiais didáticos que se seguem como forma de facilitar a exploração destes uma vez que se consegue perceber a origem de determinado pensamento.

b) Justificação Filosófica e Didática do Dispositivo

A contextualização é um passo importante para a compreensão do texto uma vez que como todo o texto tem especificidades próprias (como a época em que foi escrito – e as consequências idiosincrasias dessa mesma época – e as particularidades de cada autor). Segundo Samuel Ijsseling, há toda uma tradição hermenêutica de leitura e interpretação de textos que indica a contextualização do autor como fundamental; é necessário conhecer as circunstâncias do autor de forma a interpretar o texto corretamente, a saber exatamente aquilo que o autor pretendia dizer: “Naturalmente, muito foi pensado e escrito sobre o *interpretar* de textos. Há uma longa tradição hermenêutica que se preocupou com a arte da elucidação e com o *modo correcto* de ler. Ela estabeleceu regras a tomar em conta, das quais a mais importante é que cada texto é compreensível apenas a partir de um contexto, do qual ele foi retirado e para o qual reenvia.”⁴³

Também o programa de filosofia aponta para a necessidade de contextualizar o que se vai aprender com o objetivo 1.5. *Reconhecer a necessidade de situar os problemas filosóficos no seu contexto histórico-cultural*. Uma vez que a problemática da

⁴³Ijsseling, Samuel, “Husserl: ler e escrever sobre textos” in Borges, Duarte, et. al., *Texto, Leitura e Escrita – Antologia*, Porto Editora, Porto, 2000

estética se prolonga por toda a história da filosofia, somos forçados a contextualizar não só o problema como os autores em estudo. Desta forma, apresentamos o dispositivo acima exposto como forma de uma contextualização não muito longa, que acompanhada pela exposição do docente deve ser eficaz na tarefa de contextualização.

É de nota ainda que esta contextualização vai ao encontro da aprendizagem significativa de Ausubel uma vez que as épocas históricas de cada autor já foram estudadas anteriormente – na disciplina de história durante o ensino básico – e que os novos dados adquiridos podem ser relacionados com essa base: os alunos não vão estar a receber informações totalmente novas mas vão complementar aquilo que já sabem acerca das épocas em questão.

c) Utilização Pedagógica do Dispositivo

O dispositivo didático, sendo de contextualização dos autores, deve acompanhar todos os dispositivos didáticos de análise de texto para que a compreensão destes seja mais eficaz. Deste modo, são feitas referências a este dispositivo em todos os dispositivos seguintes para que os alunos compreendam o enquadramento histórico e social de cada autor.

Este dispositivo deve ser acompanhado por um discurso por parte do docente acerca da época de cada autor, de forma a tornar mais fácil a contextualização. Devem ser feitas, de preferência, referências a outras disciplinas de forma a promover a aprendizagem significativa, deixando de lado a simples aprendizagem mecânica⁴⁴

⁴⁴ Moreira, Marco A., *Aprendizagem significativa em mapas conceituais*, p. 10

4.5. Momento IV – Leitura e Análise de Texto

4.5.1. Dispositivo 4.1. – Immanuel Kant

Conceitos:

- **Juízo (cognitivo):** um juízo é uma relação entre um sujeito e um predicado onde o predicado é uma característica de algo (sendo essa algo o sujeito). Um juízo cognitivo diz-nos algo evidente acerca de determinado objeto de conhecimento (exemplo: “O carro é vermelho” ou “A água ferve à temperatura de 100º celsius”). Segundo Kant, para a formulação do juízo cognitivo intervêm duas faculdades cognitivas— a **sensibilidade** e o **entendimento**: a sensibilidade é a faculdade que os nossos sentidos possuem para recolher informação acerca do mundo, recolher impressões acerca daquilo que nos rodeia, enquanto que o entendimento organiza as informações recebidas através da sensibilidade ao aplicar conceitos e a formular os juízos
- **Sensação:** é a “representação objetiva dos sentidos”, ou seja, aquilo que é apreendido pelo nosso corpo. É, assim, diferente daquilo a que Kant chama *sentimento* uma vez que este é subjetivo e não diz nada acerca do objeto em questão. Exemplo: “A cor verde dos prados pertence à sensação *objectiva*, como percepção de um objecto pelos sentidos; o seu agrado, porém, pertence à sensação *subjectiva* [sentimento] pela qual nenhum objecto é representado”

N.B.: Para contextualizares este documento procura informação acerca do autor no dispositivo anterior, onde encontras algumas informações acerca dos autores que vais estudar.

Tarefa: Procura as obras de Kant existentes na biblioteca da escola e, com a ajuda de um dicionário filosófico, identifica a temática de cada uma.

1. Lê atentamente o seguinte texto:

Texto 1

Para distinguir se algo é belo ou não, referimos a representação, não pelo entendimento ao objecto com vista ao conhecimento, mas pela faculdade da imaginação (talvez ligada ao entendimento) ao sujeito e ao seu sentimento de prazer ou desprazer. **O juízo de gosto não é, pois, nenhum juízo de conhecimento, por conseguinte não é lógico e sim estético, pelo qual se entende aquilo cujo fundamento de determinação não pode ser *senão subjectivo*.** Toda a referência das representações, mesmo a das sensações, pode porém ser objectiva (e ela significa então o real de uma representação empírica); somente não pode sê-lo a referência ao sentimento de prazer e desprazer, pelo qual não é designado absolutamente nada no objecto, mas no qual o sujeito se sente a si próprio do modo como ele é afectado pela sensação.

Chama-se interesse ao comprazimento que ligamos à representação da existência de um objecto. [...] Agora, se a questão é saber se algo é belo, então não se quer saber se a nós ou qualquer um importa ou sequer possa importar algo da existência da coisa, mas sim como a ajuizamos na simples contemplação (intuição ou reflexão). [...] Quer-se saber somente se esta simples representação do objecto em mim é acompanhada de comprazimento, por indiferente que sempre eu possa ser com respeito à existência do objecto desta representação. Vê-se facilmente que se trata do que faço dessa representação em mim mesmo, não daquilo em que dependo da existência do objecto, para dizer que ele é *belo* e para provar que tenho gosto. Cada um tem que reconhecer que aquele juízo sobre a beleza, ao qual se mescla o mínimo interesse é muito faccioso e não é nenhum juízo de gosto puro. **Não se tem que simpatizar minimamente com a existência da coisa, mas pelo contrário ser a esse respeito completamente indiferente, para em matéria de gosto desempenhar o papel de juiz.**

Agradável é o que apraz aos sentidos na sensação.

[...]

Ora, que o meu juízo sobre um objecto, pelo qual o declaro agradável, expresse um interesse pelo mesmo, já resulta claro, do facto que mediante a sensação ele suscita um desejo por tais objectos, por conseguinte o comprazimento pressupõe não o simples juízo sobre ele, mas a referência da sua existência ao meu estado, na medida em que ele é afectado por um tal objecto. Por isso do agradável não se diz apenas: ele *apraz*, mas: ele *deleita*.

Bom é o que apraz mediante a razão pelo simples conceito. Denominamos *bom* para algo que apraz somente como meio; outra coisa, porém, que apraz por si mesma denominamos *bom em si*. Em ambos os casos está contido o conceito de um fim, portanto a relação ao (pelo menos possível) querer, consequentemente um comprazimento na *existência* de um objecto ou de uma acção, isto é, um interesse qualquer.

Para considerar algo bom preciso saber sempre que tipo de coisa o objecto deve ser, isto é, ter um conceito do mesmo. **Para encontrar nele beleza, não o necessito.** [...] **O comprazimento no belo tem que depender da reflexão sobre um objecto, que conduz a um conceito qualquer (sem determinar qual), e desta maneira distingue-se também do agradável, que assenta inteiramente na sensação.**

[...]

Contrariamente [ao bom e ao agradável], o **juízo de gosto é meramente contemplativo**, isto é, um juízo que, indiferente em relação à existência de um objecto, só considera a sua natureza em comparação com o sentimento de prazer ou desprazer. Mas esta própria contemplação é tão pouco dirigida a conceitos: pois o juízo de gosto não é nenhum juízo de conhecimento (nem teórico, nem prático) e por isso tão pouco é *fundado* em conceitos, nem os *tem por fim*.

[...]

Gosto é a faculdade de julgamento de um objecto ou de um modo de representação mediante um comprazimento ou descomprazimento (independente de todo o interesse). O objecto de um tal comprazimento chama-se belo.

Esta explicação do belo pode ser inferida da sua explicação anterior, como um objecto do comprazimento independente de todo o interesse. Pois aquilo, a respeito de cujo comprazimento alguém é consciente de que é nele próprio independente de todo o interesse, isso não pode ele ajuizar de outro modo senão que **tem de conter um fundamento de comprazimento para qualquer um**. Pois visto que não se funda sobre qualquer inclinação do sujeito (nem sobre qualquer outro interesse deliberado), mas, visto que aquele que julga se sente inteiramente *livre* com respeito ao comprazimento que dedica ao objecto: assim ele não pode descobrir nenhuma condição privada como fundamento do comprazimento à qual, unicamente, ele como sujeito se afeiçoasse e por isso tem que considera-lo como fundado naquilo que ele também pode pressupor em todo o outro; **consequentemente, tem que crer que possui razão para pretender de qualquer um, um comprazimento semelhante**. Ele falará, pois, do belo como se a beleza fosse uma qualidade do objecto e o juízo fosse lógico (constituindo através de conceitos do objecto um conhecimento do mesmo); conquanto ele seja somente estético e contenha simplesmente uma referência da representação do objecto ao sujeito; já que ele contudo possui semelhança com o lógico, **pode-se pressupor a sua validade para qualquer um**. Mas essa universalidade tão pouco pode surgir de conceitos. **Pois conceitos não oferecem nenhuma passagem ao sentimento de prazer ou desprazer** (exceptuando leis práticas puras, que porém levam consigo um interesse, semelhante ao qual não se encontra nenhum ligado ao juízo de gosto puro). **Consequentemente, tem que se atribuir ao juízo de gosto, com a consciência da separação nele de todo o interesse, uma reivindicação de validade para qualquer um, sem universalidade fundada sobre objectos, isto é, uma reivindicação de universalidade subjectiva tem que estar ligada a esse juízo.**

Kant, Immanuel, *Crítica da Faculdade do Juízo*, p.89-100

Regista as teses que encontras:

- O juízo de gosto não é cognitivo—é estético.
- O juízo de gosto é subjetivo.
- O sentimento de prazer e desprazer não está ligado ao objeto mas sim à forma como o sujeito é afetado pelo objeto.
- O interesse é o comprazimento/preocupação com a existência do objeto.
- O belo não está ligado ao interesse pelo objeto, ou seja, o belo não se preocupa com a existência do objeto
- O juízo de gosto não depende da existência real do objeto.
- O agradável está ligado às impressões que os sentidos recolhem, ou seja, está apenas ligado à sensação.
- O agradável tem um interesse pelo objeto, logo, não se podem formular juízos estéticos a partir desta sensação.
- O bom guia-se por conceitos.
- O belo não se guia por conceitos nem pretende formar conceitos.
- O juízo de gosto é meramente contemplativo, ou seja, não é fundado em conceitos nem os tem como fim.
- Como o juízo de gosto não é fundado sobre inclinações pessoais, tem que possuir um fundamento fora dessas inclinações.
- Se o juízo de gosto não se funda sobre o particular tem de ser universal.
- Devido a essa universalidade, o sujeito fala da beleza como se ela fosse uma propriedade do objeto, utilizando, assim, um juízo que se parece com o juízo lógico (cognitivo).
- Os conceitos não têm em conta o sentimento de prazer/desprazer. Assim, o juízo de gosto não se pode fundar sobre conceitos nem os pode ter como fim.
- O juízo de gosto é subjetivo (porque se funda nos sentimentos do sujeito) e universal (porque tem um fundamento fora das inclinações pessoais do sujeito).

Vira a página



Sintetiza as teses acerca do belo, do bom e do agradável:

O sentimento de belo pode ser expresso através do juízo de gosto. Indica, tendo em conta o texto que acabámos de ler, em que consiste o juízo de gosto.

Diz em que consiste a experiência estética uma vez que esta está ligada com o sentimento de belo e com o juízo de gosto.

Belo: Aquilo que é subjetivo e que apraz universalmente e sem conceito. É subjetivo uma vez que se concentra nos sentimentos que o sujeito sente quando contacta com a representação de um objeto que considera ser de extrema beleza – no entanto, não se resume à sensação: é caracterizado por uma contemplação não passiva uma vez que os sentimentos do sujeito não são pura sensação, havendo por parte do sujeito uma reflexão imediata que relaciona a sensação com todo o *background* do sujeito. Não possui conceito nem se orienta para ele uma vez que não tem em conta a existência real do objeto. Apraz universalmente uma vez que o sentimento de belo não se baseia apenas na sensação do sujeito (que é particular) e, deste modo, só pode possuir um fundamento que não seja particular – assim, todo aquele que entra em contacto com o belo exige que todos os outros reconheçam a beleza que nele próprio vê.

O juízo de gosto é o juízo que transmite o sentimento de belo. Tal como este sentimento, é universal e subjetivo e não se baseia em conceitos nem procura encontrá-los dado que não tem por finalidade descrever algo mas sim transmitir uma experiência muito particular: a experiência estética.

A **experiência estética** pode ser definida como uma experiência universal (uma vez que tem um fundamento diferente da pura sensação particular do sujeito e que, deste modo, é comum a todos os indivíduos) e subjetiva uma vez que depende daquilo que o sujeito sente ao entrar em contacto com o objeto belo. É uma experiência de contemplação ativa dado que o sujeito utiliza as faculdades sensibilidade e entendimento nessa experiência e na sua expressão (o juízo de gosto), relacionando aquilo que apreende pelos sentidos com aquilo que conhece.

≠

Agradável: Contrariamente ao belo, o agradável é fundado nas sensações e na satisfação das necessidades. Há, assim, uma preocupação com a existência do objeto. É subjetivo e particular uma vez que apenas tem como base as sensações do sujeito.

≠

Bom: O bom é diferente do belo uma vez que se funda em conceitos e que os tenta atingir (é guiado por conceitos), preocupando-se, tal como o agradável, com a existência do objeto: há um interesse pela existência do objeto ou de uma ação.



Immanuel Kant (1724-1804)

a) Descrição do Dispositivo

O dispositivo é composto por várias partes, sendo o texto o ponto central. Começando pela primeira página do documento, vemos que é composto pelo texto (ao centro) e vários exercícios que acompanham o decorrer do texto. Foram escolhidos alguns parágrafos pertinentes da obra kantiana para serem analisados pelos alunos e, dada a dificuldade do texto para os alunos do décimo ano de escolaridade foram destacadas alguns vocábulos ou frases importantes para que o aluno se demore e se questione sobre elas, colocando, talvez, questões pertinentes ou outras propostas de interpretação perante a turma.

Sendo uma análise de texto, todos os outros elementos pretendem facilitar a compreensão do mesmo – assim, do lado esquerdo do texto aparece-nos um pequeno glossário com dois vocábulos: o primeiro (*juízo*) não pretende ser uma novidade para os alunos, dado que já foi abordado anteriormente, estando presente no documento para relembrar os alunos da sua definição e para se demarcar de um outro conceito – o juízo estético; o segundo vocábulo presente no glossário permite diferenciar sentimento de sensação, vocábulos muito confundidos no quotidiano, tomados muitas vezes como sinónimo – pretende-se, aqui, que o aluno evite o senso comum, aprofundando uma noção de um ponto de vista filosófico.

Ainda do lado esquerdo do documento, encontramos uma atividade de compensação para que os alunos fiquem mais próximos do autor e se interessem pelo seu trabalho, conhecendo, simultaneamente, o quão vasta é a obra kantiana.

Analisando agora o lado direito do texto, é possível reparar que é composto por caixas onde os alunos devem escrever as teses que vão encontrar nos vários parágrafos do texto. A recolha destas teses é importante para a compreensão de ideias, tornando a apreensão das mesmas mais simples, sendo mais fácil sistematizá-las na segunda página do documento.

A segunda página do documento é, deste modo, composta por exercícios de sistematização do conhecimento retirado do texto, diferenciando o *belo* do *agradável* e do *bom* e elaborando aquilo a que o autor chamou *juízo de gosto*. A partir de todos estes elementos é possível responder à questão colocada no segundo dispositivo didático (dispositivo 2.1.) *O que é a experiência estética?* segundo Immanuel Kant.

b) Justificação Filosófica e Didática do Dispositivo

Este dispositivo inicia o trabalho filosófico fundamental dentro da sala de aula: a leitura e análise de textos – o texto serve como ponto de partida e como fundamento das temáticas que são exploradas com os alunos. Assim, começamos com um texto considerado um canon na história da filosofia e no campo da estética – Immanuel Kant – fundamentando assim o facto de este texto aparecer em primeiro lugar no conjunto dos três textos a estudar.

Segundo os já citados Michel Tozzi e Joaquim Neves Vicente, uma análise de um texto passa por compreender o problema existente e encontrar nesse texto teses e argumentos para suportar a solução apresentada pelo autor a esse problema. No caso em questão, quer saber-se o que é a experiência estética segundo Kant ao qual este nos responde com a distinção entre vários tipos de prazer – o agradável, o bom e o belo – sendo que indica o prazer do belo como o que leva à experiência estética. Os alunos são levados a compreender esta dinâmica interna do texto uma vez que vão retirar as teses que encontram no mesmo, com o auxílio do professor.

Num segundo momento encontramos o que os autores citados anteriormente chamam de *argumentação*, uma das etapas da problematização. Nesta etapa, que se encontra parcialmente cumprida neste dispositivo (uma vez que os alunos vão ter um dispositivo de problematização e uma atividade correspondente no final da análise dos três textos de autores diferentes), os alunos irão ter de executar uma síntese de cada um dos conceitos encontrados no texto (o agradável, o bom e o belo) ao mesmo tempo que os contrapõem, e ainda definir o juízo de gosto, peça fundamental na descrição da experiência estética kantiana e ponto importantíssimo referido pelo programa. Finalmente, os alunos terão de organizar todos os elementos para responder à questão proposta no dispositivo 2.1. *o que é a experiência estética?* segundo o autor que estudaram.

Encontramos ainda um pequeno glossário que tem como função esclarecer os equívocos que podem ocorrer com os vocábulos em questão. Abaixo desse mesmo glossário existe um retorno ao dispositivo de contextualização – uma vez que este se mostra fundamental para compreender a teoria do autor – bem como uma atividade de enriquecimento que pretende que os alunos ganhem bases acerca do autor, bases que

se revelarão úteis numa recapitulação futura, onde podem ser esclarecidas as dúvidas que entretanto surgirem.

c) Utilização Pedagógica do Dispositivo

O dispositivo didático apresentado tem como objetivo estudar a problemática da experiência estética segundo Immanuel Kant. Deve ser acompanhado do dispositivo de contextualização dos autores (referido na primeira página deste dispositivo) para que os alunos compreendam as razões que levaram a esta teoria.

Pretende-se que os alunos leiam o texto (vários alunos da turma irão ler o texto em voz alta) que depois será comentado, parágrafo a parágrafo pelo professor – os alunos podem assim tirar notas e apontar, no local adequado, as teses de cada parágrafo ou conjunto de parágrafos abordados.

Num segundo momento, os alunos terão de elaborar uma síntese das teses que retiraram do texto, fazendo distinções e definindo juízo de gosto. Finalmente, pretende-se que os alunos, de forma autónoma, consigam compreender a definição da experiência estética segundo Immanuel Kant.

Lê atentamente o texto que se segue:

Texto 2

A atitude estética

[...] Em parte alguma a percepção¹ é exclusivamente «prática». Por vezes, prestamos atenção a uma coisa simplesmente para desfrutar o seu aspecto visual, ou da forma como nos soa, ou como se sente ao tacto. Esta é a atitude² «estética» da percepção. Encontra-se onde quer que as pessoas se interessem por uma peça de teatro, por um romance, ou ouçam atentamente uma obra musical. [...]

Definirei «a atitude estética» como a «atenção e contemplação desinteressadas e complacentes de qualquer objecto da consciência apenas em função de si mesmo». [...]

São muitos os tipos de «interesse» que são excluídos do estético. Um deles é o interesse em possuir uma obra de arte por orgulho ou prestígio. É frequente um coleccionador de livros interessar-se exclusivamente pela raridade e valor comercial de um manuscrito antigo, ignorando o seu valor como obra literária. (Há coleccionadores de livros que nunca leram os livros que têm!) Outro interesse não estético é o interesse «cognitivo», isto é, o interesse em obter conhecimento acerca de um objecto. A um meteorologista não interessa a aparência visual de uma impressionante formação nebulosa, mas as causas que a geraram. Analogamente, o interesse que o sociólogo ou o historiador têm por uma obra de arte [...] é cognitivo.

[...] A atitude estética «isola» o objecto e concentra-se nele: a «aparência» das rochas, o som do mar, as cores da pintura. Por isso, o objecto não é visto de maneira fragmentária, ou de passagem, como acontece na percepção «prática», ao usarmos uma caneta para escrever, por exemplo. Toda a sua natureza e carácter são considerados demoradamente. Quem compra um quadro apenas cobrir uma mancha no papel de parede não vê a pintura como um padrão aprazível de cores e formas. [...]

A palavra «complacentes», que ocorre na definição de «atitude estética», refere-se ao modo como nos preparamos para reagir ao objecto. [...] Qualquer um pode rejeitar um romance, por lhe parecer que entra em conflito com as suas crenças morais ou a sua «maneira de pensar». [...] Não lemos o livro esteticamente, porque interpusemos entre ele e nós reacções morais, ou outras, que nos são próprias e lhes são estranhas. Isto perturba a atitude estética. Neste caso, não podemos dizer que o romance é esteticamente mau, porque não nos permitimos considera-lo esteticamente.

[...] A «atenção» estética não significa apenas concentrar-se no objecto e «agir» em relação a ele. Para apreciarmos completamente o valor específico do objecto, temos de prestar atenção aos seus pormenores, frequentemente complexos e subtis. A atenção perspicaz a estes pormenores é a discriminação. [...]

Assim, e depois de termos compreendido que a atenção estética é vigilante e vigorosa, poderemos usar com confiança uma palavra que tem sido aplicada com frequência à experiência estética: «contemplação». De outro modo, haveria o perigo de esta palavra sugerir um olhar impávido e distante que, como vimos, não é consentâneo com os factos da experiência estética. Na realidade, a «contemplação» nada acrescenta de novo à nossa definição, limitando-se a resumir ideias que já discutimos. Significa que a percepção é dirigida ao objecto em função de si mesmo, e que o espectador não está preocupado em analisá-lo ou em fazer perguntas acerca dele. Além disso, a palavra conota uma absorção e interesse totais, como quando falamos de uma pessoa «perdida em contemplação». [...]

A atitude estética pode ser adoptada relativamente a «qualquer objecto da consciência».

Jerome Stolnitz, *Estética e Filosofia da Crítica de Arte*, 1960, trad. Vitor Silva, pp.46-59

Conceitos:

1. Ato cognitivo que que apreende ou manifesta um objeto real determinado.

2. “Uma atitude é uma maneira de dirigir e controlar a nossa percepção. Nunca vemos nem ouvimos, indiscriminadamente, tudo aquilo que constitui o nosso ambiente. Pelo contrário, «prestamos atenção» a algumas coisas, ao passo que apreendemos outras de maneira vaga ou quase nula. [...] Obviamente, quando os indivíduos têm fins diferentes, percebem o mundo de maneira diferente: uma pessoa dará ênfase a determinadas coisas que outra ignorará.” IN Jerome Stolnitz, *Estética e Filosofia da Crítica de Arte*, 1960, trad. Vitor Silva, pp.45

N.B.: Consulta o material de contextualização para compreenderes as diferenças entre o texto 1 e o texto 2. Nota que não é apenas uma distância temporal mas uma mudança de paradigmas em relação à arte, bem como em relação à sociedade em que se vive. As artes de rutura, que marcaram o início do século XX, deram um novo estatuto à arte e tornou-se necessária uma nova abordagem da experiência estética.

1. **Dá um título ao texto.**

2. **Sublinha os conceitos-chave no texto.**

3. **Encontra, no texto, uma definição de *atitude estética* e reescreve-a por palavras tuas, enriquecendo-a com outros elementos retirados do texto. Podes consultar o pequeno glossário abaixo do texto.**

R.: A *atitude estética* é uma atitude que é caracterizada pelo desinteresse em relação aos aspetos práticos do objeto. Esta atitude, sendo desinteressada, não se preocupa com o valor do objeto nem com o conhecimento que este lhe pode trazer: limita-se a contemplar as características do objeto sem ter nenhum propósito ulterior para tal, apenas com a finalidade de contemplar, de apreciar o objeto no seu todo e em todos os seus detalhes.

4. **Completa a tabela que se segue.**

Atitude Prática		Atitude Estética
Preocupa-se com a utilidade do objeto	≠	Não se preocupa com a utilidade do objeto
↓		↓
Atenção interessada		Atenção desinteressada
↓		↓
Com propósitos ulteriores (interesse cognitivo, valor comercial, entre outros)		Sem propósitos ulteriores: apenas atenta nas propriedades do objeto, sem pensar numa utilidade, apenas apreciando

5. **Responde à questão colocada o início da subunidade (*O que é a experiência estética?*) relacionando experiência estética e atitude estética.**

R.: A partir da *atitude estética* posso ter uma experiência estética que, tal como a atitude, vai ser desinteressada. Consigo ter uma experiência estética se me demorar no objeto com uma atenção desinteressada, livre de propósitos ulteriores.

a) Descrição do Dispositivo

O presente dispositivo, integrado no conjunto de dispositivos didáticos de análise de texto, tem como ponto central excertos da obra de Jerome Stolnitz *Estética e Filosofia da Crítica de Arte*⁴⁵ onde o autor aborda a noção de *atitude estética*. Esta atitude é caracterizada por uma atenção desinteressada do sujeito pelo objeto, isto é, livre de interesses históricos, económicos, cognitivos, entre outros; para Stolnitz, a atitude estética é a forma como o sujeito consegue chegar a uma experiência estética. Vemos aqui uma diferença significativa entre o texto kantiano e o texto de Jerome Stolnitz: enquanto para o primeiro a experiência estética é universal e todo o ser humano tem uma experiência deste tipo quando entra em contacto com uma obra de arte, para Stolnitz isso apenas ocorre quando nos posicionamos de forma a contemplar o objeto, ou seja, só conseguimos passar por uma experiência estética se adotarmos uma atitude estética; para o defensor da atitude estética, podemos ver o objeto – a obra de arte – de outras perspetivas utilitaristas (quando se adota uma atitude prática, que se opõe à atitude estética), não tendo uma experiência estética – este facto não está presente no texto kantiano. Uma outra diferença é o facto de que o sujeito pode assumir uma atitude estética perante qualquer objeto do quotidiano – como uma caneta ou uma porta, por exemplo – e ter, deste modo, uma experiência estética: para Kant, isto não seria possível.

Podemos reparar que o dispositivo didático, que possui o foco no texto, tem vários elementos de análise: em primeiro lugar, os alunos são levados a identificar o tema do texto ao ter de elaborar um título para o mesmo (que deverá ser algo que resuma de forma sintética a problemática trabalhada no texto – a proposta de resposta é *A atitude estética*); em segundo lugar vemos uma questão que permite que os alunos retirem do texto todos os elementos nucleares relativos à atitude estética. Num terceiro momento, os alunos terão de completar a tabela sinóptica, diferenciando a atitude estética da atitude prática. O exercício de análise de texto culmina com uma relação entre a atitude estética e a experiência estética.

É importante ainda notar as remissões, no topo da página, para o dispositivo de contextualização dos autores (dispositivo 3).

⁴⁵ O texto em questão foi retirado do manual do 10º ano de escolaridade *A arte de pensar*

b) Justificação Filosófica e Didática do Dispositivo

Segundo Michel Tozzi e Joaquim Neves Vicente, a abordagem de um tema nunca deve ser focada numa só posição. Assim, e de forma a enriquecer a visão dos alunos acerca da temática da estética e da experiência estética, apresentamos uma posição diferente da posição kantiana.

Ainda segundo os autores supracitados, a análise de um texto possui várias vertentes, que estão englobadas nas três operações fundamentais da filosofia: **problematizar**, **concretizar** e **argumentar**. A primeira destas operações é a identificação do problema levantado pelo texto (problematização) e que pode ser visto neste dispositivo pelo exercício 1 uma vez que os alunos devem encontrar no texto a problemática em questão, ao mesmo tempo que a transformam num título sintético para o texto.

Vemos ainda uma outra vertente de análise quando é pedido aos alunos para sublinharem os conceitos-chave do texto (exercício 2) e quando irão aplicar esses conceitos ao escrever uma definição de atitude estética (exercício 3) e, seguidamente, quando distinguem atitude estética de atitude prática. Estes três exercícios incluem-se na concretização.

Por último, podemos ver uma outra vertente de análise de texto – que esse inclui na argumentação – onde se pede aos alunos que estabeleçam relações entre a atitude estética e a experiência estética. A argumentação surge, neste exercício, de forma incompleta uma vez que o último dispositivo didático se vai centrar no confronto das teses que é uma atividade que se inclui na argumentação.

c) Utilização Pedagógica do Dispositivo

O dispositivo é utilizado dentro da temática da estética para demonstrar uma posição diferente da posição tradicionalmente apresentada pelos manuais escolares (a posição kantiana); assim, o dispositivo deve ser utilizado como contraste – nunca descurando a posição de Immanuel Kant – acompanhado do dispositivo de contextualização (dispositivo 3), servindo essencialmente para demonstrar a diversidade de abordagens da temática da estética.

4.5.3. Dispositivo 4.3. – George Dickie

Lê atentamente o texto que se segue:

Texto 3

Alguns artigos recentes têm sugerido que a noção de atitude estética se tornou insatisfatória e que é tempo de olhar de forma crítica para essa visão cristalizada do tema. Esta conceção tem sido valiosa ao ajudar a estética e a crítica a afastarem-se da noção de beleza e de outras noções associadas. No entanto, devo argumentar que a atitude estética é um mito e que, apesar de G. Ryle ter afirmado que os mitos frequentemente levam à exploração teórica enquanto são novos, este mito já não é útil e leva a enganos na teoria estética.

[...]

Suponhamos que Jones ouve uma música com o intuito de a poder analisar e descrever num teste no dia seguinte e que Smith ouve a mesma música sem nenhum propósito ulterior. Existe, certamente, uma diferença entre os motivos e as intenções dos dois homens: **Jones tem um propósito ulterior e Smith não o tem, mas isto não significa que o modo com Jones ouve a música difere do modo como Smith a ouve.** É possível que os dois apreciem a música ou que os dois se aborreçam a ouvi-la. A atenção de qualquer um deles pode variar. É importante notar que os motivos ou intenções de uma pessoa são diferentes da sua atenção (Jones a ouvir a música, por exemplo). Há apenas uma forma de ouvir música apesar de a poder ouvir com mais ou menos atenção havendo uma variedade de motivos, intenções e razões para isso, além de uma grande variedade de formas de ser distraído da música.

Para evitar um erro comum na estética - formular uma conclusão para um tipo de arte e assumir que serve para todas as outras formas de arte - a questão da atenção desinteressada deve ser considerada para os outros tipos de arte além da música. Como é que se olha para uma pintura de forma interessada ou desinteressada? Um exemplo de uma alegada forma interessada de ver pode ser o caso de uma pintura que lembra Jones do seu avô, começando a entreter-se com as lembranças das explorações pioneiras do seu antepassado. Estes incidentes podem ser caracterizados por teóricos da atitude como forma de utilizar a arte como veículo de associações, etc., i.e., casos de atenção interessada. **Mas Jones não está a olhar para a pintura, apesar de a estar a ver com os olhos bem abertos.** Jones está agora a fantasiar ou a focar-se na história que está a contar, apesar de ter necessitado de olhar para o quadro para notar que este lhe lembrava o seu avô. Jones não está a olhar interessadamente para a pintura uma vez que ele não está a olhar (atentar) para a pintura. O pensamento ou a história acerca do seu avô que Jones está a contar não são parte da pintura (...).

[...]

O exemplo de um encenador a observar um ensaio ou uma peça de uma outra companhia com o propósito de reescrever a peça tem sido sugerido como um caso onde um espectador está certamente a assistir à peça de forma interessada. [...] O encenador - tal como Jones, que estava a examinar a música - tem motivos ulteriores. Além disso, o encenador, contrariamente a um banal espectador, pode mudar o guião depois da performance ou durante um ensaio. Mas de que forma a atenção do encenador (distinguida a partir dos seus motivos e intenções) é diferente da atenção de um banal espectador? O encenador pode gostar ou pode aborrecer-se com a performance tal como qualquer espectador. A atenção do encenador pode até variar. **Resumidamente, o que pode acontecer com a atenção do encenador não é diferente do que pode acontecer com a atenção do espectador e, o entanto, os dois têm diferentes motivos e intenções.**

[...]

Tanto Jones a ouvir música ou o encenador a ver o ensaio estão a focar-se nas obras de arte com propósitos ulteriores **mas não existe nenhuma razão para dizer que a atenção de qualquer um deles é diferente da atenção de um qualquer espectador.** O leitor que apenas lê o poema de uma perspetiva histórica apenas está a atentar a um aspeto do poema. Por outro lado, o caso de Jones a ver a pintura e a lembrar-se do seu avô é um caso de simplesmente **não prestar atenção** à obra de arte.

No geral, concluo que "desinteressadamente" (...) não pode ser utilizado para referir um determinado tipo de atenção. "Desinteressadamente" é um termo que é utilizado para dizer que uma ação tem certos motivos. (...) Focar-se num objeto tem, claramente, os seus motivos mas a atenção em si não é interessada ou desinteressada a partir desses motivos, apesar de a atenção poder ser mais ou menos intensa.

[...]

É uma confusão adotar a atenção desinteressada como um critério relevante [para definir a atitude estética]. Como tenho tentado demonstrar, *atenção desinteressada* é uma noção confusa e, deste modo, **não serve como critério** [para definir a atitude estética].

Dickie, George, "O mito da atitude estética", tradução e adaptação Simões, Filipa

N.B.: Com a invenção (1558), evolução e popularização (1888) da fotografia, a arte revolucionou-se e começou a apresentar o feio ou o abstrato, ultrapassando as noções clássicas de belo e de beleza. Assim, a noção de *atitude estética* (que já estudaste anteriormente) surgiu como forma de levar o espectador a apreciar os novos tipos de arte, uma vez que estes podem não ter apenas um conteúdo belo. **Tarefa de enriquecimento:** procura na internet e na biblioteca da escola de que forma a fotografia alterou o estatuto da arte.

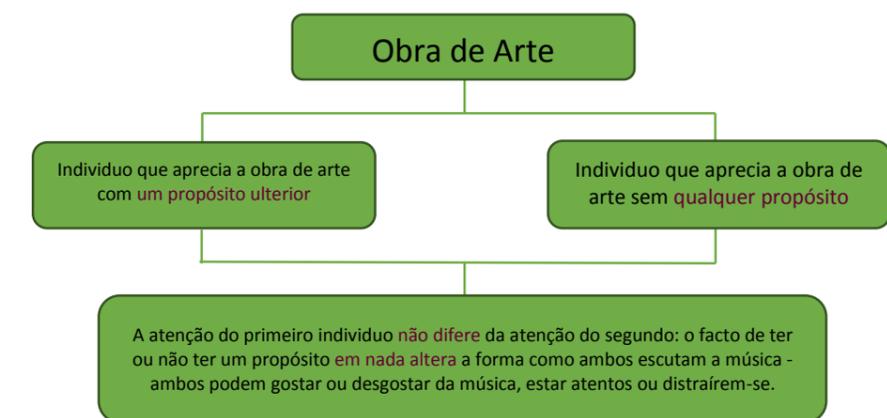
1. Identifica o tema do texto.

R.: O texto foca-se na atitude estética, descrevendo-a como um mito.

2. A pergunta *a atenção de Jones é desinteressada?* aplica-se à situação em que este olha para a pintura e se lembra do seu avô? Justifica.

R.: A pergunta enunciada não se pode aplicar à situação descrita uma vez que Jones já não está a observar a pintura, a sua atenção já não está nos traços e nas cores que compõem o quadro mas sim nas recordações acerca do seu avô que essa pintura lhe trouxe.

3. Completa o mapa concetual que se segue.



4. Por palavras tuas, elabora uma síntese do texto relacionando os seguintes conceitos: *atitude estética, atenção interessada, atenção desinteressada e propósitos ulteriores.* Conclui a tua reflexão respondendo à pergunta *o que é a experiência estética com a perspetiva de George Dickie.*

R.: Para este autor, uma *atenção desinteressada* é uma noção ininteligível dado que não se pode diferenciar uma *atenção interessada* de uma *atenção desinteressada* uma vez que o facto de ter propósitos ulteriores, ou seja, motivos que nos levam a ouvir uma música ou a ver uma peça de teatro, não altera a atenção com que o sujeito aprecia uma obra de arte: como o autor afirma, o sujeito pode aborrecer-se ou adorar uma música mesmo que esteja a estudá-la para um teste. Relacionando com o texto 2, o facto de eu comprar uma pintura para tapar uma mancha no papel de parede não impede que eu aprecie essa mesma pintura. Assim, para Dickie, a *atenção desinteressada* é um termo ininteligível e que não se pode aplicar à noção de atitude estética, atitude que se torna, do mesmo modo, ininteligível e irreal. Dickie nega, deste modo, a atitude estética e, conseqüentemente, a experiência estética.

a) Descrição do Dispositivo

O dispositivo faz parte do grupo de materiais didáticos de leitura e análise de texto. Desta forma, apresenta um texto com uma abordagem diferente da temática em causa – a experiência estética. Os excertos que compõem o texto em causa defendem claramente uma visão diferente do texto de Jerome Stolnitz, formulando uma crítica bastante consistente, embora com elementos um pouco repetitivos (algo que não está presente nos excertos selecionados mas que se pode ver no texto original, em anexo).

George Dickie coloca em causa a noção de *atitude estética* defendida por Stolnitz ao afirmar que a chave para esta atitude – a *atenção desinteressada* – é uma noção ininteligível uma vez que a atenção não pode ser interessada ou desinteressada, segundo Dickie. Para este autor, existe atenção (que pode ser mais ou menos intensa) mas não existe atenção completamente interessada ou desinteressada, podendo até variar; as pessoas podem possuir vários motivos para observarem uma obra de arte e isso não torna mais ou menos válida a atenção com que atentam na obra de arte. Deste modo, o autor conclui que a atenção desinteressada não pode ser o critério para definir uma atitude estética, inviabilizando esta noção – do mesmo modo, a noção de experiência estética é também desacreditada; a arte pode ver-se, deste modo, como algo puramente subjetivo que provoca as mais variadas reações, não havendo uma *experiência* ou uma *atitude* que seja característica.

No presente dispositivo podemos observar um conjunto de exercícios de análise de texto onde existe uma pergunta de identificação do tema do texto (exercício 1), um exercício de interpretação (exercício 2) e ainda uma pergunta de desenvolvimento/argumentação onde se pede para sintetizar o texto e relacionar com a pergunta que orienta todos os dispositivos: *o que é a experiência estética?*. Podemos ver ainda que existe um mapa conceitual para ser completado pelos alunos que resume a posição de Dickie perante a relação da atenção e dos propósitos ulteriores com a noção de experiência estética.

b) Justificação Filosófica e Didática do Dispositivo

Mais uma vez, aparece uma nova posição para que os alunos não se foquem apenas num extremo e para que reconheçam que nenhuma resposta é definitiva. Ao apresentarmos várias perspetivas vamos, mais uma vez, ao encontro de Ausubel, como

referido anteriormente, e ao encontro daquilo que o programa de filosofia chama as funções essenciais que resultam da inserção da filosofia no ensino secundário:

- “permitir a cada um aperfeiçoar a análise das convicções pessoais”;
- “aperceber-se da diversidade dos argumentos e das problemáticas dos outros;”
- “aperceber-se do carácter limitado dos nossos saberes, mesmo dos mais assegurados”⁴⁶.

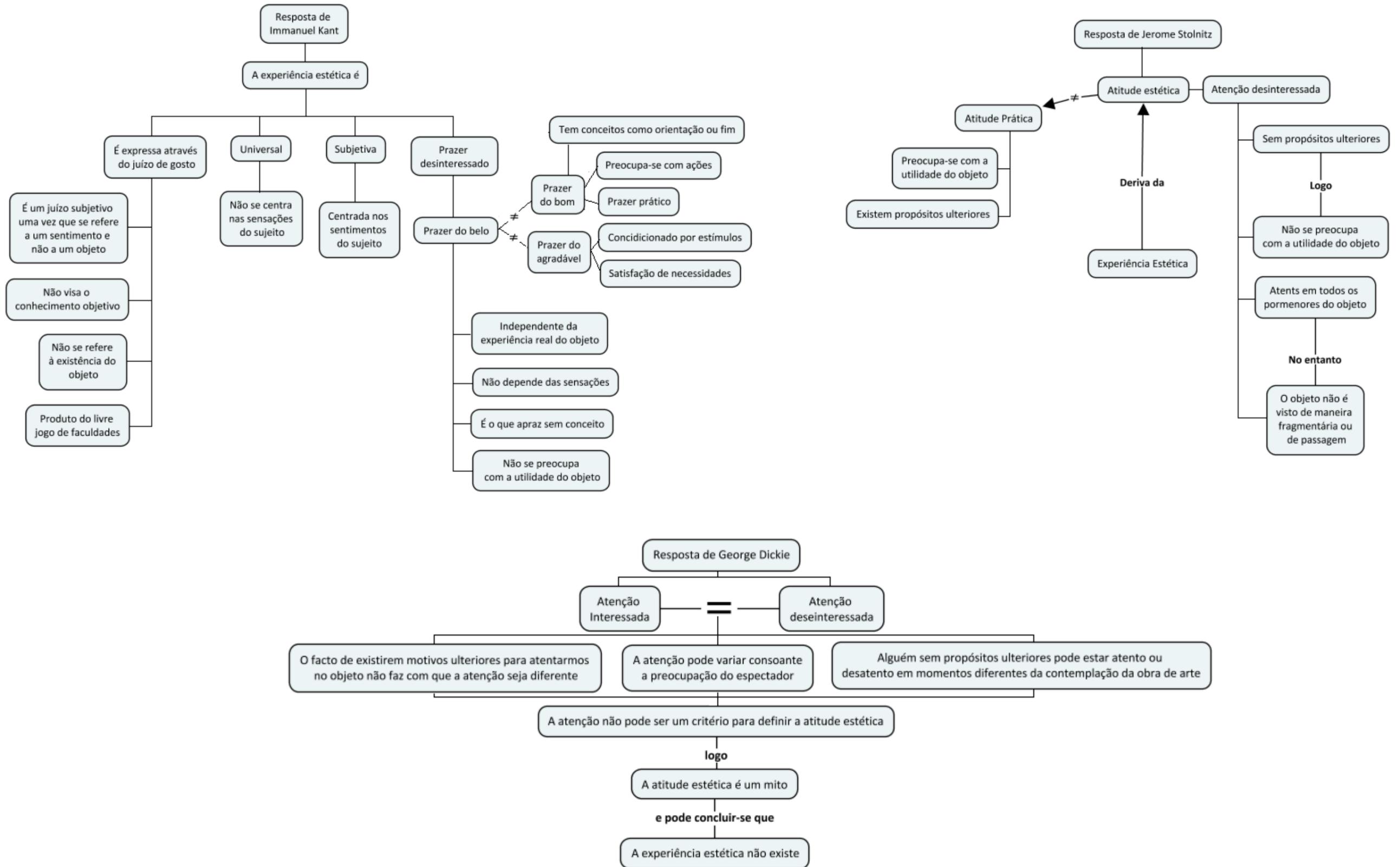
Estas funções, enunciadas também pelo estudo *Philosophie et démocratie dans le monde – une enquête de l’UNESCO*, já citado anteriormente, estão presentes tanto neste dispositivo didático como no anterior uma vez que são apresentadas alternativas pouco lecionadas. O aluno, ao confrontar-se com várias alternativas de resposta ao mesmo problema vai perguntar-se qual está certa ou se alguma está certa, vai questionar aquilo que sabe, confrontar com aquilo que aprendeu. Vai formar uma opinião acerca de um assunto ao mesmo tempo que aprende que essa opinião não é absoluta: vai aperfeiçoar o seu ponto de vista ao mesmo tempo que se apercebe que a sua opinião não é a única nem é absoluta – vai aprender que as suas convicções podem evoluir ou mudar com o contacto com os textos fundacionais da filosofia e que, mesmo dentro da filosofia, as convicções mudam e novas teorias surgem; aquilo que parecia como certo pode não ser tão evidente como parecia ao primeiro olhar e aquilo que não fazia sentido pode fazer num momento posterior.

c) Utilização Pedagógica do Dispositivo

O dispositivo tem como função não só o confronto com a primeira posição (a posição kantiana) mas também demonstrar que na mesma época podem surgir diferentes respostas ao mesmo problema filosófico provando, mais uma vez, que nenhuma resposta é definitiva na filosofia. É o primeiro dispositivo que nos apresenta uma negação da experiência estética devendo ser utilizado essencialmente como contraste com as posições anteriores que, embora diferentes, nunca excluía a experiência estética.

⁴⁶ Programa de Filosofia, p. 4

4.6. Momento V - Confronto das teses num mapa conceptual – Dispositivo 5



a) Descrição do Dispositivo

O presente dispositivo tem como função sintetizar as correntes filosóficas estudadas anteriormente em mapas conceituais. Assim, cada mapa é composto por conceitos e proposições que estão conectadas de forma a resumir uma teoria.

Os mapas conceituais são apresentados na mesma folha de forma a que possam ser comparados uns com os outros de forma global, apresentando num mesmo documento toda a informação que foi anteriormente estudada.

b) Justificação Filosófica e Didática do Dispositivo

O último dispositivo didático não podia deixar de ser um dispositivo de confronto das teses que foram apreendidas nos dispositivos anteriores. Deste modo, o mapa conceitual pareceu-nos uma estratégia produtiva e eficaz para demonstrar a forma como os conceitos se interligam em cada autor e ainda, ao estarem presentes no mesmo documento os três mapas conceituais podem comparar-se as teorias.

A utilização de mapas conceituais foi desenvolvida por Joseph Novak e tem como bases a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel – já referida anteriormente – e o construtivismo (desenvolvido por Conant, Kuhn e Toulmin)⁴⁷. Segundo este autor, há uma necessidade de mostrar aos alunos a forma como os conceitos e as proposições estão interligadas – também nos surgiu essa necessidade ao longo da abordagem dos conteúdos trabalhados nos dispositivos didáticos anteriores. Assim, foi elaborado um mapa conceitual como forma de responder a essa necessidade – os alunos podem, deste modo, visualizar toda a teoria em forma de um mapa, onde os conceitos estão relacionados e podem indicar as diferenças entre cada teoria; a aprendizagem, fica, deste modo mais fácil e mais produtiva uma vez que os alunos estão a criar conexões entre os conceitos e as proposições⁴⁸.

Além do *human constructivism* de Novak, este dispositivo didático termina todo o processo de problematização uma vez que os alunos são levados a refletir e a argumentar em grupo qual a melhor forma de organizar os conceitos. O documento

⁴⁷ Novak, Joseph, “Learning, Creating and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations” in *Journal of e-learning and knowledge society*, nº3, vol.6, 2010, p. 27

⁴⁸ Para mais informações acerca de mapas conceituais:

<http://cmaskm.ihmc.us/viewer/cmap/1L2W8S4VP-1T8MH1F-273G>

responde ainda ao objetivo 3.4. do programa *Confrontar as teses e a argumentação de um texto com teses e argumentos alternativos* uma vez que, no final de estarem construídos os mapas estes serão debatidos em aula, levando a que cada aluno ou cada grupo de alunos assuma uma posição.

c) Utilização Pedagógica do Dispositivo

O dispositivo em causa tem a função de síntese e de confronto de teses e irá ser completado em aula pelos alunos: a turma será dividida em três conjuntos com um número aproximado de alunos e cada grupo ficará encarregue de um autor e da teoria correspondente; cada grupo terá de explicar através de um mapa concetual o mais complexo possível a teoria que defende. Numa segunda fase, o dispositivo – que estará projetado de forma contínua – será completado pelo resultado do trabalho de grupo e posteriormente corrigido e impresso, ficando cada aluno com uma cópia do trabalho de toda a turma. Este dispositivo é, deste modo, utilizado como forma de relembrar todos os autores estudados, ao mesmo tempo que se elabora uma síntese da resposta de cada um deles à questão *O que é a experiência estética?* e se procuram as diferenças e as semelhanças entre as teorias.

5. Conclusão

Chegando ao momento final deste relatório de estágio parece-nos importante referir alguns pontos cruciais em relação à prática letiva supervisionada e ao relatório daí resultante.

Em primeiro lugar, é indispensável não descurar o poder do texto numa aula de filosofia. O texto é um dos pilares orientadores e o seu papel deve ser esse mesmo – o de fundamentar um ponto de vista concreto e orientar as conceções já existentes nas mentes dos educandos. No entanto, pensamos que para que tal suceda é necessária uma diversidade de pontos de vista, apresentando assim vários autores, vários pontos de vista diversificados e não apenas o cânone que os manuais nos apresentam. Tal como existem diversos pontos de vista defendidos pelos autores também existem vários tipos de conceções nas mentes dos alunos que se sentam à frente do professor numa aula de filosofia.

Num segundo momento, é necessário mencionar que o ano curricular do segundo ciclo em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário não prepara o professor estagiário para um ano de estágio: não porque esteja mal construído mas porque a realidade é sempre dinâmica e o contacto com o outro é sempre uma experiência única e não previsível; a realidade de um estágio curricular é sempre algo para o qual nunca estamos preparados. Um estágio curricular não passa apenas por fazer materiais didáticos para explorar com os alunos – é muito mais que isso; é convivência com a comunidade escolar (docente e não docente), é ganhar preocupação por aqueles a quem ensinamos o sempre pouco que sabemos dessa enormíssima disciplina que é a filosofia. Realizar um estágio curricular numa escola é encontrar novas maneiras de agir, procurar problemas que começamos a interiorizar como nossos. Claro que os dispositivos didáticos são importantes, claro que a presença em sala de aula não pode ser descurada, mas o elemento fundamental é aqui a relação entre alunos e professores, relação essa que dá primazia não só ao professor e não só ao aluno mas sim à relação de aprendizagem que se estabelece entre os dois elementos.

6. Bibliografia

- Almeida, Aires, et. al., *A Arte de Pensar*, vol.2, Plátano Editora, Lisboa, 2007
- Boavida, João, *Educação Filosófica: sete ensaios*, Imprensa da Universidade, Coimbra, 2010
- Boavida, João, “Por uma didática para a Filosofia: análise de algumas razões”, in *Revista Filosófica de Coimbra*, nº9, vol.5, 1996
- Derrida, Jacques, *Le Droit à la Philosophie du Point de Vue Cosmopolitique*, Éditions Unesco, [s.l.], 1997 p.16
- Derrida, Jacques, *Du Droit à la Philosophie*, Éditions Galilée, Paris, 1990
- Ferreira, Maria Luísa Ribeiro, “A Propósito da formação de professores: notas para um debate”, in *Revista Filosófica de Coimbra*, nº8, vol.4, 1995
- Kant, Immanuel, *Crítica da Faculdade do Juízo*, Trad. António Marques e Valério Rohden, Imprensa Nacional Casa da Moeda, Lisboa, 1992
- Novak, Joseph, Gowin, D. Bob, *Aprender a Aprender*, Trad. Carla Valadares, Plátano Editora, Lisboa, 1996
- *Educação – um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI)*, UNESCO, Edições Asa, Porto, 1996
- Martins, Isaltina, *Educação e Ensino – A Perenidade dos Valores*, in *HVMANITAS*, Vol. L, 1998
- Ijsseling, Samuel, “Husserl: ler e escrever sobre textos” in Borges, Duarte, et. al., *Texto, Leitura e Escrita – Antologia*, Porto Editora, Porto, 2000
- Vicente, J. Neves, *Didáctica da Filosofia: apontamentos e textos de apoio às aulas*, Coimbra, 2005
- Vicente, Joaquim Neves, *Educação, Retórica e Filosofia a partir de Olivier Reboul: Subsídios para uma Filosofia da Educação Escolar*, Coimbra, 2008

7. Webgrafia

- Delors, Jacques, et.al., *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Edições ASA/Cortez, 1998 in <http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>
- Dickie, George, “The Myth of the Aesthetic Attitude” in *American Philosophical Quarterly*, vol.1, nº1, 1964 in http://www.jstor.org/stable/20009119?seq=1#page_scan_tab_contents
- *Dictionary Of Modern American Philosophers* in https://books.google.pt/books?id=DsKvAAQBAJ&pg=PA2335&lpg=PA2335&dq=jerome+stolnitz+biography&source=bl&ots=mm9UOolEVF&sig=6P0GgY22NP7UNFVkgOAUzPz5osdw&hl=ptPT&sa=X&ved=0CEoQ6AEwBWoVChMI0_3_g9OFxgIVAbAUCh1BbwBI#v=onepage&q&f=false
- Moreira, Marco A., “Aprendizagens significativas em mapas conceituais” in *Textos de Apoio ao Professor de Física*, vº6, vol.24, Instituto de Física, UFRGS, 2013 in <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>
- Novak, Joseph, “Learning, Creating and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations” in *Journal of e-learning and knowledge society*, nº3, vol.6, 2010 in <http://www.ecent.nl/servlet/supportBinaryFiles?referenceId=0&supportId=2800>
- Perrin, André, *Une didactique de la philosophie est-elle possible?*, 1994, p.2 em philosophie.free.fr/Articles/A.Perrin/didactique.htm
- Tozzi, Michel, *Didactique de l'apprentissage du philosophe et sciences de l'éducation*, 2009, p.1 em www.philotozzi.com/2009/12/didactique-de-l'apprentissage-du-philosophe/print/

8. Anexos

ANEXO I – PLANO DE FORMAÇÃO

Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário
Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra



Plano Individual de Formação

Prática Docente

Estagiária:

Filipa Simões

Professores/Orientadores:

Doutor Diogo Ferrer, Doutor Luís Umbelino e Dra. Cândida Ferreira

Coimbra, 12 de Outubro de 2014



Estando a realizar o estágio curricular no ano letivo de 2014/2015, na área de Filosofia, na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho da Figueira da Foz, sob a orientação da Professora Cândida Ferreira proponho-me a cumprir o meu Plano Individual de Formação abaixo exposto, onde figuram os objetivos e as atividades através das quais serão alcançados.

1) Em primeiro lugar, com a finalidade de conhecer bem os alunos e o modo como ocorrem as interações aluno-turma e aluno-professor, proponho-me a assistir a cerca de cinquenta por cento das aulas lecionadas pela orientadora de estágio, que terão lugar às quintas-feiras das 10h15m às 11h45m na sala vinte e quatro da escola em questão.

2) Proponho-me também vivenciar a prática letiva procedendo à preparação e lecionação de doze aulas (distribuídas por três blocos de quatro aulas de noventa minutos ao longo do ano letivo¹) para as quais serão apresentadas as respetivas planificações; serão ainda planificadas as subunidades correspondentes a cada bloco de aulas, bem como instrumentos de avaliação formativa/qualitativa (todas as planificações irão seguir o curso da planificação anual e a médio prazo concebidas e desenvolvidas pelos professores do 10º ano de escolaridade pertencentes ao quadro de docência da escola)².

3) Para promover relações de proximidade e comunicação com a turma e com os professores responsáveis por ela, irei acompanhar a turma em atividades extracurriculares que estejam planeadas.

4) Além do que foi referido anteriormente e com a finalidade de me integrar no funcionamento da escola, irei assistir a reuniões de departamento de que os professores de filosofia são membros (realizadas às quartas-feiras, uma vez por mês) e reuniões de articulação curricular (que se realizam todas as quartas-feiras, exceto quando ocorrem reuniões de departamento).

¹ Primeiro período iniciado a 15 de Setembro de 2014 e com termo a 16 de Dezembro do mesmo ano; segundo período com início a 5 de Janeiro de 2015 e com data prevista de término a 20 de Março de 2015

² Sendo que as primeiras quatro aulas serão lecionadas na segunda quinzena do mês de Novembro, tendo como conteúdo *A ação humana – análise e compreensão do agir: Determinismo e liberdade na ação humana* (inserido na Unidade II – A ação humana e os valores).



5) Para conhecer os mecanismos de avaliação/acompanhamento do progresso escolar da turma a que estou afeta, irei assistir aos respetivos conselhos de turma.

6) Para tomar conhecimento do modo de funcionamento da direção de turma irei acompanhar, pontualmente, o trabalho desenvolvido nesse campo pela professora orientadora.

6) De forma a aprender como se desenvolvem os projetos culturais e formativos que a escola proporciona à comunidade escolar, irei participar na conceção e execução de atividades extracurriculares do departamento e irei assistir a outras atividades realizadas por outros departamentos curriculares.

7) Finalmente, como o estagiário deverá seguir as orientações dos documentos orientadores da prática educativa escolar, proponho-me analisar os mesmos. Esse conjunto de documentos é composto pelo regulamento interno, pelo plano de atividades da escola, pelo plano de atividades da turma, pelas planificações de atividades letivas e extracurriculares e pelos critérios de avaliação utilizados.

8) Como professora estagiária e sentindo-me, de algum modo, membro da comunidade escolar da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho espero, ainda, cultivar uma relação de cordialidade e bem-estar com toda a comunidade escolar de forma a saber como reagir de forma positiva a qualquer situação que possa ocorrer, tanto dentro como fora da sala de aulas.



Professores orientadores:

Doutor Luís Umbelino

Doutor Diogo Ferrer

Dra. Cândida Ferreira

Professores estagiários:

Filipa Simões

Milton Lima

Sara Veiga

Anexo II – FOLHAS DE PRESENÇA



Setembro de 2014

	22 (Segunda)		23 (Terça)		24 (Quarta)		25 (Quinta)		29 (Segunda)		30 (Terça)	
	10°A	10°F	10°A	10°B	10°F	10°B	10°A	10°B	10°A	10°F	10°A	10°B
Filipa Simões					<i>Filipa</i>	<i>Filipa</i>	<i>Filipa</i>	<i>Filipa</i>				
Milton Lima					<i>Milton</i>	<i>Milton</i>	<i>Milton</i>	<i>Milton</i>				
Sara Veiga					<i>Sara Veiga</i>	<i>Sara Veiga</i>	<i>Sara Veiga</i>	<i>Sara Veiga</i>				

Outubro de 2014

	1 (Quarta)		2 (Quinta)		6 (Segunda)		7 (Terça)		8 (Quarta)		9 (Quinta)	
	10°F	10°A	10°A	10°B	10°A	10°F	10°A	10°B	10°F	10°A	10°A	10°B
Filipa Simões												
Milton Lima												
Sara Veiga												

	13 (Segunda)		14 (Terça)		15 (Quarta)		16 (Quinta)		20 (Segunda)		21 (Terça)	
	10°A	10°F	10°A	10°B	10°F	10°A	10°B	10°A	10°A	10°F	10°A	10°B
Filipa Simões												
Milton Lima												
Sara Veiga												

	22 (Quarta)		23 (Quinta)		27 (Segunda)		28 (Terça)		29 (Quarta)		30 (Quinta)	
	10°F	10°A	10°A	10°B	10°A	10°F	10°A	10°B	10°F	10°A	10°A	10°B
Filipa Simões												
Milton Lima												
Sara Veiga												

A Orientadora: Maria Cândida Fernandes



Novembro

	03 (Segunda)		04 (Terça)		05 (Quarta)		06 (Quinta)		10 (Segunda)		11 (Terça)	
	10°A	10°F	10°B	10°F	10°A	10°F	10°A	10°B	10°A	10°F	10°A	10°B
Filipa Simões												
Milton Lima					Milton					Milton		
Sara Veiga												

	12 (Quarta)		13 (Quinta)		17 (Segunda)		18 (Terça)		19 (Quarta)		20 (Quinta)	
	10°F	10°A	10°B	10°F	10°A	10°F	10°B	10°F	10°A	10°F	10°A	10°B
Filipa Simões												
Milton Lima	Milton				Milton							
Sara Veiga					Sara Veiga					Hente		

	24 (Segunda)		25 (Terça)		26 (Quarta)		27 (Quinta)	
	10°A	10°F	10°B	10°F	10°A	10°F	10°A	10°B
Filipa Simões								
Milton Lima	Milton							
Sara Veiga	Sara Veiga	Sara Veiga	Sara Veiga	Sara Veiga	Sara Veiga	Sara Veiga	Sara Veiga	Sara Veiga

A Orientadora: Maria Cristina de Sousa Ferreira



Dezembro

	01 (Segunda)		02 (Terça)		03(Quarta)		04 (Quinta)		09 (Terça)		10 (Quarta)	
	10ºA	10ºF	10ºB	10ºF	10ºF	10ºF	10ºA	10ºB	10ºB	10ºB	10ºF	10ºF
Filipa Simões	<i>Filipa</i>											
Milton Lima	<i>Milton</i>											
Sara Veiga	<i>Sara Veiga</i>		<i>Milton</i>									

	11 (Quinta)		15 (Segunda)		16 (Terça)	
	10ºA	10ºB	10ºA	10ºF	10ºB	10ºB
Filipa Simões	<i>Filipa</i>	<i>Filipa</i>				
Milton Lima						
Sara Veiga	<i>Sara Veiga</i>	<i>Sara Veiga</i>				



Janeiro

	05 (Segunda)		06 (Terça)		07 (Quarta)		08 (Quinta)		12 (Segunda)		13 (Terça)	
	10ºA	10ºF	10ºB	10ºF	10ºA	10ºF	10ºA	10ºB	10ºA	10ºF	10ºA	10ºB
Filipa Simões												
Milton Lima				Milton								Arpente
Sara Veiga								Sara Veiga				

	14 (Quarta)		15 (Quinta)		19 (Segunda)		20 (Terça)		21 (Quarta)		22 (Quinta)	
	10ºF	10ºB	10ºA	10ºB	10ºA	10ºF	10ºB	10ºF	10ºA	10ºF	10ºA	10ºB
Filipa Simões												
Milton Lima	Milton											Arpente
Sara Veiga									Milton			Sara Veiga

	26 (Segunda)		27 (Terça)		28 (Quarta)		29 (Quinta)	
	10ºA	10ºF	10ºB	10ºF	10ºF	10ºA	10ºB	
Filipa Simões								
Milton Lima			Arpente				Teste	
Sara Veiga	Teste			Teste				



Presenças nas aulas da Orientadora

Fevereiro

	02 (Segunda)		03 (Terça)		04 (Quarta)		05 (Quinta)		09 (Segunda)		10 (Terça)	
	10°A	10°F	10°B	10°B	10°F	10°B	10°A	10°B	10°A	10°F	10°B	10°B
Filipa Simões			Filipa Simões					Milton Lima				Filipa Simões
Milton Lima			Milton Lima					Milton Lima				Milton Lima
Sara Veiga			Sara Veiga					Sara Veiga				Sara Veiga

	11 (Quarta)		12 (Quinta)		19 (Quinta)		23 (Segunda)		24 (Terça)		25 (Quarta)	
	10°F	10°B	10°A	10°B	10°A	10°B	10°A	10°F	10°B	10°B	10°F	10°F
Filipa Simões						Filipa Simões						
Milton Lima						Milton Lima						Milton Lima
Sara Veiga						Sara Veiga						

	26 (Quinta)	
	10°A	10°B
Filipa Simões		Filipa Simões
Milton Lima		
Sara Veiga	Sara Veiga	Sara Veiga

A Orientadora: Maria Cândida Lopes Fereside



Presenças nas aulas da Orientadora

Março

	02 (Segunda)		03 (Terça)		04 (Quarta)		05 (Quinta)		09 (Segunda)		10 (Terça)	
	10ºA	10ºF	10ºB		10ºF		10ºA	10ºB	10ºA	10ºF	10ºA	10ºB
Filipa Simões	<i>Filipa</i>		<i>Filipa</i>		<i>Filipa</i>		<i>Filipa</i>		<i>Filipa</i>	<i>Filipa</i>	<i>Filipa</i>	
Milton Lima	<i>Milton</i>				<i>Milton</i>		<i>Milton</i>		<i>Milton</i>	<i>Milton</i>	<i>Milton</i>	
Sara Veiga	<i>Sara Veiga</i>				<i>Sara Veiga</i>		<i>Sara Veiga</i>		<i>Sara Veiga</i>	<i>Sara Veiga</i>	<i>Sara Veiga</i>	

	11 (Quarta)		12 (Quinta)		16 (Segunda)		17 (Terça)		18 (Quarta)		19 (Quinta)	
	10ºF		10ºA	10ºB	10ºA	10ºB	10ºA	10ºB	10ºF		10ºA	10ºB
Filipa Simões	<i>Filipa</i>		<i>Filipa</i>		<i>Filipa</i>		<i>Filipa</i>					
Milton Lima	<i>Milton</i>		<i>Milton</i>		<i>Milton</i>		<i>Milton</i>					
Sara Veiga	<i>Sara Veiga</i>		<i>Sara Veiga</i>		<i>Sara Veiga</i>		<i>Sara Veiga</i>					

A Orientadora: *Maria Emília de Jesus Ferreira*



Abril

	07 (Terça)		08 (Quarta)		09 (Quinta)		13 (Segunda)		14 (Terça)		15 (Quarta)	
	10°A	10°B	10°A	10°F	10°A	10°B	10°A	10°F	10°B	10°B	10°A	10°F
Filipa Simões		<i>Filipa</i>							<i>Filipa</i>			
Milton Lima			<i>Milton Lima</i>								<i>Milton Lima</i>	
Sara Veiga			<i>Sara Veiga</i>						<i>Sara Veiga</i>			

	16 (Quinta)		20 (Segunda)		21 (Terça)		22 (Quarta)		23 (Quinta)		27 (Segunda)	
	10°A	10°B	10°A	10°F	10°B	10°B	10°F	10°F	10°A	10°B	10°A	10°F
Filipa Simões		<i>Filipa</i>			<i>Filipa</i>					<i>Filipa</i>		
Milton Lima					<i>Milton Lima</i>		<i>Milton Lima</i>			<i>Milton Lima</i>		
Sara Veiga		<i>Sara Veiga</i>			<i>Sara Veiga</i>		<i>Sara Veiga</i>			<i>Sara Veiga</i>		

	28 (Terça)		29 (Quarta)		30 (Quinta)	
	10°B	10°F	10°F	10°F	10°A	10°B
Filipa Simões			<i>Filipa</i>		<i>Filipa</i>	
Milton Lima			<i>Milton Lima</i>		<i>Milton Lima</i>	
Sara Veiga			<i>Sara Veiga</i>		<i>Sara Veiga</i>	



Presenças nas aulas da Orientadora

Maio

	04 (Segunda)		05 (Terça)		06 (Quarta)		07 (Quinta)		11 (Segunda)		12 (Terça)	
	10ºA	10ºF	10ºB	10ºF	10ºF	10ºB	10ºA	10ºB	10ºA	10ºF	10ºA	10ºB
Filipa Simões	<i>Filipa</i>	<i>Filipa</i>		<i>Filipa</i>	<i>Filipa</i>		<i>Filipa</i>		<i>Filipa</i>		<i>Filipa</i>	
Milton Lima	<i>Milton</i>	<i>Milton</i>		<i>Milton</i>	<i>Milton</i>		<i>Milton</i>		<i>Milton</i>		<i>Milton</i>	
Sara Veiga	<i>Sara</i>	<i>Sara</i>		<i>Sara</i>	<i>Sara</i>		<i>Sara</i>		<i>Sara</i>		<i>Sara</i>	

	13 (Quarta)		14 (Quinta)		18 (Segunda)		19 (Terça)		20 (Quarta)		21 (Quinta)	
	10ºF		10ºA	10ºB	10ºA	10ºF	10ºB	10ºB	10ºF	10ºA	Q0ºB	
Filipa Simões	<i>Filipa</i>						<i>Filipa</i>					
Milton Lima												
Sara Veiga												

	25 (Segunda)		26 (Terça)		27 (Quarta)		28 (Quinta)	
	10ºA	10ºF	10ºB	10ºB	10ºF	10ºF	10ºA	10ºB
Filipa Simões						<i>Filipa</i>		
Milton Lima								
Sara Veiga								

A Orientadora: Maria Emília de Matos Ferreira

ANEXO III – *THE MYTH OF THE AESTHETIC ATTITUDE* DE GEORGE
DICKIE



UNIVERSITY OF ILLINOIS PRESS

North American Philosophical Publications

The Myth of the Aesthetic Attitude

Author(s): George Dickie

Source: *American Philosophical Quarterly*, Vol. 1, No. 1 (Jan., 1964), pp. 56-65

Published by: [University of Illinois Press](#) on behalf of the [North American Philosophical Publications](#)

Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/20009119>

Accessed: 21/07/2011 14:52

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of JSTOR's Terms and Conditions of Use, available at <http://www.jstor.org/page/info/about/policies/terms.jsp>. JSTOR's Terms and Conditions of Use provides, in part, that unless you have obtained prior permission, you may not download an entire issue of a journal or multiple copies of articles, and you may use content in the JSTOR archive only for your personal, non-commercial use.

Please contact the publisher regarding any further use of this work. Publisher contact information may be obtained at <http://www.jstor.org/action/showPublisher?publisherCode=illinois>.

Each copy of any part of a JSTOR transmission must contain the same copyright notice that appears on the screen or printed page of such transmission.

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.



University of Illinois Press and North American Philosophical Publications are collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *American Philosophical Quarterly*.

<http://www.jstor.org>

V. THE MYTH OF THE AESTHETIC ATTITUDE

GEORGE DICKIE*

SOME recent articles¹ have suggested the unsatisfactoriness of the notion of the aesthetic attitude and it is now time for a fresh look at that encrusted article of faith. This conception has been valuable to aesthetics and criticism in helping wean them from a sole concern with beauty and related notions.² However, I shall argue that the aesthetic attitude is a myth and while, as G. Ryle has said, "Myths often do a lot of theoretical good while they are still new,"³ this particular one is no longer useful and in fact misleads aesthetic theory.

There is a range of theories which differ according to how strongly the aesthetic attitude is characterized. This variation is reflected in the language the theories employ. The strongest variety is Edward Bullough's theory of psychical distance, recently defended by Sheila Dawson.⁴ The central technical term of this theory is "distance" used as a verb to denote an action which either constitutes or is necessary for the aesthetic attitude. These theorists use such sentences as "He distanced (or failed to distance) the play." The second variety is widely held but has been defended most vigorously in recent years by Jerome Stolnitz and Eliseo Vivas. The central technical term of this variety is "disinterested"⁵ used either as an adverb or as an adjective. This weaker theory speaks not of a special kind of action (distancing) but of an ordinary kind of action (attending) done in a certain way (disinterestedly). These first two versions are perhaps not as different as my classification suggests. How-

ever, the language of the two is different enough to justify separate discussions. My discussion of this second variety will for the most part make use of Jerome Stolnitz' book⁶ which is a thorough, consistent, and large-scale version of the attitude theory. The weakest version of the attitude theory can be found in Vincent Tomas' statement "If looking at a picture and attending closely to how it looks is not really to be in the aesthetic attitude, then what on earth is?"⁷ In the following I shall be concerned with the notion of *aesthetic* attitude and this notion may have little or no connection with the ordinary notion of an *attitude*.

I

Psychical distance, according to Bullough, is a psychological process by virtue of which a person *puts* some object (be it a painting, a play, or a dangerous fog at sea) "out of gear" with the practical interests of the self. Miss Dawson maintains that it is "the beauty of the phenomenon, which captures our attention, puts us out of gear with practical life, and forces us, if we are receptive, to view it on the level of aesthetic consciousness."⁸

Later she maintains that some persons (critics, actors, members of an orchestra, and the like) "distance deliberately."⁹ Miss Dawson, following Bullough, discusses cases in which people are unable to bring off an act of distancing or are incapable of being induced into a state of being

* I wish to thank both Monroe C. Beardsley and Jerome Stolnitz who read earlier drafts of this paper and made many helpful comments.

¹ See Marshall Cohen, "Appearance and the Aesthetic Attitude," *Journal of Philosophy*, vol. 56 (1959), p. 926; and Joseph Margolis, "Aesthetic Perception," *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, vol. 19 (1960), p. 211. Margolis gives an argument, but it is so compact as to be at best only suggestive.

² Jerome Stolnitz, "Some Questions Concerning Aesthetic Perception," *Philosophy and Phenomenological Research*, vol. 22 (1961), p. 69.

³ *The Concept of Mind* (London, 1949), p. 23.

⁴ "Distancing" as an Aesthetic Principle," *Australasian Journal of Philosophy*, vol. 39 (1961), pp. 155-174.

⁵ "Disinterested" is Stolnitz' term. Vivas uses "intransitive."

⁶ *Aesthetics and Philosophy of Art Criticism* (Boston, 1960), p. 510.

⁷ "Aesthetic Vision," *The Philosophical Review*, vol. 68 (1959), p. 63. I shall ignore Tomas' attempt to distinguish between appearance and reality since it seems to confuse rather than clarify aesthetic theory. See F. Sibley, "Aesthetics and the Looks of Things," *Journal of Philosophy*, vol. 56 (1959), pp. 905-915; M. Cohen, op. cit., pp. 915-926; and J. Stolnitz, "Some Questions Concerning Aesthetic Perception," op. cit., pp. 69-87. Tomas discusses only visual art and the aesthetic attitude, but his remarks could be generalized into a comprehensive theory.

⁸ Dawson, op. cit., p. 158.

⁹ *Ibid.*, pp. 159-160.

distanced. She uses Bullough's example of the jealous ("under-distanced") husband at a performance of *Othello* who is unable to keep his attention on the play because he keeps thinking of his own wife's suspicious behavior. On the other hand, if "we are mainly concerned with the technical details of its [the play's] presentation, then we are said to be over-distanced."¹⁰ There is, then, a species of action—distancing—which may be deliberately done and which initiates a state of consciousness—being distanced.

The question is: Are there actions denoted by "to distance" or states of consciousness denoted by "being distanced"? When the curtain goes up, when we walk up to a painting, or when we look at a sunset are we ever induced into a state of being distanced either by being struck by the beauty of the object or by pulling off an act of distancing? I do not recall committing any such special actions or of being induced into any special state, and I have no reason to suspect that I am atypical in this respect. The distance-theorist may perhaps ask, "But are you not usually oblivious to noises and sights other than those of the play or to the marks on the wall around the painting?" The answer is of course—"Yes." But if "to distance" and "being distanced" simply mean that one's attention is focused, what is the point of introducing new technical terms and speaking as if these terms refer to special kinds of acts and states of consciousness? The distance-theorist might argue further, "But surely you put the play (painting, sunset) 'out of gear' with your practical interests?" This question seems to me to be a very odd way of asking (by employing the technical metaphor "out of gear") if I attended to the play rather than thought about my wife or wondered how they managed to move the scenery about. Why not ask me straight out if I paid attention? Thus, when Miss Dawson says that the jealous husband under-distanced *Othello* and that the person with a consuming interest in techniques of stagecraft over-distanced the play, these are just technical and misleading ways of describing two different cases of inattention. In both cases something is being attended to, but in neither case is it the action of the play. To introduce the technical terms "distance," "under-distance," and "over-distance" does nothing but send us chasing after phantom acts and states of consciousness.

Miss Dawson's commitment to the theory of distance (as a kind of mental insulation material

necessary for a work of art if it is to be enjoyed aesthetically) leads her to draw a conclusion so curious as to throw suspicion on the theory.

One remembers the horrible loss of distance in *Peter Pan*—the moment when Peter says "Do you believe in fairies? . . . If you believe, clap your hands!" the moment when most children would like to slink out of the theatre and not a few cry—not because Tinkerbell may die, but because the magic is gone. What, after all, should we feel like if Lear were to leave Cordelia, come to the front of the stage and say, "All the grown-ups who think that she loves me, shout 'Yes'."¹¹

It is hard to believe that the responses of any children could be as theory-bound as those Miss Dawson describes. In fact, Peter Pan's request for applause is a dramatic high point to which children respond enthusiastically. The playwright gives the children a momentary chance to become actors in the play. The children do not at that moment lose or snap out of a state of being distanced because they never had or were in any such thing to begin with. The comparison of Peter Pan's appeal to the hypothetical one by Lear is pointless. *Peter Pan* is a magical play in which almost anything can happen, but *King Lear* is a play of a different kind. There are, by the way, many plays in which an actor directly addresses the audience (*Our Town*, *The Marriage Broker*, *A Taste of Honey*, for example) without causing the play to be less valuable. Such plays are unusual, but what is unusual is not necessarily bad; there is no point in trying to lay down rules to which every play must conform independently of the kind of play it is.

It is perhaps worth noting that Susanne Langer reports the reaction she had as a child to this scene in *Peter Pan*.¹² As she remembers it, Peter Pan's appeal shattered the illusion and caused her acute misery. However, she reports that all the other children clapped and laughed and enjoyed themselves.

II

The second way of conceiving of the aesthetic attitude—as the ordinary action of attending done in a certain way (disinterestedly)—is illustrated by the work of Jerome Stolnitz and Eliseo Vivas. Stolnitz defines "aesthetic attitude" as "disinterested and sympathetic attention to and contemplation of any object of awareness whatever, for its own sake alone."¹³ Stolnitz defines the main

¹⁰ *Ibid.*, p. 159.

¹¹ *Ibid.*, p. 168.

¹² *Feeling and Form* (New York, 1953), p. 318.

¹³ *Aesthetics and Philosophy of Art Criticism*, pp. 34-35.

terms of his definition: "disinterested" means "no concern for any ulterior purpose";¹⁴ "sympathetic" means "accept the object on its own terms to appreciate it";¹⁵ and "contemplation" means "perception directed toward the object in its own right and the spectator is not concerned to analyze it or ask questions about it."¹⁶

The notion of disinterestedness, which Stolnitz has elsewhere shown¹⁷ to be seminal for modern aesthetic theory, is the key term here. Thus, it is necessary to be clear about the nature of disinterested attention to the various arts. It can make sense to speak, for example, of listening disinterestedly to music only if it makes sense to speak of listening interestedly to music. It would make no sense to speak of walking *fast* unless walking could be done *slowly*. Using Stolnitz' definition of "disinterestedness," the two situations would have to be described as "listening with no ulterior purpose" (disinterestedly) and "listening with an ulterior purpose" (interestedly). Note that what initially appears to be a perceptual distinction—listening in a certain way (interestedly or disinterestedly)—turns out to be a motivational or an intentional distinction—listening for or with a certain purpose. Suppose Jones listens to a piece of music for the purpose of being able to analyze and describe it on an examination the next day and Smith listens to the same music with no such ulterior purpose. There is certainly a difference between the motives and intentions of the two men: Jones has an ulterior purpose and Smith does not, but this does not mean Jones's *listening* differs from Smith's. It is possible that both men enjoy the music or that both be bored. The attention of either or both may flag and so on. It is important to note that a person's motive or intention is different from his action (Jones's listening to the music, for example). There is only one way to *listen* to (to attend to) music, although the listening may be more or less attentive and there may be a variety of motives, intentions, and reasons for doing so and a variety of ways of being distracted from the music.

In order to avoid a common mistake of aestheticians—drawing a conclusion about one kind of art and assuming it holds for all the arts—the question of disinterested attention must be considered for arts other than music. How would one look at a

painting disinterestedly or interestedly? An example of alleged interested viewing might be the case in which a painting reminds Jones of his grandfather and Jones proceeds to muse about or to regale a companion with tales of his grandfather's pioneer exploits. Such incidents would be characterized by attitude-theorists as examples of using a work of art as a vehicle for associations and so on, i.e., cases of interested attention. But Jones is not looking at (attending to) the painting at all, although he may be facing it with his eyes open. Jones is now musing or attending to the story he is telling, although he had to look at the painting at first to notice that it resembled his grandfather. Jones is not now looking at the painting interestedly, since he is not now looking at (attending to) the painting. Jones's thinking or telling a story about his grandfather is no more a part of the painting than his speculating about the artist's intentions is and, hence, his musing, telling, speculating, and so on cannot properly be described as attending to the painting interestedly. What attitude-aestheticians are calling attention to is the occurrence of irrelevant associations which distract the viewer from the painting or whatever. But distraction is not a special kind of attention, it is a kind of inattention.

Consider now disinterestedness and plays. I shall make use of some interesting examples offered by J. O. Urmson,¹⁸ but I am not claiming that Urmson is an attitude-theorist. Urmson never speaks in his article of aesthetic attitude but rather of aesthetic satisfaction. In addition to aesthetic satisfaction, Urmson mentions economic, moral, personal, and intellectual satisfactions. I think the attitude-theorist would consider these last four kinds of satisfaction as "ulterior purposes" and, hence, cases of interested attention. Urmson considers the case of a man in the audience of a play who is delighted.¹⁹ It is discovered that his delight is *solely* the result of the fact that there is a full house—the man is the impresario of the production. Urmson is right in calling *this* impresario's satisfaction economic rather than aesthetic, although there is a certain oddness about the example as it finds the impresario sitting *in the audience*. However, my concern is not with Urmson's examples as such but with the attitude theory. This impresario is certainly an interested party in the fullest sense of the word, but is his

¹⁴ Ibid., p. 35.

¹⁵ Ibid., p. 36.

¹⁶ Ibid., p. 38.

¹⁷ "On the Origins of 'Aesthetic Disinterestedness,'" *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, vol. 20 (1961), pp. 131-143.

¹⁸ "What Makes a Situation Aesthetic?" in *Philosophy Looks at the Arts*, Joseph Margolis (ed.), (New York, 1962). Reprinted from *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volume 31* (1957), pp. 75-92.

¹⁹ Ibid., p. 15.

behavior an instance of interested attention as distinct from the supposed disinterested attention of the average citizen who sits beside him? In the situation as described by Urmson it would not make any sense to say that the impresario is attending to the play at all, since his *sole* concern at the moment is the till. If he can be said to be attending to anything (rather than just thinking about it) it is the size of the house. I do not mean to suggest that an impresario could not attend to his play if he found himself taking up a seat in a full house; I am challenging the sense of disinterested attention. As an example of personal satisfaction Urmson mentions the spectator whose daughter is in the play. Intellectual satisfaction involves the solution of technical problems of plays and moral satisfaction the consideration of the effects of the play on the viewer's conduct. All three of these candidates which the attitude-theorist would propose as cases of interested attention turn out to be just different ways of being distracted from the play and, hence, not cases of interested attention to the play. Of course, there is no reason to think that in any of these cases the distraction or inattention must be total, although it could be. In fact, such inattentions often occur but are so fleeting that nothing of the play, music, or whatever is missed or lost.

The example of a playwright watching a rehearsal or an out-of-town performance with a view to rewriting the script has been suggested to me as a case in which a spectator is certainly attending to the play (unlike our impresario) and attending in an interested manner. This case is unlike those just discussed but is similar to the earlier case of Jones (not Smith) listening to a particular piece of music. Our playwright—like Jones, who was to be examined on the music—has ulterior motives. Furthermore, the playwright, unlike an ordinary spectator, can change the script after the performance or during a rehearsal. But how is our playwright's *attention* (as distinguished from his motives and intentions) different from that of an ordinary viewer? The playwright might enjoy or be bored by the performance as any spectator might be. The playwright's attention might even flag. In short, the kinds of things which may happen to the playwright's attention are no different from those that may happen to an ordinary spectator,

although the two may have quite different motives and intentions.

For the discussion of disinterested-interested reading of literature it is appropriate to turn to the arguments of Eliseo Vivas whose work is largely concerned with literature. Vivas remarks that "By approaching a poem in a nonaesthetic mode it may function as history, as social criticism, as diagnostic evidence of the author's neuroses, and in an indefinite number of other ways."²⁰ Vivas further notes that according to Plato "the Greeks used Homer as an authority on war and almost anything under the sun," and that a certain poem "can be read as erotic poetry or as an account of a mystical experience."²¹ The difference between reading a poem *as* history or whatever (reading it nonaesthetically) and reading it aesthetically depends on how *we* approach or read it. A poem "does not come self-labelled,"²² but presumably is a poem only when it is read in a certain way—when it is an object of aesthetic experience. For Vivas, being an aesthetic object means being the object of the aesthetic attitude. He defines the aesthetic experience as "an experience of rapt attention which involves the intransitive apprehension of an object's immanent meanings and values in their full presentational immediacy."²³ Vivas maintains that his definition "helps me understand better what I can and what I cannot do when I read *The Brothers [Karamazov]*" and his definition "forces us to acknowledge that *The Brothers Karamazov* can hardly be read as art. . . ."²⁴ This acknowledgment means that we probably cannot intransitively apprehend *The Brothers* because of its size and complexity.

"Intransitive" is the key term here and Vivas' meaning must be made clear. A number of passages reveal his meaning but perhaps the following is the best. "Having once seen a hockey game in slow motion, I am prepared to testify that it was an object of pure intransitive experience [attention]—for I was not *interested* in which team won the game and no external factors mingled with my interest in the beautiful rhythmic flow of the slow-moving men."²⁵ It appears that Vivas' "intransitive attention" has the same meaning as Stolnitz' "disinterested attention," namely, "attending with no ulterior purpose."²⁶ Thus, the question to ask is "How does one attend to (read) a poem or any

²⁰ "Contextualism Reconsidered," *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, vol. 18 (1959), pp. 224-225.

²¹ *Ibid.*, p. 225.

²² *Loc. cit.*

²³ *Ibid.*, p. 227.

²⁴ *Ibid.*, p. 237.

²⁵ *Ibid.*, p. 228. (Italics mine.)

²⁶ Vivas' remark about the improbability of being able to read *The Brothers Karamazov* as art suggests that "intransitive attention" may sometimes mean for him "that which can be attended to at one time" or "that which can be held before the mind at one time." However, this second possible meaning is not one which is relevant here.

literary work transitively?" One can certainly attend to (read) a poem for a variety of different purposes and because of a variety of different reasons, but can one attend to a poem transitively? I do not think so, but let us consider the examples Vivas offers. He mentions "a type of reader" who uses a poem or parts of a poem as a spring-board for "loose, uncontrolled, relaxed day-dreaming, wool-gathering rambles, free from the contextual control" of the poem.²⁷ But surely it would be wrong to say such musing is a case of transitively attending to a poem, since it is clearly a case of not attending to a poem. Another supposed way of attending to a poem transitively is by approaching it "as diagnostic evidence of the author's neuroses." Vivas is right if he means that there is no critical point in doing this since it does not throw light on the poem. But this is a case of *using* information gleaned from a poem to make inferences about its author rather than attending to a poem. If anything can be said to be attended to here it is the author's neuroses (at least they are being thought about). This kind of case is perhaps best thought of as a rather special way of getting distracted from a poem. Of course, such "biographical" distractions might be insignificant and momentary enough so as scarcely to distract attention from the poem (a flash of insight or understanding about the poet). On the other hand, such distractions may turn into dissertations and whole careers. Such an interest may lead a reader to concentrate his attention (when he does read a poem) on certain "informational" aspects of a poem and to ignore the remaining aspects. As deplorable as such a sustained practice may be, it is at best a case of attending to certain features of a poem and ignoring others.

Another way that poetry may allegedly be read transitively is by reading it as history. This case is different from the two preceding ones since poetry often *contains* history (makes historical statements or at least references) but does not (usually) contain statements about the author's neuroses and so on nor does it contain statements about what a reader's free associations are about (otherwise we would not call them "*free* associations"). Reading a poem as history suggests that we are attending to (thinking about) historical events by way of attending to a poem—the poem is a time-telescope. Consider the following two sets of lines:

In fourteen hundred and ninety-two
Columbus sailed the ocean blue.

Or like stout Cortez when with eagle eyes
He star'd at the Pacific—and all his men
Look'd at each other with a wild surmise—
Silent, upon a peak in Darien.

Someone might read both of these raptly and not know that they make historical references (inaccurately in one case)—might this be a case of intransitive attention? How would the above readings differ—so far as attention is concerned—from the case of a reader who recognized the historical content of the poetic lines? The two readings do not differ as far as attention is concerned. History is a part of these sets of poetic lines and the two readings differ in that the first fails to take account of an aspect of the poetic lines (its historical content) and the second does not fail to do so. Perhaps by "reading as history" Vivas means "reading *simply* as history." But even this meaning does not mark out a special kind of attention but rather means that only a single aspect of a poem is being noticed and that its rhyme, meter, and so on are ignored. Reading a poem as social criticism can be analyzed in a fashion similar to reading as history. Some poems simply are or contain social criticism, and a complete reading must not fail to notice this fact.

The above cases of alleged interested attending can be sorted out in the following way. Jones listening to the music and our playwright watching the rehearsal are both attending with ulterior motives to a work of art, but there is no reason to suppose that the attention of either is different in kind from that of an ordinary spectator. The reader who reads a poem as history is simply attending to an aspect of a poem. On the other hand, the remaining cases—Jones beside the painting telling of his grandfather, the gloating impresario, daydreaming while "reading" a poem, and so on—are simply cases of not attending to the work of art.

In general, I conclude that "disinterestedness" or "intransitiveness" cannot properly be used to refer to a special kind of attention. "Disinterestedness" is a term which is used to make clear that an action has certain kinds of motives. Hence, we speak of disinterested findings (of boards of inquiry), disinterested verdicts (of judges and juries), and so on. Attending to an object, of course, has its motives but the attending itself is not interested or disinterested according to whether its motives are of the kind which motivate interested or disinterested action (as findings and verdicts might), although the attending may be more or less close.

²⁷ Vivas, *op. cit.*, p. 231.

I have argued that the second way of conceiving the aesthetic attitude is also a myth, or at least that its main content—disinterested attention—is; but I must now try to establish that the view misleads aesthetic theory. I shall argue that the attitude-theorist is incorrect about (1) the way in which he wishes to set the limits of aesthetic relevance; (2) the relation of the critic to a work of art; and (3) the relation of morality to aesthetic value.

Since I shall make use of the treatment of aesthetic relevance in Jerome Stolnitz' book, let me make clear that I am not necessarily denying the relevance of the specific items he cites but disagreeing with his criterion of relevance. His criterion of relevance is derived from his definition of "aesthetic attitude" and is set forth at the very beginning of his book. This procedure leads Monroe Beardsley in his review of the book to remark that Stolnitz' discussion is premature.²⁸ Beardsley suggests "that relevance cannot be satisfactorily discussed until after a careful treatment of the several arts, their dimensions and capacities."²⁹

First, what is meant by "aesthetic relevance"? Stolnitz defines the problem by asking the question: "Is it ever 'relevant' to the aesthetic experience to have thoughts or images or bits of knowledge which are not present within the object itself?"³⁰ Stolnitz begins by summarizing Bullough's experiment and discussion of single colors and associations.³¹ Some associations absorb the spectator's attention and distract him from the color and some associations "fuse" with the color. Associations of the latter kind are aesthetic and the former are not. Stolnitz draws the following conclusion about associations:

If the aesthetic experience is as we have described it, then whether an association is aesthetic depends on whether it is compatible with the attitude of "disinterested attention." If the association re-enforces the focusing of attention upon the object, by "fusing" with the object and thereby giving it added "life and significance," it is genuinely aesthetic. If, however, it arrogates attention to itself and away from the object, it undermines the aesthetic attitude.³²

It is not clear how something could *fuse* with a single color, but "fusion" is one of those words in aesthetics which is rarely defined. Stolnitz then makes use of a more fruitful example, one from I. A. Richards' *Practical Criticism*.³³ He cites the responses of students to the poem which begins:

Between the erect and solemn trees
I will go down upon my knees;
I shall not find this day
So meet a place to pray.

The image of a rugby forward running arose in the mind of one student-reader on reading the third verse of this poem. A cathedral was suggested to a second reader of the poem. The cathedral image "is congruous with both the verbal meaning of the poem and the emotions and mood which it expresses. It does not divert attention away from the poem."³⁴ The rugby image is presumably incongruous and diverts attention from the poem.

It is a confusion to take compatibility with disinterested attention as a criterion of relevance. If, as I have tried to show, *disinterested attention* is a confused notion, then it will not do as a satisfactory criterion. Also, when Stolnitz comes to show why the cathedral image is, and the rugby image is not relevant, the criterion he actually uses is *congruousness with the meaning of the poem*, which is quite independent of the notion of disinterestedness. The problem is perhaps best described as the problem of relevance to a poem, or more generally, to a work of art, rather than aesthetic relevance.

A second way in which the attitude theory misleads aesthetics is its contention that a critic's relationship to a work of art is different in kind from the relationship of other persons to the work. H. S. Langfeld in an early statement of this view wrote that we may "slip from the attitude of aesthetic enjoyment to the attitude of the critic." He characterizes the critical attitude as "intellectually occupied in coldly estimating . . . merits" and the aesthetic attitude as responding "emotionally to" a work of art.³⁵ At the beginning of his book in the discussion of the aesthetic attitude, Stolnitz declares that if a percipient of a work of art "has the purpose of passing judgment upon it, his attitude is not aesthetic."³⁶ He develops this line at a later stage of his book, arguing that appreciation (perceiving with the aesthetic attitude) and criticism (seeking for reasons to support an evaluation of a work) are (1) distinct and (2) "psychologically opposed to each other."³⁷ The critical attitude is questioning, analytical, probing for strengths and weakness, and so on. The aesthetic attitude is just the opposite: "It commits our allegiance to the object freely and unquestioningly"; "the spectator 'surrenders' himself to the work of art."³⁸ "Just because the two

²⁸ *The Journal of Philosophy*, vol. 57 (1960), p. 624.

³² *Ibid.*, pp. 54-55.

³⁶ *Op. cit.*, p. 35.

³³ *Ibid.*, pp. 55-56.

³⁷ *Ibid.*, p. 377.

²⁹ *Loc. cit.*

³⁴ *Ibid.*, p. 56.

³⁸ *Ibid.*, pp. 377-378.

³⁰ *Op. cit.*, p. 53.

³¹ *Ibid.*, p. 54.

³⁵ *The Aesthetic Attitude* (New York, 1920), p. 79.

attitudes are inimical, whenever criticism obtrudes, it reduces aesthetic interest.”³⁹ Stolnitz does not, of course, argue that criticism is unimportant for appreciation. He maintains criticism plays an important and necessary role in preparing a person to appreciate the nuances, detail, form, and so on of works of art. We are quite right, he says, thus to read and listen perceptively and acutely, but he questions, “Does this mean that we must analyze, measure in terms of value-criteria, etc., *during* the supposedly aesthetic experience?”⁴⁰ His answer is “No” and he maintains that criticism must occur “*prior* to the aesthetic encounter,”⁴¹ or it will interfere with appreciation.

How does Stolnitz know that criticism will always interfere with appreciation? His conclusion sounds like one based upon the observations of actual cases, but I do not think it is. I believe it is a logical consequence of his definition of aesthetic attitude in terms of disinterested attention (no ulterior purpose). According to his view, to appreciate an object aesthetically one has to perceive it with no ulterior purpose. But the critic has an ulterior purpose—to analyze and evaluate the object he perceives—hence, in so far as a person functions as a critic he cannot function as an appreciator. But here, as previously, Stolnitz confuses a perceptual distinction with a motivational one. If it were possible to *attend* disinterestedly or interestedly, then perhaps the critic (as percipient) would differ from other percipients. But if my earlier argument about attending is correct, the critic differs from other percipients only in his motives and intentions and not in the way in which he attends to a work of art.

Of course, it might just be a fact that the search for reasons is incompatible with the appreciation of art, but I do not think it is. Several years ago I participated in a series of panel discussions of films. During the showing of each film we were to discuss, I had to take note of various aspects of the film (actor’s performance, dramatic development, organization of the screen-plane and screen-space at given moments, and so on) in order later to discuss the films. I believe that this practice not only helped educate me to appreciate subsequent films but that it enhanced the appreciation of the films I was analyzing. I noticed and was able to appreciate things about the films I was watching which ordinarily out of laziness I would not have noticed. I see no reason why the same should not be the case with the professional critic or any critical

percipient. If many professional critics seem to appreciate so few works, it is not because they are critics, but perhaps because the percentage of good works of art is fairly small and they suffer from a kind of combat fatigue.

I am unable to see any significant difference between “perceptively and acutely” attending to a work of art (which Stolnitz holds enhances appreciation) and searching for reasons, so far as the experience of a work of art is concerned. If I attend perceptively and acutely, I will have certain standards and/or paradigms in mind (not necessarily consciously) and will be keenly aware of the elements and relations in the work and will evaluate them to some degree. Stolnitz writes as if criticism takes place and then is over and done with, but the search for and finding of reasons (noticing this fits in with that, and so on) is continuous in practiced appreciators. A practiced viewer does not even have to be looking for a reason, he may just notice a line or an area in a painting, for example, and the line or area becomes a reason why he thinks the painting better or worse. A person may be a critic (not necessarily a good one) without meaning to be or without even realizing it.

There is one final line worth pursuing. Stolnitz’ remarks suggest that one reason he thinks criticism and appreciation incompatible is that they compete with one another for time (this would be especially bad in the cases of performed works). But seeking and finding reasons (criticism) does not compete for time with appreciation. First, to seek for a reason means to be ready and able to notice something and to be thus ready and able as one attends does not compete for time with the attending. In fact, I should suppose that seeking for reasons would tend to focus attention more securely on the work of art. Second, finding a reason is an achievement, like winning a race. (It takes time to run a race but not to win it.) Consider the finding of the following reasons. How much time does it take to “see” that a note is off key (or on key)? How long does it take to notice that an actor mispronounces a word (or does it right)? How much time does it take to realize that a character’s action does not fit his already established personality? (One is struck by it.) How long does it take to apprehend that a happy ending is out of place? It does not take time to find any of these reasons or reasons in general. Finding a reason is like coming to understand—it is done in a flash. I do not mean to suggest that one cannot be mistaken in finding a

³⁹ *Ibid.*, p. 379.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 380.

⁴¹ *Loc. cit.*

reason. What may appear to be a fault or a merit (a found reason) in the middle of a performance (or during one look at a painting and so forth) may turn out to be just the opposite when seen from the perspective of the whole performance (or other looks at the painting).

A third way in which the attitude theory misleads aesthetic theory is its contention that aesthetic value is always independent of morality. This view is perhaps not peculiar to the attitude theory, but it is a logical consequence of the attitude approach. Two quotations from attitude-theorists will establish the drift of their view of morality and aesthetic value.

We are either concerned with the beauty of the object or with some other value of the same. Just as soon, for example, as ethical considerations occur to our mind, our attitude shifts.⁴²

Any of us might reject a novel because it seems to conflict with our moral beliefs . . . When we do so . . . We have *not* read the book aesthetically, for we have interposed moral . . . responses of our own which are alien to it. This disrupts the aesthetic attitude. We cannot then say that the novel is *aesthetically* bad, for we have not permitted ourselves to consider it aesthetically. To maintain the aesthetic attitude, we must follow the lead of the object and respond in concert with it.⁴³

This conception of the aesthetic attitude functions to hold the moral aspects and the *aesthetic* aspects of the work of art firmly apart. Presumably, although it is difficult to see one's way clearly here, the moral aspects of a work of art cannot be an object of aesthetic attention because aesthetic attention is by definition disinterested and the moral aspects are somehow practical (interested). I suspect that there are a number of confusions involved in the assumption of the incompatibility of aesthetic attention and the moral aspects of art, but I shall not attempt to make these clear, since the root of the assumption—disinterested attention—is a confused notion. Some way other than in terms of the aesthetic attitude, then, is needed to discuss the relation of morality and aesthetic value.

David Pole in a recent article⁴⁴ has argued that the moral vision which a work of art may embody is *aesthetically* significant. It should perhaps be remarked at this point that not all works of art embody a moral vision and perhaps some kinds of art (music, for example) cannot embody a moral vision, but certainly some novels, some poems, and

some films and plays do. I assume it is unnecessary to show how novels and so on have this moral aspect. Pole notes the curious fact that while so many critics approach works of art in "overtly moralistic terms," it is a "philosophical commonplace . . . that the ethical and the aesthetic modes . . . form different categories."⁴⁵ I suspect that many philosophers would simply say that these critics are confused about their roles. But Pole assumes that philosophical theory "should take notice of practice"⁴⁶ and surely he is right. In agreeing with Pole's assumption I should like to reserve the right to argue in specific cases that a critic may be misguided. This right is especially necessary in a field such as aesthetics because the language and practice of criticism is so often burdened with ancient theory. Perhaps *all* moralistic criticism is wrong but philosophers should not rule it out of order at the very beginning by use of a definition.

Pole thinks that the moral vision presented by a particular work of art will be either true or false (perhaps a mixture of true and false might occur). If a work has a false moral vision, then something "is lacking within the work itself. But to say that is to say that the [work] is internally incoherent; some particular aspect must jar with what—on the strength of the rest—we claim a right to demand. And here the moral fault that we have found will count as an aesthetic fault too."⁴⁷ Pole is trying to show that the assessment of the moral vision of a work of art is just a special case of coherence or incoherence, and since everyone would agree that coherence is an aesthetic category, the assessment of the moral vision is an aesthetic assessment.

I think Pole's conclusion is correct but take exception to some of his arguments. First, I am uncertain whether it is proper to speak of a moral vision being true or false, and would want to make a more modest claim—that a moral vision can be judged to be acceptable or unacceptable. (I am not claiming Pole is wrong and my claim is not inconsistent with his.) Second, I do not see that a false (or unacceptable) moral vision makes a work incoherent. I should suppose that to say a work is coherent or incoherent is to speak about how its parts fit together and this involves no reference to something outside the work as the work's truth or falsity does.

In any event, it seems to me that a faulty moral

⁴² H. S. Langfeld, *op. cit.*, p. 73.

⁴³ J. Stolnitz, *op. cit.*, p. 36.

⁴⁴ "Morality and the Assessment of Literature," *Philosophy*, vol. 37 (1962), pp. 193-207.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 193.

⁴⁶ *Loc. cit.*

⁴⁷ *Ibid.*, p. 206.

vision can be shown to be an aesthetic fault independently of Pole's consideration of truth and coherence. As Pole's argument implies, a work's moral vision is a *part* of the work. Thus, any statement—descriptive or evaluative—about the work's moral vision is a statement about the *work*; and any statement about a *work* is a critical statement and, hence, falls within the aesthetic domain. To judge a moral vision to be morally unacceptable is to judge it defective and this amounts to saying that the work of art has a defective part. (Of course, a judgment of the acceptability of a moral vision may be wrong, as a judgment of an action sometimes is, but this fallibility does not make any difference.) Thus, a work's moral vision may be an aesthetic merit or defect just as a work's degree of unity is a merit or defect. But what justifies saying that a moral vision is a part of a work of art? Perhaps "part" is not quite the right word but it serves to make the point clear enough. A novel's moral vision is an essential part of the novel and if it were removed (I am not sure how such surgery could be carried out) the novel would be greatly changed. Anyway, a novel's moral vision is not like its covers or binding. However, someone might still argue that even though a work's moral vision is defective and the moral vision is part of the work, that this defect is not an *aesthetic* defect. How is "aesthetic" being used here? It is being used to segregate certain aspects or parts of works of art such as formal and stylistic aspects from such aspects as a work's moral vision. But it seems to me that the separation is only nominal. "Aesthetic" has been selected as a name for a certain sub-set of characteristics of works of art. I certainly cannot object to such a stipulation, since an underlying aim of this essay is to suggest the vacuousness of the term "aesthetic." My concern at this point is simply to insist that a work's moral vision is a part of the work and that, therefore, a critic can legitimately describe and evaluate it. I would *call* any defect or merit which a critic can legitimately point out an aesthetic defect or merit, but what we call it does not matter.

It would, of course, be a mistake to judge a work solely on the basis of its moral vision (it is only one part). The fact that some critics have judged works of art in this way is perhaps as much responsible as the theory of aesthetic attitude for the attempts to separate morality from the aesthetic. In fact, such criticism is no doubt at least partly responsible for the rise of the notion of the aesthetic attitude.

⁴⁸ Tomas, *op. cit.*, p. 63.

If the foregoing arguments are correct, the second way of conceiving the aesthetic attitude misleads aesthetic theory in at least three ways.

III

In answer to a hypothetical question about what is seen in viewing a portrait with the aesthetic attitude, Tomas in part responds "If looking at a picture and attending closely to how it looks is not really to be in the aesthetic attitude, then what on earth is?"⁴⁸ I shall take this sentence as formulating the weakest version of the aesthetic attitude. (I am ignoring Tomas' distinction between appearance and reality. See footnote 7. My remarks, thus, are not a critique of Tomas' argument; I am simply using one of his sentences.) First, this sentence speaks only of "looking at a picture," but "listening to a piece of music," "watching and listening to a play," and so on could be added easily enough. After thus expanding the sentence, it can be contracted into the general form: "Being in the aesthetic attitude is attending closely to a work of art (or a natural object)."

But the aesthetic attitude ("the hallmark of modern aesthetics") in this formulation is a great letdown—it no longer seems to say anything significant. Nevertheless, this does seem to be all that is left after the aesthetic attitude has been purged of *distancing* and *disinterestedness*. The only thing which prevents the aesthetic attitude from collapsing into simple attention is the qualification *closely*. One may, I suppose, attend to a work of art more or less closely, but this fact does not seem to signify anything very important. When "being in the aesthetic attitude" is equated with "attending (closely)," the equation neither involves any mythical element nor could it possibly mislead aesthetic theory. But if the definition has no vices, it seems to have no virtues either. When the aesthetic attitude finally turns out to be simply attending (closely), the final version should perhaps not be called "the weakest" but rather "the vacuous version" of the aesthetic attitude.

Stolnitz is no doubt historically correct that the notion of the aesthetic attitude has played an important role in the freeing of aesthetic theory from an overweening concern with beauty. It is easy to see how the slogan, "Anything can become an object of the aesthetic attitude," could help accomplish this liberation. It is worth noting, however, that the same goal could have been (and

perhaps to some extent was) realized by simply noting that works of art are often ugly or contain ugliness, or have features which are difficult to include within beauty. No doubt, in more recent times people have been encouraged *to take an aesthetic attitude toward a painting* as a way of lowering

their prejudices, say, against abstract and non-objective art. So if the notion of aesthetic attitude has turned out to have no theoretical value for aesthetics, it has had practical value for the appreciation of art in a way similar to that of Clive Bell's suspect notion of significant form.

Washington State University