

ISSN 0102 6801

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Volume 29 · Número Especial · 2015



Educação
e Filosofia



EDUFU

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Revista semestral de investigação e difusão filosófica e educacional

DIRETORIA

Diretor Geral: Marcos César Seneda

Secretário Geral: Aléxia de Pádua Franco

Diretores de Editoração: Márcio Danelon e Sandra Cristina Fagundes de Lima (Educação); Anselmo Tadeu Ferreira e Humberto Aparecido de Oliveira Guido (Filosofia)

Diretores de Divulgação: Andréa Maturano Longarezi (Educação) e Dennys Garcia Xavier (Filosofia)

Conselho Editorial

Aléxia de Pádua Franco — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Andréa Maturano Longarezi — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Anselmo Tadeu Ferreira — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Antônio Joaquim Severino — USP (São Paulo — SP, Brasil)
Bernadete Angelina Gatti — PUC-SP (São Paulo — SP, Brasil)
Betânia Leite Ramalho — UFRN (Natal — RN, Brasil)
Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento — PUC-SP (São Paulo — SP, Brasil)
Carlos Roberto Jamil Cury — UFMG (Belo Horizonte — MG, Brasil)
Denice Bárbara Catani — USP (São Paulo — SP, Brasil)
Dennys Garcia Xavier — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Dermeval Saviani — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)
Dietmar K. Pfeiffer — Universität Münster (Münster, Alemanha)
Enrico Nuzzo — Università di Salerno (Fisciano — SA, Itália)

Fernando Luis González — UniCEUB (Brasília — DF, Brasil)
Fernando Rey Puente — UFMG (Belo Horizonte — MG, Brasil)
Humberto A. Oliveira Guido — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Justino Pereira de Magalhães — Universidade de Lisboa (Lisboa, Portugal)
Lucas Angioni — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)
Luiz Benedicto Lacerda Orlandi — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)
Marcelo Perine — PUC-SP (São Paulo — SP, Brasil)
Márcio Danelon — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Marcos César Seneda — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Maria Eugênia Castanho — PUC-CAMP (Campinas — SP, Brasil)
Raúl Forret-Betancourt — Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. (Aachen, Alemanha)
Sandra Cristina Fagundes de Lima — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Tiago Adão Lara — CES — JF (Juiz de Fora — MG, Brasil)

Conselho Consultivo

Álvaro Luiz Montenegro Valls — UNISINOS (São Leopoldo — RS, Brasil)
André Luis Mota Itaparica — UFRB (Cachoeira — BA, Brasil)
Antônio Bosco de Lima — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Décio Gatti Júnior — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Décio Krause — UFSC (Florianópolis — SC, Brasil)
Diana Gonçalves Vidal — USP (São Paulo — SP, Brasil)
Emani Pineiro Chaves — UFPA (Pará — PA, Brasil)
Eurize Caldas Pessanha — UFMS (Campo Grande — MS, Brasil)
Fabrizio Lomonaco — Università degli Studi di Napoli "Federico II" (Napoli, Itália)
Geraldo Inácio Filho — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Gonzalo Armijos Palacios — UFG (Goianáia — GO, Brasil)
Guy Hamelin — UnB (Brasília — DF, Brasil)
Hélio Rebello — UNESP (Assis — SP, Brasil)
Jairo de Araújo Lopes — PUC-CAMP (Campinas — SP, Brasil)
Janete Bolite Frant — PUC-SP (São Paulo — SP, Brasil)
Jeanne-Marie Gagnebin de Bons — UNICAMP/ PUC-SP (São Paulo — SP, Brasil)
José Claudinei Lombarda — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)
José Gondra — UERJ (Rio de Janeiro — RJ, Brasil)
José Nicalau Heck — UFG/UCG (Goianáia — GO, Brasil)

Laurence Renault — Universidade de Paris — Sorbonne — PARIS IV (Paris, França)
Leandro de Lajonquiére — USP (São Paulo — SP, Brasil)
Luciela Lício de C. P. dos Santos — UFMG (Belo Horizonte — MG, Brasil)
Marcelo Dascal — Tel-Aviv University (Tel-Aviv, Israel)
Marcelo Esteban Coniglio — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)
Marcos Lutz Müller — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)
Maria Helena Câmara Bastos — PUC-RS (Rio Grande do Sul — RS, Brasil)
Maria Isabel de Magalhães Papaterra Limongi — UFPR (Curiúba — PR, Brasil)
Marta Maria Chagas de Carvalho — USP (São Paulo — SP, Brasil)
Marta Maria de Araújo — UFRN (Natal — RN, Brasil)
Newton Carneiro Affonso da Costa — USP (São Paulo — SP, Brasil)
Pablo Gentili — UERJ (Rio de Janeiro — RJ, Brasil)
Salma Tannús Muchail — PUC-SP (São Paulo — SP, Brasil)
Sueli Mazzilli — Unisantos (Santos — SP, Brasil)
Wagner Rodrigues Valente — UNIFESP (Garulhos — SP, Brasil)
Walter Alexandre Carnielli — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)
Walter Matias Lima — UFAL (Maceió — AL, Brasil)
Werner Loh — Universität Paderborn (Paderborn, Alemanha)
Wojciech Staszynski — Academia Polonesa de Ciências (Varsóvia, Polónia)

Revisores: Carina Diniz Nascimento

Secretária: Lília Alves de Oliveira

Capa: Saulo Humberto Devós Ferreira

Endereço para assinaturas e colaborações:

Universidade Federal de Uberlândia
Revista Educação & Filosofia
Caixa Postal 593
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131
Campus Santa Mônica
38400-902 — Uberlândia — Minas Gerais — Brasil

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor: Elmiro Santos Resende
Vice-reitor: Eduardo Nunes Guimarães
Edufu — Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Direção: Joana Luiza M. Araújo
Av. João Naves de Ávila, 2121 — Campus Santa Mônica — Bloco A — Sala 1 A
Cep: 38400-902 Uberlândia — Minas Gerais
Tel: (34) 3239-4293 (Editora) | (34) 3239-4514 (Livraria)
www.edufo.ufu.br | livraria@ufu.br

Diagramação: Natália Borba / Gráfica UFU

Impressão: Gráfica UFU

Tiragem desta edição: 1000 exemplares

Contato:

www.seer.ufu.br
revedfil@ufu.br
(55) (34) 3239-4252

A Revista aceita permuta

Wir bitten um Austausch

We ask for exchange

On demande l'échange

Rogamos canje

"Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista ou à Edufu".

ISSN 0102-6801

Educação e Filosofia



Educação e Filosofia	Uberlândia	v. 29	n. especial	p. 1 - 444	2015
----------------------	------------	-------	-------------	------------	------

Às casas editoras: serão feitas recensões ou estudos críticos das obras como interesse filosófico ou educacional que nos forem enviadas, cuja remessa seja de, no mínimo, dois exemplares.

Na die Verleger: Bücher philosophischen oder pädagogischen Inhalts warden rezensiert, falls wir mindestens zwei Exemplare je Titel erhalten.

To the publishers: there will be census or critical studies of the works with philosophical or educational interest which at least two copies are sent to us.

Aux Editeurs: la Revue fera des comptes rendus ou des notes critiques des oeuvres, don't l'intérêt soit philosophique ou éducationnel, par l'envoi de deux exemplaires de ces oeuvres.

A revista aceita colaborações, reservando-se o direito de publicar ou não os materiais espontaneamente enviados. As normas para os colaboradores estão nas últimas páginas.

Os resumos em língua estrangeira são de inteira responsabilidade dos autores.

REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, v. 29 - n. Especial - 2015.
Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia,
Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

Semestral

ISSN 0102-6801

1. Educação. 2. Filosofia I - Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação,
Instituto de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-
Graduação em Filosofia.

CDU 37 + 1

Biblioteca da UFU

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Elmiro Resende dos Santos

Vice-reitor: Eduardo Nunes Guimarães

EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Joana Luiza M. Araújo

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica - Bloco A - 1 A

Cep: 38408-144 / Uberlândia - Minas Gerais

Tel: (34) 3239-4293 [Editora] (34) 3239-4514 [Livraria]

www.edufu.ufu.br / e-mail: livraria@ufu.br

Educação e Filosofia

Revista Semestral da Faculdade de Educação (FACED) e do Instituto de Filosofia (IFILO).
Associada ao Programa de Pós - Graduação em Educação e ao Programa de Pós-Graduação em
Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Volume 29, Número Especial – 2015

ISSN 0102-6801

SUMÁRIO

Editorial	13
<i>Márcio Danelon</i>	
Dossiê Descartes	
Apresentação	15
Alexandre Guimarães Tadeu de Soares	
Le débat sur l'union dans les lettres de René Descartes: un esquisse	17
<i>Giulia Belgioioso</i>	
Evidenza e verità nel pensiero di René Descartes	85
<i>Massimiliano Savini</i>	
Causa sui et substantialité - La réforme de la notion de substance, de Descartes à Spinoza	123
<i>Laurence Renault</i>	
Atomismo e Metafísica- notas sobre o cartesianismo na Nápoles de Vico	147
<i>Sertório de Amorim e Silva Neto</i>	
L'Unità di Dio in Descartes	169
<i>Igor Agostini</i>	
La subjectivité cartésienne selon le premier Levinas	199
<i>Wojciech Starzyński</i>	
Considerações sobre o sentido da Moral em Descartes	215
<i>Alexandre Guimarães Tadeu de Soares</i>	

Dossiê Libras

Apresentação..... 237

Márcio Danelon

A língua de sinais na formação de professores: Experiências no Espírito Santo e em Minas Gerais..... 247

Carlos Henrique Rodrigues

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

Formação de Professores de Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação..... 279

Ana Claudia Balieiro Lodi

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Reflexión en torno a la aplicación de herramientas para operar sobre las lenguas y el caso de la lengua de señas uruguaya (LSU) 301

Leonardo Peluso Crespi

Lectura, enseñanza de lengua y deserción estudiantil en sordos y universitarios 331

Juan Andrés Larrinaga

Representações na literatura surda sobre modos de ser surdo 355

Lodenir Becker Karnopp

Juliana de Oliveira Pokorski

A língua brasileira de sinais nas universidades públicas da região centro oeste: dilemas, conquistas e horizontes 375

Lazara Cristina da Silva

Marilda Moraes Garcia Bruno

Dulcéria Tartuci

Resenhas

FERREIRA, Lucinda. Por uma gramática de Língua de Sinais. – [reimpr.]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010. 273p...... 397

Eliamar Godoi

Formas de Distribuição 409

Permutas com periódicos nacionais 411

Permutas com periódicos internacionais..... 417

Doações nacionais..... 423

Doações internacionais	425
Indexação em Repertórios.....	427
Normas	
Normas para envio de colaborações	431
Norms for submissions	435
Normes pour envoyer des collaborations.....	439
Ficha de assinatura	443

Educação e Filosofia

Semi-annual journal of the School of Education (Faculdade de Educação - FAGED) and the Institute of Philosophy (Instituto de Filosofia - IFILO). Associated with the Graduate Studies Program in Education and the Graduate Studies Program in Philosophy of the Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (Federal University of Uberlandia).

Volume 29, Número Especial – 2015 ISSN 0102-6801

CONTENTS

Editorial	13
<i>Márcio Danelon</i>	
Descartes Dossier	
Introduction.....	15
Alexandre Guimarães Tadeu de Soares	
The debate regarding union in the letters of René Descartes: a sketch	17
<i>Giulia Belgioioso</i>	
Evidence and truth in the thought of René Descartes	85
<i>Massimiliano Savini</i>	
Causa sui and substantiality – Amending the notion of substance, from Descartes to Spinoza	123
<i>Laurence Renault</i>	
Atomism and Metaphysics – notes on Cartesianism in the Naples of Vico	147
<i>Sertório de Amorim e Silva Neto</i>	
The Unity of God in Descartes	169
<i>Igor Agostini</i>	
Cartesian subjectivity according to the first Levinas	199
<i>Wojciech Starzyński</i>	
Considerations on the meaning of morality in Descartes	215
<i>Alexandre Guimarães Tadeu de Soares</i>	

LIBRAS (Brazilian Sign Language) Dossier

Introduction..... 237

Márcio Danelon

Sign language in teacher education: experiences in Espírito Santo and in Minas Gerais 247

Carlos Henrique Rodrigues

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

Teacher training in Brazilian Sign Language: reflections on the impact of this action for education..... 279

Ana Claudia Balieiro Lodi

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Reflection on the application of tools to work on languages and the case of Uruguayan sign language (LSU) 301

Leonardo Peluso Crespi

Reading, language teaching, and dropout among the hearing impaired and university students..... 331

Juan Andrés Larrinaga

Representations in literature for the hearing impaired on ways of being hearing impaired 355

Lodenir Becker Karnopp

Juliana de Oliveira Pokorski

Brazilian sign language at public universities of the Center West region: dilemmas, achievements and perspectives..... 375

Lazara Cristina da Silva

Marilda Moraes Garcia Bruno

Dulcéria Tartuci

Reviews

FERREIRA, Lucinda. Toward a Grammar of Sign Language. – [reimpr.]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010. 273p...... 397

Eliamar Godoi

Manners of distribution..... 409

Exchanges with Brazilian periodicals..... 411

Exchanges with international periodicals 417

Brazilian donations	423
International donations.....	425
Indexation in repertories	427
Norms	
Norms para envio de colaborações	431
Norms for submissions	435
Normes pour envoyer des collaborations.....	439
Subscription Form	443

MISSÃO POLÍTICA E EDITORIAL

A Revista Educação e Filosofia tem como propósito o incentivo à investigação e ao debate acadêmico acerca da educação e da filosofia em seus diversos aspectos, prestando-se como um instrumento de divulgação do conhecimento, especialmente dessas duas áreas, sendo, pois, objetivos da Revista:

I – Divulgar pesquisas e textos de caráter científico e didático nas áreas de Educação e Filosofia;

II – Manter relacionamento acadêmico interdisciplinar entre as Unidades Acadêmicas da UFU;

III – Aumentar o intercâmbio com outras instituições nacionais e internacionais.

POLITICAL AND EDITORIAL MISSION

The journal *Educação e filosofia* aims to stimulate scientific investigation and academic debate concerning education and philosophy in their various aspects, serving as an instrument for diffusion of knowledge, especially for this both areas, being thus this journal's proposals:

I – to publish research results and texts of scientific and didactic character in Education and Philosophy areas;

II – maintain academic interdisciplinary relationship between Academic Unities of Universidade Federal de Uberlândia;

III – improve exchange with other national and international institutions.

EDITORIAL

O ano de 2015 tornou-se particularmente importante para a *Revista Educação & Filosofia*, com a classificação deste período no extrato A2 nas áreas da Educação e da Filosofia, consolidando-o como um dos mais importantes e profícuos periódicos de divulgação científica do Brasil. Trata-se de um reconhecimento merecido pelos vinte e nove anos de publicação ininterrupta da *Revista Educação & Filosofia*.

Dando continuidade em sua política de publicação anual de um número especial dedicado inteiramente a dossiês temáticos, apresentamos, neste volume 29 da Revista, o dossiê **Descartes**, organizado pela área da Filosofia, e o dossiê **Libras - Língua Brasileira de Sinais**, organizado pela área da Educação. Neste volume, os dossiês têm como objetivo trazer ao público acadêmico os resultados das atividades dos pesquisadores em torno de unidades temáticas, aqui apresentadas na forma de artigos.

Sob o patrocínio das agências de fomento CAPES e FAPEMIG, além dos esforços conjuntos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e do GT Estudos Cartesianos da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), possibilitaram a realização de uma série de minicursos e seminários no Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia nos últimos anos. Esses eventos reuniram pesquisadores brasileiros e estrangeiros que se dedicam a estudar o pensamento cartesiano em seus diferentes aspectos e desdobramentos. O material que ora publicamos no formato dossiê **Descartes** consiste em boa parte em textos de alguns desses minicursos e seminários que, posteriormente, foram aperfeiçoados e desenvolvidos, em virtude dos debates havidos na sua realização e da interlocução e colaboração intelectual motivadas por essas ocasiões. Sob a coordenação do professor doutor Alexandre Guimarães Tadeu de Soares, o dossiê **Descartes** é composto de sete artigos, sendo cinco artigos de pesquisadores estrangeiros e dois artigos de pesquisadores brasileiros.

O dossiê **Libras** foi gestado no interior do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional (GEPEPES) coordenado pela professora doutora Lázara Cristina da Silva. O GEPEPES está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, que foi grande incentivador para a

materialização desse dossiê. Além do GEPEPES, o dossiê **Libras** também é reflexo da atuação bastante importante do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE\UFU). Com a organização das professoras doutoras Lazara Cristina da Silva e Ana Cláudia Balieiro Lodi, o dossiê **Libras** agrega um conjunto de seis artigos, sendo dois artigos de pesquisadores estrangeiros e quatro artigos de pesquisadores de diferentes regiões do Brasil, além de uma resenha.

Remetemos, então, nossos leitores a apreciação destes dois dossiês, os quais, de fato, esperamos que seja bastante profícuo para a formação e a consolidação das pesquisas nas áreas da filosofia moderna e da educação especial e inclusão educacional.

Márcio Danelon

Pelo Conselho Editorial da Revista Educação e Filosofia

APRESENTAÇÃO DOSSIÊ DESCARTES

Sob o patrocínio da CAPES e da FAPEMIG, esforços conjuntos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e do Grupo de Estudos (GT) Estudos Cartesianos da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) possibilitaram a realização de uma série de minicursos e seminários no Instituto de Filosofia da UFU nos últimos anos. Eles reuniram pesquisadores brasileiros e estrangeiros que se dedicam a estudar o pensamento cartesiano em seus diferentes aspectos e desdobramentos. O material que ora publicamos consiste em boa parte em textos de alguns desses minicursos e seminários que, posteriormente, foram aperfeiçoados e desenvolvidos em virtude dos debates havidos na sua realização e da interlocução e colaboração intelectual motivadas por essas ocasiões.

O dossiê se abre com o artigo **O debate sobre a união nas cartas de René Descartes: um esboço**, em que Giulia Belgioioso mostra como o difícil tema da união substancial ganha forma na correspondência do filósofo e prepara seu mais demorado tratamento no *Tratado das paixões*. Em seguida, Massimiliano Savini, em **Evidência e verdade no pensamento de René Descartes: das *Regulae* às *Meditationes***, refaz o percurso que se inicia pela identidade entre evidência e verdade que encontramos na determinação do objeto científico nas *Regulae*, passando pelo questionário teológico que possibilita dissociá-las, até chegar ao equacionamento gnosiológico da *Quarta Meditação* a partir da análise da relação entre vontade e intelecto.

Em **Causa sui e substancialidade: a reforma da noção de substância, Descartes a Espinosa**, Laurence Renault demonstra, por um lado, como o novo sentido da noção de substância que se encontra nos *Princípios da Filosofia* provem da elaboração da *causa sui* nas *Primeiras* e *Quartas respostas* de Descartes e mostra, por outro lado, como Espinosa passa a entender a *causa sui* como o correlato necessário do em si, sentido tradicional da substância. Por sua vez, Sertório expõe em **Atomismo e Metafísica: notas sobre o cartesianismo na Nápoles de Vico** duas espécies diferentes de recepção do pensamento de Descartes: a da *Accademia degli Investiganti*, que o associou ao atomismo e deflagrou ferozes críticas da Igreja, e a da *Accademia di Palazzo del Duca di Medinaceli*, que possibilitou a mudança da imagem do referido filósofo, esvaziou as críticas da Igreja e redefiniu a

função dos intelectuais na região.

Igor Agostini, em seu artigo **A unidade de Deus em Descartes**, reconsidera o tema da indistinção dos atributos divinos em Descartes, descrevendo a base escolástica com a qual o filósofo se confrontou e esclarecendo a doutrina da ideia clara e distinta de Deus. Em seguida, no artigo **A subjetividade cartesiana segundo o primeiro Levinas**, Wojciech Starzynski reconstrói a “via cartesiana” do *cogito* adotada por Levinas em 1947, que prenuncia as teses de *Totalidade e infinito* e explicita o esforço de uma reapropriação fenomenológica da tese cartesiana historicamente muito criticada pela qual se entende o sujeito como substância pensante. Enfim, em **Considerações sobre o sentido da Moral em Descartes**, Alexandre Guimarães Tadeu de Soares procura examinar a mudança do estatuto da Moral e do sentido do filosofar no decorrer da vida de Descartes.

Alexandre Guimarães Tadeu de Soares
Organizador do Dossiê

LE DÉBAT SUR L'UNION DANS LES LETTRES DE RENÉ DESCARTES: UN ESQUISSE^{1*}

Giulia Belgioioso**

RESUMO

O debate sobre a união nas cartas de René Descartes: um esboço. O tema da união da alma e do corpo, que se delinea – ainda que problematicamente – a partir das *Meditationes de prima philosophia* de 1641, torna-se objeto de interesse crescente de René Descartes no contexto da correspondência com a princesa Elisabeth da Boêmia. A intensa correspondência que a partir de 1643 o filósofo nutrirá com Elisabeth apresenta-se como um perfeito laboratório de pensamento – segundo a eficaz expressão de Jean-Robert Armogathe – em que a união é tematizada abrindo-se para desenvolvimentos novos e originais em relação às *Meditationes*: basta aqui recordar, a título de exemplo, a reflexão sobre três noções primitivas que é apresentada a Elisabeth na carta de 21 de maio de 1643. Em tal contexto, um aspecto particularmente relevante é o do fenômeno das paixões, que é tematizado desde o início da correspondência. A redação das *Passions de l'âme* não fará senão marcar o ponto de chegada de um longo percurso, em que o pensamento do filósofo nutre-se da troca epistolar com a princesa da Boêmia. Além da correspondência com Elisabeth, serão ainda levadas em consideração também outras partes da correspondência em que será tematizada a união, por exemplo, a correspondência com Regius (1641-1642) e a com Henry More (1648-1649).

Palavras-chave: Descartes. União. Correspondência. Paixões.

* Acronymes: B Let. = G. Belgioioso (éd.), *René Descartes. Tutte le lettere: 1619-1650*, Bompiani, Milano 2009²; B Op I = G. Belgioioso (éd.), *René Descartes. Opere: 1637-1649*, Bompiani, Milano 2009; B Op II = G. Belgioioso (éd.), *René Descartes. Opere postume: 1650-2009*, Bompiani, Milano 2009; AT = Charles Adam, Paul Tannery (éds) *Œuvres de Descartes, Vrin-Cnrs*, Paris 1964-1976 (n. ed. 1996).

¹ Cet article reprend le texte d'une série des leçons tenue du 10 au 13 septembre 2013 pour les étudiants de Uberlândia. De cette leçon, elle garde le caractère expositif. En *Appendice* une bibliographie essentielle sur le sujet de l'union.

** Professora de Filosofia da Universidade do Salento (Lecce). E-mail: giulia.belgioioso@unisalento.it

RÉSUMÉ

Le thème de l'union entre l'âme et le corps, qui prend forme – quoique problématiquement – à partir des *Meditationes de prima philosophia* de 1641, fait l'objet de croissant intérêt de René Descartes dans le contexte de sa correspondance avec la princesse Élisabeth de Bohême. L'intense correspondance que le philosophe nourrira, à partir de 1643, avec Élisabeth se présente en tant qu'un parfait laboratoire de la pensée – selon l'expression efficace de Jean-Robert Armogathe – dans lequel le thème de l'union est explicité et s'ouvre vers de nouveaux et originaux développements par rapport aux *Meditationes* : il suffit d'évoquer ici, à titre d'exemple, la réflexion sur les trois notions primitives exposée à Élisabeth dans la lettre du 21 mai 1643. Dans ce contexte, un aspect particulièrement pertinent est celui du phénomène des passions, traité dès le début de la correspondance. L'écriture des *Passions de l'âme* ne fera que signaler le point d'arrivée d'un long parcours, pendant lequel la pensée du philosophe est nourrie par l'échange épistolaire avec la princesse de Bohême. Outre la correspondance avec Élisabeth, il prendra en compte d'autres parties des correspondances ayant comme thème l'union, par exemple, celle avec Regius (1641-1642) et celle avec Henry More (1648-1649).

Mots-clés: Descartes. Union. Correspondance. Passions.

Le débat sur l'union se déroule du 1640 au 1649 dans les étapes suivantes:

Lettres

Descartes-Regius: fin 1641 et 1642

Descartes-Élisabeth : mai- juillet 1643

Descartes-Henry More: 1648-1649

Ouvrages²

² En total Descartes a publiées: *Discours de la Méthode* (1637) *Méditationes de prima philosophia* (1641/1642), *Epistola ad Voetium* (1643), *Principia Philosophiae* (1644), *Notae in programma* (1647), *Passiones de l'Âme* (1649/1650). Ches Conteditore de Lecce, les réimpressions anastatiques de *Discours* (1987, *Avant-Propos* d'Henri Gouhier), *Méditationes* (1992, *Premessa* de Jean-Robert Armogathe et Giulia Belgioioso), *Principia* (1994, *Premessa* de Jean-Robert Armogathe et Giulia Belgioioso), *Les Passions de l'Âme* (1996, *Premessa* de Jean-Robert Armogathe et Giulia Belgioioso), *Passiones animae* (1997, *Premessa* de Jean-Robert Armogathe et Giulia Belgioioso), *Specimina philosophiae* (1998, *Premessa* de Jean-Robert Armogathe et Giulia Belgioioso).

Meditationes VIe (1641/1642)
Objectiones et Responiones IVe (1640), *Ve* (1641), *VIe* (1641)
Principia (1644)
Notae in programma quoddam (1648)
Passions de l'Âme (1649)

Le thème de l'union est posé dans les *Meditationes*, précisément dans la VI^e. Or, l'union est introduite, on peut le dire, en conclusion de l'*iter* méditatif du philosophe en *méditatio VIe*, après la démonstration de la distinction âme/corps, qui était l'objectif principal de l'ouvrage. On verra, en effet, que pour le philosophe ces deux doctrines sont attachées, autrement dit, inséparables l'un de l'autre.

1. *Méditations*⁴

Les années dans lesquelles se développe la discussion sur l'union âme/corps sont les mêmes pendant lesquelles Descartes est impliqué dans les célèbres querelles avec le père Bourdin et Voetius⁵. Les années 1640-1641, en particulier, sont dédiées par Descartes à la rédaction des *Méditations* et des *Réponses* aux *Objections*: les sixièmes réponses seront conclues mai 1641. Les septièmes objections et les réponses du philosophe ont une histoire différente: elles seront publiées dans l'édition des *Meditationes* de 1642⁶.

Le thème de l'union âme/corps n'est pas dans le titre de l'ouvrage, ni en 1641 (*Meditationes de prima philosophia, in qua Dei existentia et animae immortalitas demonstratur*), ni en 1642 (*Meditationes de prima philosophia, in qua Dei existentia et animae humanae a corpore distincti demonstrantur*). Comment on sait, dans le titre de la deuxième édition de 1642, l'expression 'immortalité de l'âme' est remplacée par 'distinction entre l'âme humaine et le corps'. L'union est évoquée fin *Synopsis/Abregé*, mais pas dans les titres de six méditations : *De iis quae in dubium revocari possunt/Des choses que l'on*

³ D. Kolesnik-Antoine, *Union et distinction de l'âme et du corps : lectures de la VIe Méditation*, Paris, Kimé, 1998.

⁴ Cf. S. Di Bella., *Introduzione alla Lettura. Meditazioni metafisiche*, Florence, La Nuova Italia, 1997

⁵ Cf. les *Note introduttive*

⁶ Cf. *Nota introduttiva* a B Op I 1420-1425.

peut révoquer en doute (I^{er}); De natura mentis humane. Quod ipsa sit notior quam corpus/De la nature de l'esprit humain ; et qu'il est plus aisé à connaître que le corps (II^e); De Deo quod existat/De Dieu ; qu'il existe (III^e); De vero et falso/Du vrai et du faux (IV^e); De essentia rerum materialium, et iterum de Deo quod existat/De l'essence des choses matérielles et derechef de Dieu, qu'il existe (V^e); De rerum materialium existentia, e realis mentis a corpore distinctione/De l'existence des choses matérielles, et de la réelle distinction entre l'âme et le corps [ajoute du Duc de Luynes : de l'homme] (VI^e).

Avant d'en traiter en *Méditations*, mais d'un point de vue anatomique, dans l'*Homme*, le philosophe avait décrit les hommes du nouveau monde comme composés de deux nature 'jointes et unies', âme et corps⁷:

Ces hommes seront composés comme nous, d'une Ame et d'un Corps; et il faut que je vous décrive premièrement le corps à part, puis après l'âme aussi à part: et enfin, que je vous montre comment ces deux Natures doivent être jointes et unies, pour composer des hommes qui nous ressemblent⁸.

L'union est décrite aussi dans la Ve partie du *Discours* dans un passage où est évoqué l'*Homme*. Ici le philosophe dit quelque chose en plus: en introduisant la comparaison du 'pilote' (âme) en son 'navire' (corps) il nie à l'âme le rôle du pilote et au corps celui de navire:

J'avais décrit, après cela, l'âme raisonnable, et fait voir qu'elle ne peut aucunement être tirée de la puissance de la matière, ainsi que les autres choses dont j'avais parlé, mais qu'elle doit expressément être créée; et comment il ne suffit pas qu'elle soit logée dans le corps humain, ainsi qu'un pilote en son navire, sinon peut-être pour mouvoir ses membres, mais qu'il est besoin qu'elle soit jointe et unie plus étroitement avec lui, pour avoir, outre cela, des sentiments et des appétits semblables aux nôtres, et ainsi composer un vrai homme⁹.

⁷ *Le Monde ou traité de la lumière*, XIII, B Op II 333 (AT XI 97).

⁸ *Homme*, I, art. I, B Op II 363 (AT XI 119-120).

⁹ B Op I 92-94 (AT VI 59). Cf. sur la 'comparaison' en Descartes, M. Savini, *Comparatio vel ratiocinatio. Statuto e funzione del concetto di 'comparatio' e 'comparaison' nel pensiero di René Descartes*, in F. Marrone (éd.), *DesCartes et desLettres. Epistolari e filosofia nell'età cartesiana*, Firenze, Le Monnier, 2008, pp. 132-169

Le ‘vrai homme’ décrit dans ces deux ouvrages est composé d’un âme et d’un corps qui sont joints, mieux: étroitement unis, ainsi que la comparaison de l’âme au ‘pilote en son navire’, qui vient du *De Anima* d’Aristotele¹⁰, mais, comme l’a démontré récemment un chercheur, Frédéric Manzini¹¹, elle, *via* Thomas d’Aquin, sera attribuée à Platon, sert à Descartes pour souligner sa distance de la conception platonicienne d’une âme extrinsèque au corps auquel elle est unie *par accidens*, autrement dit en manière accidentale.

Cette comparaison on retrouvera, comment on verra, dans *Méditatio VIe* au moment dans lequel le philosophe recompose l’unité âme/corps de l’homme entier qu’il avait décomposé en *méditations Ie* et *Iie* où il avait réduit l’homme à un fou (‘insanus’) et les corps à ses rêves (‘insomnia’) et repousse tous doutes:

Je ne dois plus redouter que soient fausses les choses que tous les jours les sens me donnent à voir, et il faut rejeter comme dignes de risée les doutes hyperboliques des jours derniers, surtout ce doute extrême au sujet de sommeil, que je ne distinguais pas de la veille/
Non amplius vereri debeo ne illa, quae mihi quotidie a sensibus exhibentur, sint falsa, sed hyperbolicae superiorum dierum dubitationes, ut risu dignae, sunt explodendae. Praesertim summa illa de somno, quem a vigilia non distinguebam¹².

Une réévaluation du corps qui, néanmoins, procède, petit à petit, à partir à partir de *méditatio IIIe*. Dans cette méditation l’analyse se déploie sur les idées (les essences) de choses corporelles. Celles-ci, du point de vue de leurs cause formelle, se révèlent, toutes, obscures et confuses à l’exception de l’idée de la grandeur ou extension qui, elle, est claire et distincte. Dans l’exemple de la cire,

Et pour ce qui regarde les idées de choses corporelles, je n’y reconnais rien de si grand, qui ne me semble pouvoir venir de moi-même; car, si je les considère de plus près, et si je les examine de la même façon

¹⁰ *De anima*, 413 a 8-9.

¹¹ F. Manzini, *Comme un pilote en son navire*, in «Bulletin Cartésien», XXXI (2003), pp. 163-169.

¹² B Op I 798 (AT VII 89).

que j'examinais hier l'idée de la cire, je trouve qu'il ne s'y rencontre que fort peu de choses que je conçoive clairement et distinctement : à savoir, la grandeur ou bien l'extension en longueur, largeur et profondeur; la figure [...]; la situation [...]; le mouvements; [...]; auxquelles on peut ajouter la substance, la durée, le nombre. Quant aux autres choses, comme la lumière, les couleurs, les sons, les odeurs, les saveurs, le chaud et le froid, et les autres qualitez tactiles, elles sont pensées par moi que fort confusément et obscurément, au point que je ne sais même pas si elles sont vraies ou fausses¹³.

Toutes ces idées, soit l'idée claire et distincte de la grandeur ou extension, soit les idées sensibles nous représentent ce qui n'est pas, ou mieux ce que nous ne savons pas encore si existe. Mais avec une différence: dans le cas de la grandeur ou extension, même si nous ne savons pas si elle existe, nous pouvons nous représenter clairement et distinctement ce que serait une extension existante; au contraire, quand nous affirmons l'existence des 'qualitez tactiles' ('tactiles qualitates'), par exemple le froid et le chaud, nous ne savons même ce que exactement nous affirmons.

Encore en *méditation IVe*, dans un passage où est établie comme cause des erreurs la disproportion dans l'homme entre l'entendement fini et la volonté infinie, est-il affirmé que nous ne pouvons pas encore nous prononcer sur la nature du corps, car nous ne savons pas si celle-ci est la même ou est différent de la nature de l'âme:

A présent je ne connais pas seulement que j'existe, en tant que je suis quelque chose qui pense, mais il se présente aussi à mon esprit une certaine idée de la nature corporelle, ce qui fait que je doute si

¹³ «Quantum ad ideas rerum corporalium, nihil in illis occurrit quod sit tantum ut non videatur a me ipso potuisse proficisci; nam si penitius inspiciam, et singulas examinem eo modo quo heri examinavi ideam cerae, animadverto perpauca tantum esse quae in illis clare et distincte percipio: nempe magnitudinem, sive extensionem in longum, latum, et profundum; figuram [...]; situm [...]; motum [...]; quibus addi possunt substantia, duratio, et numerus caetera autem, ut lumen et colores, soni, odores, sapes, calor et frigus, aliaeque tactiles qualitates, non nisi valde confuse et obscure a me cogitantur, adeo ut etiam ignorem an sint verae, vel falsae»: B Op I 736 (AT VII 43). La trad. fr. utilisée est soit celle de M. Beyssade, *Descartes. Méditations métaphysiques*, Paris, Le livre de poche, 1990, soit celle du Duc de Luynes publiée dans ce même volume.

cette nature qui pense, qui est en moi, ou plutôt par laquelle je suis ce que je suis est différent de cette nature corporelle, ou bien si toutes deux ne sont qu'une même chose. Et je suppose ici que je ne connais encore aucune raison, qui me persuade plutôt l'un que l'autre ; d'où il suit que je suis indifférent à la nier, ou à l'assurer, ou bien même à m'abstenir d'en donner aucun jugement¹⁴.

En *méditation Ve* le passage successif : il y a, entre les idées des choses corporelles, certaines qui sont claires et distinctes et, conséquemment, vraies et réelles ; et leurs nature est différente de la nature de l'âme. Parmi les idées des choses matérielles qui sont en notre pensée, se trouve l'idée claire et distincte de l'extension en largeur et profondeur (quantité continue) et de ses propriétés (figure, nombre, mouvement). Même si nous ne savons pas encore, si ces idées existent hors de nous («etiam si extra me fortasse nullibi existant»¹⁵), néanmoins on ne peut pas dire qu'elles sont rien ; elles ont, donc, leurs propres natures vraies et immuables («suas habent veras et immutabiles naturas»¹⁶). Descartes explique ce qu'il veut dire en faisant recourt à l'exemple du triangle : celui-ci a une certaine nature ou essence même si une telle figure n'existe et n'a jamais existé nulle part («etsi fortasse talis figura nullubi gentium extra cogitationem meam existat, nec numquam existerit»¹⁷). Les triangles et les autres figures semblables ne viennent pas de nous ; elles sont vraies puisque connues par nous clairement. Les idées des choses corporelles, leur essence, sont vraies et réelles en tant qu'essences, autrement dit, même si elles n'existent pas hors de moi, on ne peut pas dire qu'elles ne sont rien :

Elles sont bien toutes vraies, puisque connues par moi clairement, et par conséquent elles sont quelque chose, non un pur rien ; car il est

¹⁴ «Nunc autem, non tantum scio me, quatenus sum res quaedam cogitans, existere, sed praeterea etiam idea quaedam naturae corporeae mihi obversatur, contingitque ut dubitem an natura cogitans quae in me est, vel potius quae ego ipse sum, alia sit ab ista natura corporea, vel an ambae idem sint; et suppono nullam adhuc intellectui meo rationem occurrere, quae mihi unum magis quam aliud persuadeat. Certe ex hoc ipso sum indifferens ad utrumlibet affirmandum vel negandum, vel etiam ad nihil de ea re iudicandum»: B Op I 758 (AT VII 59).

¹⁵ B Op I 764 (AT VII 64).

¹⁶ B Op I 764 (AT VII 64).

¹⁷ B Op I 766 (AT VII 64).

évident que tout ce qui est vrai est quelque chose, et j'ai amplement démontré que tout ce que je connais clairement est vrai¹⁸.

D'autre côté, Dieu et sa veracité, en *Méditation Ve*, nous assurent que ces idées sont quelques choses et non un pur rien:

Et certes il n'y en peut avoir d'autre que celle que j'ai expliquée ; car toutes les fois que je retiens tellement ma volonté dans les bornes de ma connaissance, qu'elle ne fait aucun jugement que des choses qui lui font clairement et distinctement représentées par l'entendement, il ne se peut faire que je me trompe; parce que toute conception claire et distincte est sans doute quelque chose de réel et de positif, et partant ne peut tirer son origine du néant, mais doit nécessairement avoir Dieu pour son auteur, Dieu, dis-je, qui, étant souverainement parfait, ne peut être cause d'aucune erreur; et par conséquent il faut conclure qu'une telle conception ou un tel jugement est véritable¹⁹.

En *meditatio VIe* les pas successifs, c'est-à-dire, la réelle distinction entre l'âme et le corps d'où suit la démonstration de l'existence des choses matérielles.

La méditation commence en posant:

1. la 'possibilité' de l'existence des choses matérielles qui sont l'objet de la mathesis. Celles-ci 'peuvent' exister parce que Dieu 'peut' produire (lui est possible) 'toutes les choses que nous sommes capables de concevoir' distinctement; et nous concevons distinctement les choses corporelles par l'idée d'extension:

Il n'y a pas de doute que Dieu n'ait pas la puissance de produire toutes les choses que je suis capable de concevoir; et je n'ai jamais jugé impossible qu'il fit quelque chose sinon parce que je trouvais de la contradiction à le percevoir distinctement²⁰.

¹⁸ *Méditationes*, V, B Op I 754 (AT VII 57)

¹⁹ B Op I 762; AT VII 62.

²⁰ *Méditationes*, VI, B Op I 776 (AT VII 71); mais cf. *A Mersenne*, 15 septembre 1640, B 271, p. 1283 (AT III 181): «È certo che tutto quel che si concepisce distintamente è possibile,

2. la probabilité de l'existence des choses matérielles qui sont l'objet de la mathesis. Telle probabilité est assurée par la 'facultas imaginandi'²¹.

Descartes explique, préalablement qu'est ce que cette faculté. Elle, n'est rien d'autre qu'une certaine application de la faculté cognitive, à un corps qui lui est intimement présent²²

La faculté d'imaginer est, donc, 'intimement' lié au corps. En manière plus explicite l'avati écrit, dans une lettre du 1632, à Mersenne en lui confiant son projet d' 'anatomiser' les têtes de divers animaux dans le but d'y trouver l'explication de l'imagination, de la mémoire etc.

infatti la potenza di Dio ha almeno una estensione pari a quella del nostro pensiero».

²¹ *Meditationes*, VI, B Op I 784 (AT VII 778).

²² *Meditationes*, VI, B Op I 776; AT VII 71-72. In regula XII (B Op II 746; AT X 410), *intellectus, imaginatio, sensus, memoria* sont les 'auxilii' (les 'secours') à la '*vis cognoscendi*'. *Entretiens avec Burman*, B Op I 1276 (AT V 162). *Entretien avec Burman*, (B Op II 1276: AT V 162): «A savoir l'existence de mon corps, dont je me sers quand j'imagine/Scilicet corpus meum, quo in imaginando utor» (trad. fr. de J.-M. Beyssade: *Descartes. Entretien avec Burman* Paris, Puf, 1981); Cf. *Regulae ad directionem ingenii*, I, XII, B Op II 750 (AT X 414): «Troisièmement il faut concevoir, que le sens commun s'acquitte encore du rôle de cachet pour former dans la fantaisie ou imagination comme en une cire ces mêmes figures ou idéés, qui viennent pures et incorporelles des sens externes; et que cette fantaisie est une vraie partie du corps, et d'une dimension assez considerables, pour que ses diverses parties puissent revêtir plusieurs/Tertio concipiendum est, sensum communem fungi etiam vice sigilli ad easdem figuras vel ideas, a sensibus externis puras et sine corpore venientes, in phantasia vel imaginatione veluti in cera formandas; atque hanc phantasiam esse veram partem corporis, et tantae magnitudinis, ut diversae eius portiones plures figuras ab invicem distinctas induere possint, illasque diutius soleant retinere: tuncque eadem est quae memoria appellatur»; *Homme*, V, art. LXXI, B Op II 460 (AT XI 66-67): «Et notez que je dis imaginera, ou sentira; d'autant que je veux comprendre généralement, sous le nom d'Idée, toutes les impressions que peuvent recevoir les Esprits en sortant de la glande H, lesquelles s'attribuent toutes au sens commun, lorsqu'elles dépendent de la présence des objets; mais elles peuvent aussi procéder de plusieurs autres causes, ainsi que je vous dirai ci après, et alors c'est à l'imagination qu'elles doivent être attribuées»; *Description du corps humain* (B Op II 514-516; AT XI 227: «Enfin les parties de ce sang les plus agitées et les plus vives, étant portées au cerveau par les artères qui viennent du Coeur le plus en ligne droite de toutes, composent comme un air, ou un vent très subtil, qu'on nomme les Esprits Animaux; lesquels dilatant le cerveau, le rendent propre à recevoir les impressions des objets extérieurs, et aussi celles de l'Ame, c'est-à-dire, à être l'organe, ou le siège, du Sens Commun, de l'Imagination, et de la Mémoire»; *Passions de l'Âme*, I, artt. 1-12 et 20-21: B Op I 2332-2344, 2352; AT XI 337, 344-345.

Je parlerai de l'homme en mon Monde un peu plus que je ne pensais, car j'entreprends d'expliquer toutes ses principales fonctions. J'ai déjà écrit celles qui appartiennent à la vie, comme la digestion des viandes, le battement du pouls, la distribution de l'aliment etc., et les cinq sens. J'anatomise maintenant les têtes de divers animaux, pour expliquer en quoi consistent l'imagination, la mémoire etc²³.

La faculté d'imaginer est différente de la faculté de concevoir, et les images qui sont dépeintes en la fantaisie ne sont pas, et ne peuvent pas être nommées idées²⁴.

En tant que: (1) que la puissance d'imaginer qui est en nous, n'est pas requise par notre propre essence («ad mentis meae essentiam non requiri»²⁵); (2) car même si nous ne l'avons pas nous n'en resterons pas moins le même que nous sommes; (3) elle dépend, donc, de quelque chose différente de moi; (4) et il est probable que ce soit par le moyen des corps que nous imaginons les choses corporelles.

On doit dire que entre 1632 ('anatomiser' la tête pour y retrouver l'explication du fonctionnement de l'imagination) et 1642 (fonder sur l'imagination la probabilité de l'existence des corps) la perspective de Descartes est changée? Pas du tout, évidemment. L'imagination est toujours pour Descartes, comme il l'écrit, une faculté 'intimement' liée au corps. La seule chose qui est changée

²³ Novembre ou décembre 1632, B Let 57, p. 242 (AT I 263).

²⁴ Cf. *Rationes more geometrico expositae* (B Op I 892; AT VII 160-161): «Par le nom d'idée, j'entends cette forme de chacune de nos pensées, par la perception immédiate de laquelle nous avons connaissance de ces mêmes pensées. En telle sorte que je ne puis rien exprimer par des paroles, lorsque j'entends ce que je dis, que de cela même il ne soit certain que j'ai en moi l'idée de la chose qui est signifiée par ces paroles. Et ainsi je n'appelle pas du nom d'idée les seules images qui sont dépeintes en la fantaisie; au contraire, je ne les appelle point ici de ce nom, en tant qu'elles sont en la fantaisie corporelle, c'est-à-dire en tant qu'elles sont dépeintes en quelques parties du cerveau, mais seulement en tant qu'elles informent l'esprit même, qui s'applique à cette partie du cerveau/Ideae nomine intelligo cujuslibet cogitationis formam illam, per cujus immediatam perceptionem ipsius ejusdem cogitationis conscius sum; adeo ut nihil possim verbis exprimere, intelligendo id quod dico, quin ex hoc ipso certum sit, in me esse ideam ejus quod verbis illis significatur. Atque ita non solas imagines in phantasia depictas ideas voco; imo ipsas hic nullo modo voco ideas, quatenus sunt in phantasia corporea, hoc est in parte aliqua cerebri depictae, sed tantum quatenus mentem ipsam in illam cerebri partem conversam informant».

²⁵ *Meditationes*, VI, B Op I 778 (AT VII 73).

c'est la perspective du philosophe que maintenant se propose de trouver dans la métaphysique un fondement de certitude à la physique: une certitude qui soit plus fort de l'évidence à laquelle parvient l'intellect.

La confrontation de la faculté d'imaginer avec la faculté de concevoir nous permet de mieux comprendre ce qui est propre de la première:

1. La faculté de concevoir n'a pas besoin des figures: et par exemple on peut concevoir un triangle, ou un pentagone, comme figure comprise entre trois ou cinq ligne; mais les figures sont indispensables pour la faculté d'imaginer: imaginer un triangle ou un pentagone signifie voir avec le regard de l'esprit les trois lignes du triangle ou le cinq du pentagone comme présentes («simul etiam istas tres lineas tanquam praesentes acie mentis intueor»), ainsi que l'aire qu'ils enferment;
2. on peut concevoir un chiliogone comme figure comprise entre mille côtés; on ne peut pas l'imaginer, c'est-dire on ne peut pas voir ni les mille lignes du chiliogone comme présentes, ni l'aire qu'ils enferment. Néanmoins, l'imagination poussée, comme d'habitude, à s'en former une représentation, aboutit à une figure confuse qui ne diffère en rien de toute autre figure d'un très grand nombre de côtés;
3. l'imagination, requiert un effort de l'esprit, dont on ne fait pas usage pour concevoir, comment on vient de voir par les exemples du triangle et du pentagone.

La faculté d'imaginer aboutit à une idée distincte de la nature corporelle; mais elle reste soit différente, soit inutile à notre propre essence («ad mentis meae essentiam non requiri»²⁶).

Cette faculté doit, donc, dépendre de quelque chose différente de nous et on ne peut pas exclure – donc est-il probable – que ce 'quelque chose de différente de nous', ne soit pas le corps. Donc est-il probable que ce que nous imaginons sont les choses corporelles:

Je reconnais sans peine que, si quelque corps existe auquel l'esprit est cojoint de telle sorte qu'il s'applique, à son gré, pour ainsi dire à l'ins-

²⁶ *Meditationes*, VI, B Op I 778 (AT VII 73).

pecter, il est possible que ce soit là précisément le moyen par lequel j’imagine des choses corporelles; si bien que ce mode du penser diffère seulement de la pure intellection en ce que l’esprit, en connaissant intellectuellement se tourne vers soi-même et considère des idées qu’il a en soi, tandis qu’en imaginant il se tourne vers le corps et voit en celui-ci quelque chose de conforme à une idée de son intellection, ou de perception sensible [es. les figures du triangle ou du pentagone]²⁷.

Si quelque corps existât, mais nous ne savons si un corps existe, l’imagination s’accomplit de cette manière. On n’a pas un autre manière d’expliquer la faculté d’imaginer; et, pourtant, il n’est qu’une probabilité que le corps existe.

Je conjecture [...] selon toute probabilité, que le corps existe; mais ce n’est qu’une probabilité et, malgré une investigation complète et soigneuse, je ne vois pourtant pas encore que l’on puisse, de cette idée distincte de la nature corporelle que je trouve en mon imagination, tirer aucun argument qui conclue avec nécessité qu’il existe quelque corps²⁸.

L’imagination postule, comme probable (pas nécessaire), l’existence des objets de la mathesis.

Il s’agit, maintenant d’examiner les ‘autres choses’ de la nature corporelle que l’imagination perçoit confusement, à la différence des objets de la mathématique qu’elle perçoit distinctement: telles sont couleurs, sens, saveurs, douleur et choses semblables. Sont les choses qu’on perçoit mieux par les sens, d’où elles parviennent à l’imagination, par l’intermédiaire de la mémoire. Et il faut se rappeler que, dans la lettre de 1632 que j’ai citée dessus, Descartes pensait pouvoir connaître même la fonction de la mémoire de en ‘anatomisant’ la tête de l’homme’.

L’enquête se déplace donc sur les sens pour vérifier si, par ce mode du penser que, comment le philosophe précise, est la sensation ou sentiment

²⁷ *Meditationes*, VI, B Op I 778 (AT VII 73).

²⁸ «Atque facile intelligo, si corpus aliquod existat cui mens sit ita conjuncta ut ad illud veluti inspiciendum pro arbitrio se applicet, fieri posse ut per hoc ipsum res corporeas imaginer»: *Meditationes*, VI, B Op I 778 (AT VII 73).

(«ex iis quae isto cogitandi modo, quem sensum appello»²⁹), est-il possible de tirer quelque jugement en faveur de l'existence des choses corporelles.

A ce propos, Descartes reparcourt ce qu'il déjà connaît ('Et primo quidem apud me hic repetam quatenus illa sint quae antehac') – je souligne que le philosophe utilise souvent des expressions liées à la pratique du méditer: le 'antehac' nous ramène aux jours précédents³⁰ – à propos des choses qu'il avait cru être vraies, pour les avoir perçues par les sens ('ut sensu percepta'); sur les raisons pour lesquelles il l'avait cru ('et quas ob causas id putavi') et sur les raisons pour lesquelles il l'avait révoquées en doute ('causas expendam propter quas eadem postea in dubium revocavi')³¹. De cette enquête Descartes fera sortir ce qu'on 'doit en croire' ('ac denique considerabo quid mihi nunc de iisdem sit credendum'³²).

C'est une rlecture complète de *Méditations* qui lui sert pour nous amener, avec lui, à comprendre que 'maintenant/nunc', c'est-à-dire, dans le moment de son parcours méditatif dans lequel il est parvenu à une meilleure connaissance de soi-même et de l'auteur de son origine, même s'il ne croit pas qu'il faille admettre à la légère tout ce que semblent apporter les sens, il croit que qu'il ne faille, non plus, tout révoquer en doute («sed neque etiam

²⁹ *Meditationes*, VI, B Op I 778 (AT VII 74).

³⁰ Cf. G. Belgioioso, *Philosopher, méditer: l'expérience philosophique chez Descartes*, «Quaestio», IV (2004), pp. 197-227

³¹ Cf. *Entretiens avec Burman*: «Quand les objets extérieurs agissent sur mes sens, et y peignent leur idée ou plutôt leur figure, on dit de l'esprit, quand il se tourne vers les images qui se peignent à partir de là sur une petite glande, qu'il sent; quand au contraire ces images ne sont pas peintes dans la petite glande par les choses extérieures mais par l'esprit qui les invente et les formes dans le cerveau en l'absence des choses extérieures, c'est alors imagination; si bien que la différence entre l'imagination et le sens consiste seulement en ce que, dans un cas, les images sont peintes par les objets extérieurs et en leur présence, et dans l'autre par l'esprit sans les objets extérieurs et pour ainsi dire fenêtres fermées/Scilicet corpus meum, quo in imaginando utor [...]. Quando objecta externa agunt in sensus meos, et in iis pingunt sui ideam seu potius figuram, tum mens, quando ad eas imagines quae in glandula inde pinguntur advenit, sentire dicitur, cum vero illae imagines in glandula non pinguntur ab ipsis rebus externis, sed ab ipsa mente, quae rebus externis absentibus eas in cerebro effingit et format, tum imaginatio est, adeo ut differentia imaginationis et sensus consistat in eo tantum, quod in hoc imagines pingantur ab objectis externis, iisque praesentibus, in illa autem a mente sine objectis externis et tanquam clausis fenestris»: B Op II 1276 (Beysade, *Cit.*, pp. 15-151; AT V 146-179).

³² *Meditationes*, VI, B Op I 778 (AT VII 74).

omnia in dubium revocanda»), dans le moment dans lequel il commence à avoir de moi-même et de l'auteur de mon origine une meilleure connaissance, je ne crois pas qu'il faille admettre à la légère tout ce que semblent apporter les sens, mais non plus qu'il faille tout révoquer en doute³³

Cette 'meilleure' connaissance de Dieu sert au philosophe pour souligner que l'idée claire et distincte qu'on a de l'âme et du corps peuvent être produites telles que nous le conçoivent. En effet, comment a été il démontré en *méditation IVe*, 'toute perception claire et distincte est vraie parce que il est contradictoire que le Dieu souverainement parfait ('Deum, inquam, illum summe perfectum, quem fallacem esse repugnat'³⁴) nous trompe. Or, ayant une intellection claire et distincte de nous mêmes comme une choses qui pense et de l'autre côté une intellection distincte du corps comme une chose étendue et non pensante, de cela suis qu'il est certain que nous sommes réellement distincts de notre corps et pouvons exister sans lui. Autrement dit, l'âme est réellement distincte du corps et peut exister sans le corps, si un corps existe.

Avant de poursuivre notre analyse, on doit nous comprendre qu'est-ce que substance, qu'est-ce que attribut, qu'est-ce que attribut essentiel:

1. substance: est ce que n'a pas besoin que de soi même pour exister, tel est seulement Dieu;
2. attribut: est ce que pour exister a besoin d'une substance. Telles sont la faculté d'imaginer et la faculté de sentir;
3. attribut essentiel: est ce que constitue l'essence de la substance. Tels sont la pensée par rapport à la *res cogitans* et l'extension par rapport à la *res extensa*. Même si nous ne savons pas encore si la *res extensa* existe, elle est en tout cas séparée de la pensée.

En particulier, les facultés d'imaginer et celle de sentir ne sont pas des attributs essentiels de la *res cogitans*: nous ne les pouvons pas concevoir sans une substance intellectuelles en laquelle elles se trouvent, est elles ne peuvent pas exister sans celle-ci. En tant que leurs concept formel inclue quelque intellection ('intellectio enim nonnulla in suo formali conceptu

³³ «Nunc autem, postquam incipio meipsum meaque auctorem originis melius nosse, non quidem omnia, quae habere videor a sensibus, puto esse temere admittenda; sed neque etiam omnia in dubium revocanda»: *Meditationes*, VI, B Op I 784 (AT VII 77).

³⁴ Cfr. *Meditationes*, IV, B Op I 762 (AT VII 62).

includunt³⁵), nous percevons qu'elles sont distinguées de nous comme les modes de la chose (unde percipio illas a me, ut modos a re, distingui³⁶).

Nous reconnaissons aussi certaines autres facultés, celle de changer de lieu ('locum mutandi'), de revêtir des figures variées ('varias figuras induendi') et autre semblables dont, comme pour la faculté d'imaginer et celle de sentir, on ne peut pas avoir l'intellection sans celle d'une substance en laquelle elles se trouvent: elles ne peuvent pas exister sans celle-ci.

Toutes ces facultés doivent se trouver dans une substance corporelle ou étendue et non dans une substance intellectuelle en tant que

1. si nous avons une certaine faculté passive de sentir, c'est-à-dire de recevoir et connaître les idées de choses sensibles
2. nous ne pourrions en avoir aucun usage ('nullum usum habere possem'), s'il n'existait aussi en nous ou en autre chose une certaine faculté active de produire ou causer ces idées;
3. mais cette faculté n'est pas en nous: c'est sans que nous coopérons, souvent même malgré nous, que ces idées-là sont produites;
4. il reste qu'elle soit en quelque substance différente de moi: tel substance doit contenir, ou formellement ou éminemment, toute la réalité qui est objectivement dans les idées, c'es-à-dire la réalité que ces idées représentent (méditation IIIe: causalité);
5. cette substance est-elle ou un corps, qui contient formellement (*in acto*) tout ce qui est objectivement dans les idées, c'est-à-dire ce que les idées nous représentent;
6. ou elle est Dieu ou quelque nature plus noble du corps qui contient éminemment tout la réalité que les idées nous représentent, c'est-à-dire toute leur réalité objective;
7. cette substance ne peut pas être Dieu, parce que Dieu n'est pas trompeur, nous a donné une grande inclination à croire qu'elles me sont envoyées par des choses corporelle;
8. Par conséquent il existe des choses corporelles et sont la cause des idées que nous en avons.

³⁵ *Meditationes*, VI, B Op I 784 (AT VII 78).

³⁶ *Meditationes*, VI, B Op I 784 (AT VII 79).

La *res extensa* ne possède pas les qualités que nous concevons d'elle, mais seulement les attributs que nous concevons en manière claire et distincte, c'est-à-dire l'extension et ses propriétés (grandeur, figure, position, durée, mouvement); les autres propriétés des choses corporelle (lumière, sons, douleur et semblables) ne sont pas dans la *res extensa*, et nous le connaissons en manière douteuses et incertaines: elles sont des opinions. Et pourtant on doit exclure que

1. dans nos opinions se trouve quelque fausseté parce que Dieu, que n'est pas trompeur, nous aurait accordée quelque faculté pour la corriger;
2. n'est pas douteux que ce que nous enseigne la nature comporte de la vérité;
3. en effet, la nature en général n'est rien d'autre que Dieu, ou le système ordonné des choses créés que Dieu a institué
4. ma nature en particulier est l'assemblage de tout ce que Dieu m'a attribué;
5. cette nature m'enseigne que j'ai un corps auquel il arrive du mal quand je sens de la douleur, qui manque de nourriture ou de boisson, quand j'éprouve la faim ou la soif et choses semblables
6. je ne peut douter qu'il y ait en cela de la vérité

On comprend bien que, si on veut admettre, dans ces affirmations de Descartes, une réévaluation de la sensation, elle a une fonction pragmatique: c'est le sentiment de plaisir et de douleur pour ce qu'arrive à nôtre corps, ce qui prouve (1) que nous avons un corps; (2) que existent des autres corps que le nôtre; (3) et qu'il existe une union substantielle âme et corps:

La nature m'enseigne aussi par ces sentimens de douleur, de faim, de soif, etc., que je ne suis pas seulement logé dans mon corps, ainsi qu'un pilote en son navire, mais, outre cela, que je lui suis conjoint tres-étroitement et tellement confondu et mêlé, que je compofe comme un seul tout avec lui. Car, si cela n'était, lorsque mon corps est blessé, je ne fentirais pas pour cela de la douleur, moi qui ne suis qu'une chose qui pense, mais j'apercevrais cette blessure par le seul entendement, comme un pilote aperçoit par la veu si quelque chose

fè rompt dans son vaisseau³⁷.

Et lorsque mon corps a besoin de boire ou de manger – continue le philosophe –, je connaîtrais simplement cela même, sans en être averti par des sentimens confus de faim et de soif. Car en effet tous ces sentimens de faim, de soif, de douleur, etc., ne sont autre chose que de certaines façons confuses de penser, qui proviennent et dépendent de l'union et comme du mélange de l'esprit avec le corps/Alioqui enim, cum corpus laeditur, ego, qui nihil aliud sum quam res cogitans, non sentirem idcirco dolorem, sed puro intellectu laesionem istam perciperem, ut nauta visu percipit si quid in nave frangatur; et cum corpus cibo vel potu indiget, hoc ipsum expresse intelligerem, non confusos famis et sitis sensus haberem. Nam certe isti sensus sitis, famis, doloris etc., nihil aliud sunt quam confusi quidam cogitandi modi ab unione et quasi permixtione mentis cum corpore exorti³⁸.

La sensation démontre que l'âme et les corps constituent une union qui ne me fait pas connaître les choses (cela appartient à l'intellect), dont nous avons des idées obscures et confuses, mais qui me fait connaître ce qui est

³⁷ «Nihil autem est quod me ista natura magis expresse doceat, quam quod habeam corpus, cui male est cum dolorem sentio, quod cibo vel potu indiget, cum famem aut sitim patior, et similia; nec proinde dubitare debeo, quin aliquid in eo sit veritatis. Docet etiam natura, per istos sensus doloris, famis, sitis etc., me non tantum adesse meo corpori ut nauta adest navigio, sed illi artissime esse conjunctum et quasi permixtum, adeo ut unum quid cum illo componam»: *Meditationes*, VI, B Op I 788 (AT VII 81).

³⁸ «Alioqui enim, cum corpus laeditur, ego, qui nihil aliud sum quam res cogitans, non sentirem idcirco dolorem, sed puro intellectu laesionem istam perciperem, ut nauta visu percipit si quid in nave frangatur; et cum corpus cibo vel potu indiget, hoc ipsum expresse intelligerem, non confusos famis et sitis sensus haberem. Nam certe isti sensus sitis, famis, doloris etc., nihil aliud sunt quam confusi quidam cogitandi modi ab unione et quasi permixtione mentis cum corpore exorti»: *Meditationes*, VI, B Op I 787-789 (AT VII 80-81). Dans les *Entretiens avec Burman* en expliquant ce passage de méditation VIe sur l'union, Descartes le souligne. A la demande: «Mais comment est-ce possible, et comment l'âme peut-elle être affectée par le corps et réciproquement, puisqu'ils sont de nature entièrement différente?/Sed quomodo hoc fieri potest et quomodo anima afficit potest a corpore et vicissim, cum sint diversae plane naturae?» (*Meditationes*, VI, B Op I 789 (AT VII 81, ll. 3-4), le philosophe réponds: «Rien de plus difficile à expliquer, mais l'expérience ici suffit, qui est si claire qu'il n'y a pas moyen d'assurer le contraire, comme il apparaît dans les passions/Hoc explicatu difficillimum, sed sufficit hic experientia, quae hic adeo clara est, ut negari nullo modo possit, ut illud in passionibus etc. appareat» (B Op II 1278).

utile ou nuisible pour le corps.

Cela devient évident dans le cas de l'erreur? Dans le cas, par exemple de l'hydropique: l'eau est nuisible à son corps et pourtant il sent la sensation de la soif comment si son corps en avait besoin. C'est, justement, l'union d'âme et de corps qui l'explique. Descartes le reconduit à la communication entre l'esprit et les parties du corps, en particulier une partie de celui-ci, la glande pineale. L'esprit n'est pas affecté immédiatement par toutes les parties du corps, mais par le cerveau, ou mieux par l'entremise de la petite glande, la glande pineale, qui est une petite part du cerveau. Il s'agit, per les erreurs de sens, de problèmes mécaniques au niveau de la transmission mécanique des mouvements de nerfs à la glande pineale.

La vérité que nous révèlent les sens n'est pas la même que nous connaissons par l'entendement, ainsi que les erreurs ne sont pas les mêmes. Âme et corps ont deux voie différentes. On peut lire, par éntier, le passage que j'avais cité au debout

Car, en vérité, puisque je sais que tous les sens, à propos de ce qui regards le bien du corps, m'indiquent beaucoup plus fréquemment le vrai que le faux, et puisque je peux me servir presque toujours de plusieurs d'entre eux pour examiner une même chose, ainsi que de la mémoire qui relie le présent au passé, et de l'entendement qui a déjà élucidé toutes les causes d'erreur, je ne dois plus redouter que soient fausses les choses que tous les jours les sens me donnent à voir, et il faut rejeter comme dignes de risée les doutes hyperboliques des jours derniers, surtout ce doute extrême au sujet de sommeil, que je ne distinguais pas de la veille³⁹.

L'union réévalue la sensibilité ('qu'il ne faille, non plus, tout révoquer en doute') mais exige la démonstration de la distinction ame/corps. On peut conclure que, en *Méditations*, l'union âme/corps n'est pas un problème. En

³⁹ «Nam sane cum sciam omnes sensus circa ea quae ad corporis commodum spectant multo frequentius verum indicare quam falsum, possimque uti fere semper pluribus ex iis ad eandem rem examinandam, et insuper memoria, quae praesentia cum praecedentibus connectit, et intellectu, qui jam omnes errandi causas perspexit, non amplius vereri debeo ne illa, quae mihi quotidie a sensibus exhibentur, sint falsa, sed hyperbolicae superiorum dierum dubitationes, ut risu dignae, sunt explodendae. Praesertim summa illa de somno, quem a vigilia non distinguebam»: B Op I 798 (AT VII 89).

effet elle le dievendra quand les objecteurs et le corrispondants demanderont au philosophe comment est-il possible un interaction de l'intellectuel et du sensible (ont ils une unité d'essence?) et comment est-il possible le passage concret du sensible à l'intellectuel. Dans ses réponses, le philosophe, même quand avancera la thèse de trois notions primitives, soutiendra que les objections naissent d'une mauvaise lecture de ce qu'en *meditatio II* et *VI* il avait précisé par rapport à la distinction âme/corps.

Je résume:

IIIe meditatio:

1. les idées de quantité continue (grandeur, c'est-à-dire extension en longueur, largeur et profondeur) et de ses propriétés (figure, situation, mouvement, substance, durée, nombre) sont claires et distincts. Ces idées, même si nous ne savons pas si représentent quelque chose qui existe, nous pouvons nous représenter ce que c'est une extension existente;
2. les idées des *qualitez tactiles* sont très confusement (lumière, couleurs, sons, odeurs, saveurs, chaud, froid). De ces idées on ne peut pas dire si sont vraies ou fausses. Ces idées nous représentent ce que nous ne savons pas encore si existe et, en plus, nous ne sais pas ce que exactement nous affirment.

IVe meditatio

1. Nous savons d'exister en tant que sommes quelque chose (*res*) qui pense;
2. Se présente à nous ('mihi obversatur', dans le lexique du philosophe) une certaine idée de la nature corporelle (*quaedam naturae corporeae*);
3. En consequence de quoi nous doutons si cette nature qui pense que nous sommes (*an matura cogitans quae in me est*) est differente de la nature corporelle ou bien si toutes deux sont une même chose.

Ve meditatio

1. les idées des choses corporelles que nous concevons clairement et distinctement, c'est-à-dire celles de la quantité continue (grandeur, c'est-à-dire extension en longueur, largeur et profondeur) et des ses

propriétés (figure; situation; mouvement; substance; durée; nombre)
sont vraies et réelles;

2. la nature des ces idées est differente de la nature de l'âme;
3. ces idées même si elles n'existent pas hors de moi sont quelque chose sont vraies et immuables. Ex. du triangle

VIe meditatio

1. possibilité de l'existence des choses materielles;
2. distinction réelle de l'âme du corps;
3. demonstration de l'existence des corps (=res extensa)
4. fonction pragmatique de la perception sensible: union substantielle d'âme et corps;
5. la vérité de ce qu'enseigne la perception sensible;
6. resolution des doutes avancés en méditations Ie et VIe sur la réalité du monde exterieure

2. Mersenne

C'est dans *objectiones II* parvenues à Descartes le 14 janvier du 1641 et *objectiones VI*, envoyées à Descartes entre deuxième moitié juin et première moitié juillet 1641, que Mersenne pose sa question.

Objectiones IIe: Mersenne, en discutant les résultats auxquels Descartes est parvenu dans ses deux premières méditations, avance des critiques par rapport à ce que concerne l'attribution de la pensée à 'soi-même' en tant que 'chose qui pense'. Le Minime commence pour souligner comment Descartes, dans le deux premières méditations, a rejeté les idées de tous les corps, comme des choses feintes ou des fantômes trompeurs, donc seulement par une fiction de l'esprit; et comment il a conclu, par cela, d'être seulement une chose qui pense, sans savoir encore ce que c'est que cette chose qui pense. Or, affirme Mersenne, «que savez-vous si ce n'est point un corps, qui, par ses divers mouvemens et rencontres, fait cette action que nous appelons du nom de pensée? (Quid enim si fuerit corpus, quod variis motibus et occursibus illud faciat quod vocamus cogitationem?)». En effet, il ajoute, encore que Descartes a rejeté toutes sortes de corps, il n'a pas rejeté soi-même, qui pourtant est un corps. Donc, le philosophe n'a pas prouvé qu'un corps ne peut penser, ou que des mouvemens corporels ne font point la pensée même («Quomodo enim

demonstras corpus non posse cogitare? Vel motus corporeos non esse ipsam cogitationem?»). En effet, tout le système de son corps, qu'il cru avoir rejeté, ou quelques parties de celui, par exemple celles du cerveau, peuvent-elles concourir à former ces mouvemens que nous appelons des pensées («Sed et totum tui corporis systema, quod rejecisse putas, vel aliquae partes illius, puta cerebri, possunt concurrere ad formandos illos motus quos appellamus cogitationes»). Affirmer d'être une chose qui pense, ne prouve pas qu'il n'est pas un mouvement corporel, ou un corps remué («Sum, inquis, res cogitans; sed qui scis num sis motus corporeus, aut corpus motum»⁴⁰).

Mersenne ne touche pas la question de l'union qu'indirectement. En rapportant la pensée au mouvement du corps, il en même temps critique la légitimité de l'opération (la fonction n'est pas une chose réelle, donc vous, Descartes, ne cessé pas d'être un corps) par laquelle Descartes distingue âme et corps et avertit le philosophe d'une consequence qu'on peut en tirer: cest le corps qui pense. Dans sa réponses, le philosophe renvoie Mersenne à sa sixième méditation et à la distinction âme/corps qu'il y avait démontrée. Puisque le corps et l'esprit sont réellement distincts, nul corps n'est esprit. Donc nul corps ne peut penser («cum mens et corpus realiter distinguantur, nullum corpus est mens; ergo nullum corpus potest cogitare»)⁴¹. Descartes souligne, donc, comment la distinction réelle entre âme et corps se base sur l'incertitude de la connaissance qui provient des sens par rapport à celle de l'entendement. En conclusion, affirme le philosophe, en tant que sentir une chose sans une autre, n'est rien sinon avoir l'idée d'une chose, et entendre que cette idée n'est pas la même que l'idée d'une autre, on peut exclure que la pensée puisse appartenir aux corps. Il renvoie Mersenne aussi à sa seconde Méditation là où il a démontré que l'opinion selon laquelle les parties du cerveau concourent avec l'esprit pour former nos pensées, n'est point fondée sur aucune raison positive, mais seulement sur ce, que on a jamais expérimenté d'avoir été sans corps et qu'assez souvent le corps a empêché cette opération. C'est le même, ajoute le philosophe, que si quelqu'un, de ce que dès son enfance il aurait eu des fers aux pieds, estimait que ces fers fussent une partie de son corps, et qu'ils lui fussent nécessaires pour marcher.

⁴⁰ B Op I 840-842 (AT VII 122-123).

⁴¹ B Op I 854-856 (AT VII 131-133).

Mersenne revient sur son hypothèse dans VIe objections, où il souligne que le méditations n'excluent pas l'unité d'essence de pensée et corps:

Mais [...] lorsque vous dites : je pense, donc ie suis, ne pourrait-on pas dire que vous vous trompez, que vous ne pensez point, mais que vous êtes seulement remué, et que ce que vous attribuez à la pensée n'est rien autre chose qu'un mouvement corporel, perfonne n'ayant encore pu comprendre votre raifonnement, par lequel vous prétendez avoir démontré qu'il n'y a point de mouvement corporel qui puisse légitimement être appelé du nom de pensée. Car pensez-vous avoir tellement coupé et divisé, par le moyen de votre analyse, tous les mouvemens de votre matière fubtile, que vous foyez assuré, et que vous nous puissiez persuader, à nous qui sommes tres-attentifs et qui pensons être affez clairvoyants, qu'il y a de la répugnance que nos pensées soient répandues dans ces mouvements corporels?⁴².

En lui répondant, Descartes précise que, affirmer que ces deux réalités peuvent concourir à composer un être, ne permet pas de conclure à leur unité de nature. Dès que la chair et les os composent un animal, on ne peut pas conclure che chair et os sont de la même nature; de même, de ce qu'une âme et un corps composent un homme, on ne peut conclure que l'âme et le corps soient de même nature. Donc les objecteurs ont tort à soutenir que l'on voit des 'corps qui pensent':

Maintenant la question est de savoir si nous concevons que la chose qui pense et celle qui est étendue, soient une même chose en unité de nature, en sorte que nous trouvions qu'entre la pensée et l'extension, il y ait une pareille connexion et affinité que nous remarquons entre le mouvement et la figure, l'action de l'entendement et celle

⁴² «Sed, ut sit secundum scrupulus, cum ais te cogitare et existere, contendet quispiam te decipi, neque cogitare, sed tantum moveri, teque nihil aliud esse quam motum corporeum, cum nullus dum tuam demonstrationem animo complecti potuerit, qua putas te demonstrasse nullum motum corporeum esse posse, quam vocas, cogitationem. An igitur ea qua uteris *Analysi motus omnes tuae materiae subtilis ita secuisti, ut certus sis, nobisque attentissimis et, ut putamus, satis perspicacibus ostendere possis, repugnare cogitationes nostras in illos motus corporeos refundi?*»: *Objectiones*, VI, B Op I 1998 (AT VII 413).

de la volonté; ou plutôt si elles ne sont pas appelées une en unité de composition, en tant qu'elles se rencontrent toutes deux en un même homme, comme des os et de la chair en un même animal. Et pour moi, c'est là mon sentiment; car la distinction ou diversité que je remarque entre la nature d'une chose étendue et celle d'une chose qui pense, ne me paraît pas moindre que celle qui est entre des os et de la chair⁴³.

Tout long des ses réponses Descartes explique que on trouve une confusion des notions dans l'esprit humain par son union avec le corps dès la naissance des hommes : d'un côté, parce que l'esprit, n'arrivant à concevoir rien de purement intellectuel sans imaginer, au même temps, quelque chose de corporel, prend l'un et l'autre pour une même chose et rapporte au corps toutes les notions des choses intellectuelles ; de l'autre côté parce que l'esprit se forme des notions des choses corporelles par le moyen des idées qui représentent plutôt des esprits que des corps :

Et d'autant que mon esprit ne se servait pas bien en ce bas âge des organes du corps, et qu'y étant trop attaché il ne pensait rien sans eux, aussi n'apercevait-il que confusément toutes choses. Et bien qu'il eût connaissance de sa propre nature, et qu'il n'eût pas moins en soi l'idée de la pensée que celle de l'étendue, néanmoins, parce qu'il ne concevait rien de purement intellectuel, qu'il n'imaginât aussi en même temps quelque chose de corporel, il prenoit l'un et l'autre pour une même chose, et rapportait au corps toutes les notions qu'il avoit des choses intellectuelles⁴⁴.

⁴³ «Jam vero quaestio est, an rem cogitantem et rem extensam percipiamus esse unam et eandem unitate naturae, ita scilicet ut inter cogitationem et extensionem aliquam talem affinitatem sive connexionem inveniamus, qualem inter figuram et motum, vel intellectionem et volitionem advertimus; an potius dicantur tantum esse unum et idem unitate compositionis, quatenus in eodem homine reperiuntur, ut ossa et carnes in eodem animali. Quod ultimum affirmo, quia distinctionem sive diversitatem omnimodam inter naturam rei extensae et rei cogitantis, non minus quam inter ossa et carnes, animadverto»: *Responsiones*, VI, B Op I 1215 (AT VII 423-424).

⁴⁴ «Quamvis propriae suae naturae sibi conscia esset, nec minus apud se ideam cogitationis quam extensionis haberet, quia tamen nihil intelligebat, quin simul etiam aliquid imaginaretur, utrumque pro uno et eodem sumebat, notionisque omnes, quas de rebus intellectualibus habebat, ad corpus referebat. Et cum deinde in reliqua vita nunquam me

Pour l'expliquer, Descartes fait l'exemple de l'idée de la pesanteur. Celle-ci, en effet, a été tirée, de l'idée de l'esprit (*fuisse ex parte ab illa, quam habebam mentis, desumptam*) : d'un côté parce que la pesanteur est représentée par cette idée de la même façon que l'âme, c'est-à-dire comme quelque chose qui pénètre le corps et qui existe toute dans tout le corps et toute dans ses parties ; de l'autre côté elle est représentée comme une chose qui pousse le corps vers le centre de la terre en tant que connais ce centre. Donc on a attribuées à la pesanteur des propriétés qui appartient à l'âme ; au contraire, précise Descartes, l'idée de la pesanteur est composée d'idées qui conviennent au corps : elle est divisible, mesurable, etc.

Par exemple, lorsque je concevais la pesanteur comme une qualité réelle, inhérente et attachée aux corps massifs et grossiers, encore que je la nommasse une qualité, en tant que je la rapportais aux corps dans lesquels elle résidait, néanmoins, parce que j'ajoutais ce mot de réelle, je pensais en effet que c'était une substance: de même qu'un habit considéré en soi est une substance, quoiqu'étant rapporté à un homme habillé, il puisse être dit une qualité; et ainsi, bien que l'esprit soit une substance, il peut néanmoins être dit une qualité, eu égard au corps auquel il est uni. Et bien que je conçusse que la pesanteur est répandue par tout le corps qui est pesant, je ne lui attribuais pas néanmoins la même sorte d'étendue qui constitue la nature du corps, car cette étendue est telle qu'elle exclut toute pénétrabilité de parties; et je pensais qu'il y avait autant de pesanteur dans une masse d'or ou de quelque autre métal de la longueur d'un pied, qu'il y en avait dans une pièce de bois longue de dix pieds ; voire même j'estimais que toute cette pesanteur pouvait être contenue sous un point mathématique. Et même lorsque cette pesanteur était ainsi également étendue par tout le corps, Je voyais qu'elle pouvait exercer toute sa force en chacune de ses parties, parce que, de quelque façon que ce corps fût suspendu à une corde, il la tirait de toute sa pesanteur, comme si toute cette pesanteur eût été renfermée dans la partie qui touchait la corde. Et certes je ne conçois point encore aujourd'hui que l'esprit soit autrement

illis praejudiciis liberassem, nihil omnino satis distincte cognoscebam, nihilque quod non suppone rem esse corporeum ; etiamsi earum rerum, quas corporeas esse supponebam, tales saepe ideas sive conceptus effingerem, ut mentes potius quam corpora referrent» : *B Op I 1237 (AT 441)*.

étendu dans le corps, lorsque je le conçois être tout entier dans le tout, et tout entier dans chaque partie. Mais ce qui fait mieux paraître que cette idée de la pesanteur auoit été tirée en partie de celle que j'avais de mon esprit, est que je pensais que la pesanteur portait les corps vers le centre de la terre, comme si elle eût eu en soi quelque connaissance de ce centre : car certainement il n'est pas possible que cela le fasse sans connaissance, et partout où il y a connaissance, il faut qu'il y ait de l'esprit. Toutefois J'attribuais encore d'autres choses à cette pesanteur, qui ne peuvent pas en même façon être entendues de l'esprit : par exemple, qu'elle était divisible, mesurable, &c.⁴⁵.

On doit, donc considerer l'homme un assemblage d'âme et de corps; mais est l'homme qui est *res cogitans*, pas son corps, le sujet auquel on doit rapporter la pensée:

A vrai dire, je n'ai jamais vu ni compris que les corps humains eussent des pensées, mais bien que ce sont les mêmes hommes qui pensent et qui ont des corps. Et j'ai reconnu que cela se fait par la composition et

⁴⁵ «Nam cum, exempli causa, concipiebam gravitatem instar qualitatis cujusdam realis, quae crassis corporibus inesset, etsi vocarem illam qualitatem, quatenus scilicet ad corpora, quibus inerat, ipsam referebam, quia tamen addebam esse realem, revera putabam esse substantiam: eodem modo quo vestis, in se spectata, substantia est, etsi, cum ad hominem vestitum refertur sit qualitas; atque etiam mens, etsi revera substantia sit, nihilominus tamen corporis, cui adjuncta est, qualitas dici potest. Et quamvis gravitatem per totum corpus, quod grave est, sparsam esse imaginarer, non tamen ipsi eandem illam extensionem, quae corporis naturam constituit, tribuebam; vera enim corporis extensio talis est, ut omnem partium penetrabilitatem excludat; tantumdem autem gravitatis, quantum est in ligno decem pedum, putabam esse in massa auri alteriusve metalli unius pedis; quin et illam eandem omnem in punctum Mathematicum contrahi posse judicabam. Quin etiam, dum corpori gravi manebat coëxtensa, totam suam vim in qualibet ejus parte exercere posse videbam, quia ex quacunque parte corpus illud funi appenderetur, tota sua gravitate funem trahebat, eodem plane modo ac si gravitas ista in sola parte funem tangente, non etiam per reliquas, sparsa fuisset. Nec sane jam mentem alia ratione corpori coëxtensam, totamque in toto, et totam in qualibet ejus parte esse intelligo. Sed ex eo praecipue apparet illam gravitatis ideam fuisse ex parte ab illa, quam habebam mentis, desumptam, quod putarem gravitatem deferre corpora versus centrum terrae, tanquam si aliquam ejus cognitionem in se contineret. Neque enim hoc profecto sine cognitione fieri, neque ulla cognitio nisi in mente esse potest. Attamen alia etiam nonnulla gravitati tribuebam, quae non eodem modo de mente possunt intelligi: ut quod esset divisibilis, mensurabilis &c.»: B Op I 1237 (AT 442).

l'assemblage de la substance qui pense avec la corporelle; parce que, considérant séparément la nature de la substance qui pense, j'ai rien remarqué en elle qui pût appartenir au corps, et je n'ai rien trouvé dans la nature du corps, considérée toute seule, qui pût appartenir à la pensée⁴⁶.

3. *Arnauld*

Les *Objections IVe* de Antoine Arnauld (1612-1694), sollicitées par Mersenne de la fin du 1640, parvinrent à Leyde autour du 25 février.

Les objections d'Arnauld sont abordables à celles avancées par Mersenne. Le théologien, en se référant à *méditation VIe*, introduit sa question par rapport à l'union dans un argument où il souligne le risque caché dans l'idée de 'moi-même' que le philosophe a tirée de la seule pensée. Une telle idée, il affirme, présente deux risques: d'un côté elle nous représentant à l'esprit seulement comme une chose qui pense, réduit notre essence à la pensée:

Et certainement, dira quelqu'un, ce n'est pas merveille si, lorsque, de ce que je pense, je viens à conclure que je suis, l'idée que de là je forme de moi-même, ne me représente point autrement à mon esprit que comme une chose qui pense, puisqu'elle a été tirée de ma seule pensée. Et ainsi il ne semble pas que cette idée nous puisse fournir aucun argument, pour prouver que rien autre chose n'appartient à mon essence, que ce qui est contenu en elle);

d'autre côté elle impose de penser l'union en termes 'platonicienne':

On peut ajouter à cela que l'argument proposé semble prouver trop, et nous porter dans cette opinion de quelques Platoniciens (laquelle

⁴⁶ «Nam revera nunquam vidi aut percepi humana corpora cogitare, sed tantum eosdem esse homines, qui habent et, cogitationem et corpus. Hocque fieri per compositionem rei cogitantis cum corporea ex eo perspexi, quod, rem cogitantem separatim examinando, nihil in illa deprehenderim, quod ad corpus pertineret, ut neque ullam cogitationem in natura corporea seorsim considerata; contra autem, examinando modos omnes tam corporis quam mentis, nullum plane animadverti, cujus conceptus a rei, cujus erat modus, conceptu non penderet»: *Responsiones*, VI, B Op I 1238-1240 (AT VII 444).

néanmoins notre auteur réfute), que rien de corporel n'appartient à notre essence, en sorte que l'homme soit seulement un esprit, et que le corps n'en soit que le véhicule, d'où vient qu'ils définissent l'homme un esprit usant ou se servant du corps⁴⁷.

Dans sa réponse, Descartes souligne sa distance de la conception platonicienne. L'homme n'est pas union accidentale, mais 'union substantielle' d'âme et de corps:

Je ne voi pas aussi pourquoi cet argument semble prouver trop ; car je ne pense pas que, pour montrer qu'une chose est réellement distincte d'une autre, on puisse rien dire de moins, finon que par la toute-puissance de Dieu elle en peut être séparée; et il m'a semblé que j'avois pris garde assez soigneusement à ce que personne ne put pour cela penser que l'homme n'est rien qu'un esprit usant ou se servant du corps. Car, dans la même sixième méditation, où j'ai parlé de la distinction de l'esprit d'avec le corps, j'ai aussi montré qu'il lui est substantiellement uni; pour preuve de quoi je me suis serui de raisons qui sont telles, que je n'ai point souvenance d'en avoir jamais lu ailleurs de plus fortes et convaincantes [...] ainsi je ne pense pas avoir trop prouvé en montrant que l'esprit peut être sans le corps, ni avoir trop peu dit, en difant qu'il lui est substantiellement uni; parce que cette union substantielle n'empêche pas qu'on ne puisse auoir une claire et distincte idée ou concept de l'esprit, comme d'une chose complète⁴⁸.

⁴⁷ «Et profecto, inquiet aliquis, mirum non est, si dum ex eo quod cogitem, colligo me existere, idea quam de me hoc pacto cognito efformo, nihil aliud animo meo repraesentat quam meipsum tanquam rem cogitantem, quippe quae ex sola mea cogitatione desumpta sit; ut proinde ex illa idea nullum argumentum desumi posse videatur, nihil amplius ad mei essentiam pertinere, quam quod in ea continetur. Accedit quod hoc argumentum nimis probare videtur, et nos in eam Platoniam opinionem deducere (quam tamen author refellit), nihil corporeum ad nostram essentiam pertinere, ita ut homo sit solus animus, corpus vero non nisi vehiculum animi; unde hominem definiunt animum utentem corpore»: *Objectiones*, IV, B Op I 952-954 (AT VII 203).

⁴⁸ «Non etiam video qua ratione hoc argumentum nimis probet. Nihil enim minus dici potest, ad ostendendum unam rem realiter ab altera distingui, quam quod per divinam potentiam possit ab ipsa separari. Satisque diligenter cavere mihi visus sum, ne quis ideo putaret hominem esse solum animum utentem corpore. Nam in eadem sexta Meditatione, in qua

Le philosophe introduit la comparaison de la superficie et de la ligne qui ne peuvent pas être entendue comme des choses complètes, si, outre la longueur et la largeur, on ne leur attribue aussi la profondeur. C'est, donc, ce que nous expérimentons tous les jours, est l'étroite liaison de l'esprit et du corps; et pourtant, une telle expérience nous n'empêche pas de découvrir aisément, et sans une profonde méditation, la distinction réelle qui est entre l'un et l'autre. Notre connaissance est, à ce niveau, nous avons une connaissance complète, même sans être assurés par cela qu'une telle connaissance soit parfaite. Il a tort, donc, Arnauld a définir 'conception inadéquate' celle des idées claires et distinctes, d'un côté de nous-même en tant que nous sommes seulement une chose pensante et non étendue et, de l'autre côté, du corps en tant qu'il est seulement une idée étendue et non pensante⁴⁹. Il faut, précise Descartes distinguer entre: 1. connaissance incomplète; 2. connaissance complète; 3. connaissance parfaite. La dernière est la connaissance divine qui porte sur la totalité des propriétés des choses. Elle, pourtant, n'est pas accessible à l'homme. Accessible à l'homme est la deuxième qui ne porte pas nécessairement sur la totalité des propriétés des choses: elle est garantie par la véracité divine; elle est vraie sans être adéquate et connaît parfaitement ce qu'elle connaît. Nous pouvons donc connaître une chose comme complète sans être assurés par cela de la connaître parfaitement.

Huit ans plus tard, dans une lettre du 29 juillet 1648 à Arnauld, Descartes répétera, en recourant à nouveau à la comparaison de la pesanteur, que il faut considérer l'union comment *evidentissima experientia, per se nota*⁵⁰.

4. Gassendi

Les *Objections Ve* de Pierre Gassendi (1592-1665) furent très proba-

egi de distinctione mentis a corpore, simul etiam probavi substantialiter illi esse unitam; ususque sum rationibus, quibus non memini me ullas ad idem probandum fortiores alibi legisse [...] nec etiam nimis parum, dicendo illam esse corpori substantialiter unitam, quia unio illa substantialis non impedit quominus clarus et distinctus solius mentis tanquam rei completæ conceptus habeatur»: *Responsiones*, IV, B Op I 987 (AT VII 227-228).

⁴⁹ Cfr. *Objectiones*, IV, B Op I 950 (AT VII 200).

⁵⁰ *A Arnauld*, 29 Juillet 1648, B Let 665, p. 2578 (AT V 222): «Quod autem mens, quæ incorporea est, corpus possit impellere, nulla quidem ratiocinatio vel comparatio ab aliis rebus petita, sed certissima et evidentissima experientia quotidie nobis ostendit; hæc enim una est ex rebus per se notis, quas, cum volumus per alias explicare, obscuramus».

blement envoyées à Descartes entre le 18 et le 19 mai 1640; le philosophe les envoie à Mersenne, avec ses réponses, 23 juin 1641⁵¹. Leurs rédaction suivent les lettres avec Regius de mai 1641. Cette circonstance est importante, parce qu'on trouve dans les réponses à Gassendi un lexique que, comment on verra, Descartes avait précisé dans ses lettres à Regius.

Plusieurs des questions concernant le rapport entre âme et corps posées par Gassendi à Descartes⁵² qui ainsi se concluent :

Certes tout cela est fort bien dit, mais il reste toujours à expliquer comment cette conjonction, et quasi permixtion ou confusion, vous peut convenir, s'il est vrai, comme vous dites, que vous soyez immatériel, indivisible et sans aucune étendue ; car si vous n'êtes pas plus grand qu'un point, comment êtes-vous joint et uni à tout le corps, qui est d'une grandeur si notable ? comment au moins êtes-vous conjoint au cerveau ou à l'une de ses plus petites parties, laquelle, comme j'ai dit auparavant, ne saurait être si petite qu'elle n'ait quelque grandeur ou étendue ? Si vous n'avez point de parties, comment êtes-vous mêlé ou quasi mêlé avec les parties les plus subtiles de cette matière, avec laquelle vous confessez d'être uni, puisqu'il ne peut y avoir de mélange qu'il n'y ait des parties capables d'être mêlées les unes avec les autres ? Et si vous êtes entièrement distinct, comment êtes-vous confondu avec cette matière, et composez-vous un tout avec elle ? Et puisque toute composition, conjonction ou union ne se fait qu'entre des parties, ne doit-il pas y avoir une certaine proportion entre ces parties ? Mais quelle proportion peut-on concevoir entre une chose corporelle et une incorporelle ? [...] De plus, toute union ne se doit-elle pas faire par le contact très étroit et très intime de deux choses unies ? Mais, comme je disais tantôt, comment un contact se peut-il faire sans corps?⁵³.

⁵¹ B Let 317, p. 1477 (AT III 384).

⁵² *Objections*, V, B Op I 1139-1141 (AT VII 343-344).

⁵³ « Ac bene quidem se ista habent; sed explicandum superest, quonam modo ista *conjunctio et quasi permixtio* aut *confusio* competere tibi, si sis incorporea, inextensa et indivisibilis, possit. Si puncto enim grandior non es, quomodo conjungeris toti corpori, quod est magnitudinis tantae? Quomodo saltem cerebro, aut exiguae illius parti, quae (ut dictum est) quantulumcumque sit, magnitudinem tamen seu extensionem habet? Si parti bus omnino

Gassendi souligne ici l'impossibilité d'un contact entre un âme qui est immatériel, indivisible et sans aucune étendue et un corps qui est divisible. Comment donc peut se produire cet union que le philosophe a, pourtant, définie en *méditation IVe* 'intime'? Comment l'âme, peut agir sur le corps? C'est la question, comment on verra, qui sera posée au philosophe par Elisabeth.

Gassendi et Elisabeth demandent à Descartes d'expliquer comment est-il possible que l'âme, c'est-à-dire une substance immatérielle et inétendue, puisse agir sur le corps, qui est matériel et étendu.

En réponse à Gassendi, Descartes recour à deux argumentations. Je me limite aux deux passage où ces argumentations sont explicitez en manière exemplaire: 1. Gassendi a confondu le concept de l'interaction entre âme et corps avec le concept de l'interaction entre deux corps; 2. Gassendi a mélangé le concept de la pensée avec le concept du corps.

Gassendi, en conclusion, n'est pas capable d'expliquer l'interaction entre âme et corps, car il n'a pas compris la distinction entre ce qui est 'propre' de la pensée et ce qui est 'propre' de l'extension :

Car, encore que l'esprit soit uni à tout le corps, il ne s'ensuit pas de là qu'il soit étendu par tout le corps, parce que ce n'est pas le propre de l'esprit d'être étendu, mais seulement de penser. Et il ne conçoit pas l'extension par une espèce étendue qui soit en lui, bien qu'il l'image en se tournant et s'appliquant à une espèce corporelle qui est étendue, comme j'ai dit auparavant. Et enfin il n'est pas nécessaire que l'esprit soit de l'ordre et de la nature du corps, quoiqu'il ait la force ou la vertu de mouvoir le corps⁵⁴.

cares, quomodo misceris, aut quasi misceris, partis hujus particulis? neque enim est mistio sine partibus commiscibilibus utrinque. Et, si discreta plane es, quomodo confunderis, unumque componis cum ipsa materia? Et, cum compositio, conjunctio seu unio inter parteis aliquas fit, nonne debet esse proportio inter partes hujusmodi? Quenam vero corporeae cum incorporeae intelligi potest? Capimusne quomodo lapis et aër ita compingantur, v. c. in pumice, ut germana inde fiat compositio? Et major tamen est proportio inter lapidem et aërem, qui ipse quoque corpus est, quam inter corpus et animam, mentemve plane incorpoream [...]. Et nonne debet unio per contactum intimum fieri? Quomodo id vero, ut ante dicebam, sine corpore?»: *Objectiones*, V, *B Op* I 1141 (AT VII 344).

⁵⁴ «Etsi enim mens sit unita toti corpori, non inde sequitur ipsam esse extensam per corpus,

«Ainsi, quand vous voulez comparer ici le mélange qui se fait du corps et de l'esprit avec celui de deux corps mêlés ensemble, il me suffit de répondre qu'on ne doit faire entre ces choses aucune comparaison, parce qu'elles sont de deux genres totalement différentes, et qu'il ne se faut pas imaginer que l'esprit ait des parties, encore qu'il conçoive des parties dans le corps. Car, qui vous a appris que tout ce que l'esprit conçoit doive être réellement en lui? Certainement, si cela était, lorsqu'il conçoit la grandeur de l'univers, il aurait aussi en lui cette grandeur, et ainsi il ne serait pas seulement étendue, mais il serait même plus grand que tout le monde⁵⁵.

Le *Quintae Responsiones*, ont été recue par Descartes entre fin mai début juin 1641 et envoyées à Mersenne 23 juin 1641⁵⁶. Or, dans un passage de *réponses cinquièmes* le philosophe se réfère à deux lettres à Regius qui sont du mai 1641 et à une lettre à Mersenne où il avait précisé la différence entre *anima* et *mens* il, sans doute, dans:

Vous cherchez ici de l'obscurité à cause de l'équivoque qui est dans le mot d'âme [anima]; mais je l'ai tant de fois nettement éclaircie que j'ai honte de le répéter. [...] Ainsi, d'autant que peut-être les premiers auteurs des noms non pas distingué en nous ce principe par lequel nous sommes nourris, nous croissons et faisons sans la pensée toutes les autres fonctions qui nous sommes communes avec les bêtes, d'avec celui par lequel nous pensons, ils ont appelé l'un et l'autre du seul nom d'âme [lat. anima]; et, voyant puis après que la pensée était différente de la nutrition, ils ont appelé du nom d'esprit [lat. mens]

quia non est de ratione ipsius, ut sit extensa, sed tantum ut cogitet. Nec intelligit extensionem per speciem extensam in se existentem, quamvis eandem imaginetur convertendo se ad speciem corpoream quae est extensa, ut jam dictum est. Nec denique necesse est ut ipsa sit corpus, etsi habeat vim movendi corpus»: *Quintae Responsiones*, *B Op* I 1197 (AT VII 390).

⁵⁵ «Ita hic ubi mentis et corporis permitionem cum permitione duorum corporum vis comparare, sufficit ut respondeam nullam inter talia institui debere comparisonem, quia sunt toto genere diversa, partesque in mente non esse imaginandas, ex eo quod ipsa partes in corpore intelligat. Unde enim habes id omne quod mens intelligit, in ipsa esse debere? Profecto si hoc esset, cum magnitudinem orbis terrarum intelligit, illam etiam in se haberet, atque ita non modo esset extensa, sed etiam extensione major orbe terrarum»: *B Op* I 1196 (AT VII 390).

⁵⁶ B Let 317, p. 1477 (AT III 384).

cette chose qui en nous a la faculté de penser, et ont cru que c'était la principale partie de l'âme [lat. anima]. Mais moi, venant à prendre garde que le principe par lequel nous sommes nourri est entièrement [lat. toto genere] distingué de celui par lequel nous penson, j'ai dit que le nom d'âme [lat. anima], quand il est pris conjointement pour l'un et l'autre, est équivoque, et que pour le prendre précisément pour ce premier acto [lat. actus primus], ou cette forme principal de l'homme, il doit être seulement entendu de ce principe par lequel nous pensons aussi l'ai-je le plus souvent appelé d'esprit, [lat. mens] pour ôter cette équivoque et ambiguïté. Car je ne considère pas l'esprit [lat. mens] comme une partie de l'âme [lat. anima], mais comme cette âme [lat. anima] tout entière qui pense⁵⁷.

Mais, dans ce passage, même l'expression: 1. *mens /esprit* et la definition a difference *toto genere/entièrement* entre *mens/esprit* et 'vis végétative' et 'vis sensitive' nous ramène aux deux lettre mai 1641 à Regius:

Il ny a qu'une seule âme dans l'homme, c'est-à-dire la *raisonnable*; car il ne faut pas compter pour actions humaines que celles qui dépendent de la raison. A l'égard de la force végétative et motrice du corps on donne le nom d'âme végétative et sensitive dans les plantes et dans les brutes, elles sont aussi dans l'homme; mais elles ne doivent pas être appelées dans lui âme, parcequ'elles ne sont pas le premier principe de ses actions, et elles diffèrent de l'âme raisonnable en toute manière⁵⁸.

⁵⁷ «Quaeris hic obscuritatem ex aequivocatione vocis anima, sed quam ego tam accurate sustuli suis locis, ut hic pigeat repetere. [...] Sic, quia forte primi homines non distinxerunt in nobis illud principium quo nutrimur, crescimus, et reliqua omnia nobiscum brutis communia sine ulla cogitatione peragimus, ab eo quo cogitamus, utrumque unico animae nomine appellarunt; ac deinde animadvertentes cogitationem a nutritione esse distinctam, id quod cogitat vocarunt mentem, hancque animae praecipua partem esse crediderunt. Ego vero, animadvertens principium quo nutrimur toto genere distingui ab eo quo cogitamus, dixi animae nomen, cum pro utroque sumitur, esse aequivocum; atque ut specialiter sumatur pro actu primo sive praecipua hominis forma, intelligendum tantum esse de principio quo cogitamus, hocque nomine mentis ut plurimum appellavi ad vitandam aequivocationem; mentem enim non ut animae partem, sed ut totam illam animam quae cogitat considero»: B Op I 1156 (AT VII 356).

⁵⁸ «Anima in homine unica est, nempe rationalis; neque enim actiones ullae humanæ censen-

Et dans la lettre à Mersenne du 21 avril 1641 le philosophe avait précisé que improprement le mot ‘*anima*’ vient utilisé pour signifier ‘*mens*’:

Anima en bon latin signifie aërem, sive oris halitum; d’où je crois qu’il a été transféré ad significandam Mentem, et c’est pour cela que j’ai dit que sæpe sumitur pro re corporea *anima*⁵⁹

une affirmation qui nous rappelle le titre de méditation II: *de mente humana* et un passage de *Secundae Responsiones*:

La substance, dans laquelle réside immédiatement la pensée, et ici appelée esprit [lat. mens]. Et toutefois ce nom est équivoque, en ce qu’il on attribue aussi quelquefois au vent et aux liqueurs fort subtiles; mais je n’en sache point de plus propre/Substantia, cui inest immediate cogitatio, vocatur Mens; loquor autem hic de mente potius quam de anima, quoniam animae nomen est aequivocum, et saepe pro re corporea usurpatur⁶⁰.

Il faut aussi préciser qu’avant 1641, Descartes avait déjà soutenu la distinction *toto genere* mens/esprit corps. Dans les *Tertiae Responsiones* (probablement envoyées à Mersenne en mars 1641⁶¹) il le dit *ouvertement*:

Les actes intellectuelles n’ont aucune affinité avec les actes corporels, et [...] la pensée, qui est la raison commune en laquelle ils convien-

dæ sunt, nisi quæ a ratione dependent. Vis autem vegetandi, et corporis movendi, quæ in plantis et brutis anima vegetativa et sensitiva appellantur, sunt quidem etiam in homine, sed non debent in eo animæ appellari, quia non sunt primum ejus actionum principium, et toto genere differunt ab anima rationali»: B Let 313, p. 1458 (AT III 371). Tard. fr. V. Cousin (éd.), Œuvres de Descartes, 11 vols., Paris, F.-G. Levrault, 1824-1826: VIII, p. 514-515. Plus en détail, G. Belgioioso, *Su mente e corpo nelle Lettere di Descartes*, in *Per una storia del concetto di mente*, vol. II, a cura di E. Canone, Firenze, Olschki, 2007, pp. 179-192.

⁵⁹ B Let 309, p. 1448 (AT III 362)

⁶⁰ B Op I 894 (AT VII 161).

⁶¹ Les Objections furent reçues Descartes le 22 janvier 1641: cfr. A Mersenne, 28 gennaio 1641, B Let 301, p. 1391 (AT III 293); des réponses on peut fixer un *terminus ad quem* de la date d’envoi: avril 1641 (cf. *A Mersenne*, 21 avril 1641, B Let 309, p. 1447 (AT III 361)).

ment, diffère totalement de l'extension, qui est la raison commune des autres⁶²

Dans ce cas, il est vrai, Descartes souligne la distinction pensée et extension, sans spécifier, comment il le fera dans les lettres à Regius et dans les *Quintae Responsiones*, que le corps est principe de la nutrition et de la sensation, mais, la précision qu'«il ne se faut pas imaginer que l'esprit ait des parties, encore qu'il conçoive des parties dans le corps»⁶³, évoque la conception d'une âme sans parties contenue dans la lettre à Regius.

Le *Quintae Responsiones* traduisent, ça me semble, la conception de la mens/esprit en tant que pensée et la réduction à mouvements corporels de la *vis vegetandi* et de la *vis sentiendi* de méditation II, dans le lexique inédit de l'*actus primus* et de la distinction *toto genere* des lettres à Regius du printemps 1641; et, de l'autre côté, utilisent, pour la distinction âme-corps la thèse, utilisée avec Regius, de l'absence de parties de l'âme.

5. Regius⁶⁴

On sait déjà qu'on peut fixer mai 1641 les deux lettres envoyées par Descartes à Regius, professeur de médecine à l'Université d'Utrecht dès 1638, dans lesquelles le philosophe souligne l'équivoque contenu dans le mot 'âme'. On n'a pas la lettre envoyée par Regius à Descartes. Celle-ci nous connaissons grâce à Baillet et c'est justement ce dernier à fixer la date de la lettre perdue: 21 avril (1 mai pour le calendrier grégorienne) 1641⁶⁵.

Les questions posées par Regius et les réponses du philosophe ne concernent pas les thèses soutenues par le médecin le 17 avril 1641⁶⁶.

⁶² « Actus cogitativi nullam cum actibus corporeis habent affinitatem, et cogitatio, quae est ipsarum ratio communis, toto genere differt ab extensione, quae est ratio communis aliorum »: B Op I 914 (AT VII 176).

⁶³ B Op I 1196 (AT VII 390).

⁶⁴ Th. Verbeek «*Ens per accidens*»: *le origini della Querelle d'Utrecht*, dans «Giornale critico della filosofia italiana», II(1992), pp. 210-288; G. Belgioioso, *Su mente e corpo nelle Lettere di Descartes*, dans *Per una storia del concetto di mente*, vol. II, éd. par E. Canone, Florence, Olschki, 2007, pp. 179-192.

⁶⁵ Baillet II 140, 141, 142; B Let 311, pp. 1451-1457; AT III 366-369; E.-J. Bos (ed.), *The Correspondence between Descartes and Henricus Regius*, Zeno, Utrecht, 2002, pp. 64-67.

⁶⁶ Th. Verbeek (ed.), *René Descartes et Martin Schoock. La querelle d'Utrecht*, Paris, Les

Celles-ci seront publiées avec le titre *Physiologia sive cognitio sanitatis. Tribus disputationibus in Academia Ultrajectina publice proposita*⁶⁷. Je renvoie au ‘note introductive’ à: *Epistola a Dinet, Epistola a Voetius, Notae in programma quoddam*, de l’édition Bompiani pour tous renseignements⁶⁸. Pour notre propos il est suffisant souligner que parmi ces thèses on trouve celle-ci: «L’homme étant composé d’une âme et d’un corps, est un être et une unité non pas par soi, mais par accident»⁶⁹.

Dans les deux lettres – nous avons partiellement analysées une de deux: B Let 313, en soulignant que son lexique (aussi que celui de l’autre: B Let 312) a été repris en cinquième réponses – Descartes dénonce l’*equivocité* du mot “âme” (B Let 313) et discute la doctrine de la triple âme/*triplex anima* (B Let 312)⁷⁰.

A propos de la *triple anima* Descartes il précise les deux raisons de son opposition à cette théorie: 1. on ne peut pas définir âme ni la *vis sentiendi*, ni la *vis vegetativa* qui sont dans l’homme, au sens propre, fonctions corporelles, même si, dans les animaux, elles sont ‘principes premiers’:

Toute notre dispute sur la triple âme que vous établisset est plutôt une question de nom qu’une question réelle: mais 1° parcequ’il n’est pas permis de dire à un catholique romain qu’il y a trois âmes dans l’homme, et que je crains qu’on ne m’impute ce que vous mettez dans vos thèses, j’amerais mieux que vous vous abstinsiez de cette manière de parler; 2° quoique la force négative et sensitive dans les brutes soient des actes premiers, ce ne pas la même chose dans l’homme, parceque l’âme est première en lui, du moins en dignité; 3° bien que les choses

impressions nouvelles, 1988, p. 90 e p. 464-465, note n. 32; pp. 73-128, trad. fr. de *Testimonium Academiae Ultraiectinae et narratio historica qua defensae, qua exterminatae novae philosophiae*, Ultraiecti, ex typ. Wilhelmi Strickii, 1643 (*Narration historique de la manière dont la philosophie nouvelle a été soutenue d’abord, puis abolie*).

⁶⁷ Utrecht, Aed. Roman, 1641; sur cet ouvrage, cf. Bos, *Cit*, pp. 195 ss.

⁶⁸ B Op I 1419-1425, 1479-1487, 2241-2247.

⁶⁹ *Narratio Historica...*, cit., pp. 18-19; T. Verbeek, *Narration...*, cit., p. 98; mais cf. du même, «Ens per accidens»: le origini della Querelle di Utrecht, in «Giornale critico della filosofia italiana» II (1992), pp. 210-288.

⁷⁰ Sur ‘*triplex anima*’, cf. E.-J Bos, *Cit*, p. 63, nota 2 et p. 195 ss.; et A. Bitbol-Hespéries, *Descartes et Regius: leur pensée médicale*, in Th. Verbeek, *Descartes et Regius. Autour de l’explicaton de l’Espit humain*, Amsterdam, 1993, pp. 47-68.

qui conviennent sous quelque raison générale puissent être admises par les logiciens, comme les parties d'un même genre, cependant toute raison générale de cette sorte n'est point un véritable genre, et il n'y a point de bonne division, si ce n'est du véritable genre en ses véritables espèces, quoique les parties doivent être opposées et diverses; cependant afin quela division soit bonne, les parties ne doivent pas être trop éloignées les unes des autres: car si quelq'un par exemple, distinguait tout le corps humain en deux parties, dans l'une desquelles il mit seulement le nez, et dans l'autre tous les autres membres, cette division pècherait comme le votre, parceque les parties seraient trop inégales; 4^o je n'admet point que la force négative et sensitive dans les brutes méritent le nom d'âme, comme l'âme le mérite dans l'homme; mais le peuple l'a ainsi voulu, parcequ'il a ignoré que les bêtes n'ont point d'âmes, et que par conséquent le nom d'âme est équivoque à l'égard de l'homme et de la bête⁷¹.

2. le concept de 'triple âme' ne peut pas être soutenu en 'bonne logique': elle est un 'absurde logique' car elle implique la consideration de l'âme en tant que genre et des forces, végétative et motrice des esprits animaux, ses espèces. Au contraire ces dernières appartiennent au corps. Le philosophe souligne, à ce propos, qu'on doit entendre pour âme sensitive rien d'autre qu'une force motrice qui est de la même espèce de la force végétative, et que l'une et l'autre diffèrent en tout de l'esprit. Il n'y a qu'une seule âme

⁷¹ «Tota nostra controversia de anima triplici, magis est de nomine quam de re. Sed primo, quia Romano-Catholico non licet dicere animam in homine esse triplicem, vereorque ne mihi homines imputent quod in tuis thesibus ponis, mallet ab isto loquendi modo abstinere. 2. Etsi vis vegetandi et sentiendi in brutis sint actus primi, non tamen idem sunt in homine, quia mens prior est, saltem dignitate. 3. Etsi ea quæ sub aliqua generali ratione conveniunt, possint a logicis tanquam ejusdem generis partes poni, omnis tamen ejusmodi generalis ratio non est verum genus; nec bona est divisio nisi veri generis in veras species, et quamvis partes debeant esse oppositæ ac diversæ, ut tamen bona sit divisio, non debent partes a se mutuo nimium distare. Nam si quis, exempli causa, totum humanum corpus in duas partes distingueret, in quarum una solum nasum, et in alia cætera omnia membra poneret, peccaret ista divisio, ut tua, quod partes essent nimis inæquales. 4. Non admitto vim vegetandi et sentiendi in brutis mereri animæ appellationem, ut mens illam meretur in homine; sed vulgus ita voluisse, quia ignoravit bruta mente carere, atque idcirco animæ nomen esse æquivocum, respectu hominis et brutorum»: B Let 312, p. 1456 (AT III 369-370).

dans l'homme, c'est-à-dire la raisonnable; et il ne faut compter pour actions humaines que celles qui dépendnt de la raison:

La première chose donc due je ne saurait approuver dans vos thèses, est ce que vous dites que l'âme de l'homme est triple: ce mot est une hérésie parmi ceux de ma religion; et toute religion à part, il est contre toute bonne logique de concevoir l'âme comme genre dont la pensée, la force végétative, et la force motrice des esprit animaux soient les espèces; car par âme sensitive vous ne devez entendre autre chose qu'une force motrice, à moins de la confondre avec la raisonnable; or, cette force motrice ne diffère pas même en espèce de la force végétative, et l'une et l'autre diffèrent en tout de l'esprit; mais puisque nous sommes d'accord dans la chose, voici comme je m'expliquerais. Il n'y a qu'une seule âme dans l'homme, c'est-à-dire la raisonnable; car il ne faut compter pour actions humaines que celles qui dépendent de la raison. A l'égard de la force végétative et motrice du corps à qui on donne le nom d'âme végétative et sensitive dans les plantes et dans les brutes, elle sont aussi dans l'homme; mais elles ne doivent pas être appelées dans lui âme, parcequ'elles ne sont pas le premier principe de ses actions, et elles diffèrent de l'âme raisonnable en toute manière. Or la force végétative dans l'homme n'est autre chose qu'une certaine disposition des parties du corps, qui est, etc. Et, un peu après, je dirais: mais pour la force sensitive, c'est, etc., et ensuite: ainsi ces deux âmes ne sont autres choses dans le corps humain que, etc. et ensuite: et comme l'esprit ou l'âme raisonnable est distincte du corps, etc., c'est avec juste raison que nous lui donnons à elle seule le nom d'âme⁷².

⁷² «Primum itaque, quod ibus minus probo, est quod dicas Animam homini esse triplicem; hoc enim verbum, in mea religione, est hæresis; et revera, seposita religione, contra Logicam etiam est, animam concipere tanquam genus, cujus species sint mens, vis vegetativa, et vis motrix animalium. Per animam enim sensitivam non aliud debes intelligere, præter vim motricem, nisi illam cum rationali confundas. Hæc autem vis motrix a vis vegetativa ne specie quidem differt; utraque autem toto genere a mente distat. Sed quia in re non dissentimus, ego rem ita explicarem. Anima in homine unica est, nempe rationalis; neque enim actiones ullæ humanæ censendæ sunt, nisi quæ a ratione dependent. Vis autem vegetandi, et corporis movendi, quæ in plantis et brutis anima vegetativa et sensitiva appellantur, sunt quidem etiam in homine, sed non debent in eo animæ appellari, quia non

‘Toute religion à part’ précise le philosophe; et, néanmoins, la référence à la religion catholique, est la même qu’on trouve dans une lettre à *Plempius* du 15 febbraio 1638, où il s’oppose à ceux qui croient que les mouvement du cœur viennent de quelque faculté de l’âme:

Cette objection a, ce me semble, beaucoup plus de force contre l’opinion de ceux qui croient que le mouvement du cœur procède de quelque faculté de l’âme; car de grâce, comment ce mouvement dépendroit-il de l’âme, et surtout celui que se rencontre dans les parties d’un cœur, après qu’elles sont sparées, vu qu’il est de foi que l’âme raisonnable est indivisible, et qu’il n’y a aucune autre âme sensitive ou végétante qui lui soit Jointe?⁷³

Dans ce passage, Descartes avait opposée une doctrine de foi – l’indivisibilité de l’âme raisonnable, la seule âme, au sens propre – à la conception platonicienne de la ‘triple âme; dans la lettre à Regius il ajoute la critique à la conception aristotelicienne selon laquelle l’âme est un genre dont âme raisonnable, force sensitive et force végétative sont trois espèces. Âme, affirme au contraire le philosophe, au sens propre, est seulement l’âme raisonnable.

Cette conception on retrouvera en *Passions de l’Âme*, quand Descartes precisera que la mort n’est pas la consequence de l’abandon par l’âme du corps, mais de la décomposition du corps:

La mort n’arrive jamais par la faute de l’âme, mais seulement parce que quelqu’une des principales parties du corps se corrompt⁷⁴.

sunt primum ejus actionum principium, et toto genere differunt ab anima rationali. Vis autem vegetativa in homine nihil aliud est quam certa partium corporis constitutio, quæ etc. Et paulo post: Vis autem sensitiva est, etc. Et postea: Hæ duæ itaque nihil aliud sunt quam corporis humani etc. Et postea: Cumque mens, sive anima rationalis, a corpore sit distincta etc., non immerito sola a nobis anima appellatur»: B Let 313, p. 1458 (AT III 371-372).

⁷³ «Cæterum hæc eadem objectio multo plus virium habere mihi videtur in vulgarem aliorum opinionem, existimantium motum cordis ab aliqua animæ facultate procedere: nam quo pacto, quæso, ab humana anima ille pendeat? ille, inquam, qui etiam in cordis partibus divisus reperitur, cum animam rationalem indivisibilem esse, et nullam aliam sensitivam vel vegetantem sibi adiunctam habere sit de fide»: B Let 146, p. 514 (AT I 523).

⁷⁴ *Passions de l’Âme*, I, art. VI, B Op I 2336 (AT XI 330).

Si on fait attention, en effet, le suggestions de Descartes à Regius, printemps 1641, reprennent ce qu'il avait soutenu en *méditation IIe* en précisant que 'nourrir' ou 'marcher' ou 'sentir' ne sont que fictions là où la pensée est *cogitatio*⁷⁵; et, encore, en *réponses IIe* dans le passage où il avait soutenu: « La substance, dans laquelle réside immédiatement la pensée, et ici appelée esprit [lat. mens]. Et toutefois ce nom est équivoque»⁷⁶.

Je souligne la continuité, conceptuel aussi que lexical, entre *Meditationes*, *Responiones*, lettres et j'ajoute qu'elle n'est pas unidirectionnel.

Cette continuité on retrouve dans la dernière lettre que nous analyserons, celle envoyée par Descartes à Regius fin janvier 1642⁷⁷. Dans ce cas, Descartes suggère à Regius les arguments en réponse aux thèses (*Appendix ac corollaria theologico-politica*⁷⁸) soutenus par Lambert van den Waterlaet le 23 et 24 décembre, sous la présidence de Voetius.

La lettre est un chef-d'œuvre de simulation. Pour ce qui concerne notre question, le philosophe recommande à son ami d'avouer

toutes les fois que l'occasion s'en présentera, [...] soit en particulier, soit en public, que vous croyez que l'homme est un véritable être par soi et non par accident; et que l'âme est réellement et substantiellement unie au corps, non par sa situation et sa disposition (comme vous dites dans votre dernier écrit, ce qui est encore faux et sujet à être repris selon moi), mais qu'elle est, dis-je, unie au corps par une véritable union, telle que tous le philosophes l'admettent, quoiqu'on n'explique point quelle est cette union, ce que vous n'êtes pas tenu

⁷⁵ *Meditationes*, II, B Op I 717 (AT VII 27).

⁷⁶ B Op I 894 (AT VII 161).

⁷⁷ B Let 343, pp. 1586-1604 (AT III 491-510)

⁷⁸ *Appendix ad Corollaria Theologico-Philosophica nuperae disputationi de Jubileo Romano subjecta, quam sub Praesidio D. Gisberti Voetii Theologiae Doctoris et Professoris in Incluta Acad. Ultrajectina, omnibus quibus id visum fuerit, imprimis etiam ingeniosiss. ac doctiss. Medicinae et Philosophiae studiosis ventilandam proponit Lambertus Vanden Waterlaet Gemerthanus Die 23 et 24 Decembris hora nona: in Narratio historica...*, cit., pp. 28-30, 36-51; Th. Verbeek, *Narration...*, cit, pp. 103-123; cf. *Epistola a Dinet*, B Op I 1454-1456 et *Epistola a Voetius*, B Op I 1506, et note n. 33.

non plus de faire⁷⁹.

Ici, en renvoyant aux *Meditationes*⁸⁰, Descartes explique que on ne doit pas considerer l'union une substance; il se limite, en effet à dire que l'âme est unie au corps réellement et substantiallement (*realiter et substantialiter*). Pour constituer une substance complète, âme et corps devraient être, en effet, en accord avec la *philosophia recepta*, deux substances incomplètes. Descartes avait démontré, au contraire, que âme et corps sont deux substances complètes, qu'on peut concevoir l'une indépendamment de l'autre. Pour expliquer mieux ce qu'il entend, il suggère à Regius d'utiliser l'argument avancé en *méditation VIe*

Vous pouvez l'expliquer, comme j'ai fait dans ma Métaphysique, en disant que nous percevons que les sentiments de douleur, et tous autres de pareille nature, ne sont pas de pensées de l'âme distincte d corps, mais des perceptions confuses de cette âme qui est réellement unie au corps; car si un ange était uni au corps humain, il n'aurait pas les sentiments tels que nous, mais il percevrait seulement les mouvements causés par les objets extérieurs, par là il serait différent d'un véritable⁸¹.

Cela dit, il n'est pas nécessaire expliquer l'union que tous les philosophes admettent; c'est pour ça que personne l'explique.

On ne doit oublier que les lettres à Regius doivent être insérées dans le

⁷⁹ «Atque omnino ubicumque occurret occasio, tam privatim quam publice debes profiteri te credere hominem esse verum ens per se, non autem per accidens, et mentem corpori realiter et substantialiter esse unitam, non per situm aut dispositionem, ut habes in tuo ultimo scripto (hoc enim rursus reprehensioni obnoxium est, et meo iudicio non verum), sed per verum modum unionis, qualem vulgo omnes admittunt, etsi nulli, qualis sit, explicant, nec ideo etiam teneris explicare»: B Let 343, p. 1588 (AT III 493).

⁸⁰ Cf. *Meditationes*, Meditatio VI, in Descartes 1642, pp. 75-78 (B Op I 778-782; AT VII 74-76).

⁸¹ «sed tamen potes, ut ego in Metaphysicis, per hoc, quod percipiamus sensus doloris, aliosque omnes, non esse puras cogitationes mentis a corpore distinctæ, sed confusas illius realiter unitæ perceptiones: si enim Angelus corpori humano inesset, non sentiret ut nos, sed tantum perciperet motus qui causarentur ab objectis externis, et per hoc a vero homine distingueretur»: Cf. *Meditationes*, Meditatio VI, in Descartes 1642, pp. 75-78 (B Op I 778-782; AT VII 74-76).

contexte du débat théologique et philosophique à Utrecht. Dans ce contexte s'explique parce que Descartes, en discutant la thèse de l'homme '*ens per accidens*', cite Taurellus et Gorlaeus (je souligne que dans l'*Epistola a Dinet*, il avait précisé de ne l'avoir jamais lu⁸²). En particulier, Taurellus et Gorlaeus sont cités dans la 'réponse à la septième thèse', là où le philosophe introduit son opinion concernant la thèse de l'homme en tant que '*ens per accidens*'. Par rapport à Taurellus ou à Gorlaeus, Regius, suggère Descartes, doit souligner l'orthodoxie philosophique, en soulignant que l'homme est un composé d'âme et de corps non par la seule 'présence' ou 'proximité de l'une à l'autre, mais par une véritable union substantielle

pour laquelle, à la vérité, il faut naturellement une certaine situation et conformation dans les parties du corps; mais cette union est bien difficile de celles qui n'ont pour principes que la situation, la figure, et d'autres modes purement corporels, parcequ'elle appartient non seulement au corps, mais encore à l'âme, qui est incorporelle⁸³.

Descartes, précise: en disant que l'homme est un être par accident, je le dis seulement en raison des parties qui les composent, c'est-à-dire de l'âme et du corps et c'est, en effet, accidentel que ceux deux parties sont ensemble:

Nous ne disons pas que l'homme est un être par accident, si c'est n'est pas en raison des parties qui les composent, je veux dire l'âme et le corps, voulant marquer par là qu'il est en quelque façon accidentel à ceux deux parties d'être unies ensemble, parce que chacune d'elles peut subsister séparément: ce qui s'appelle un accident qui peut se trouver présent ou absent sans la corruption du sujet. Mais en tant que nous considérons l'homme totalement en lui-même, nous disons qu'il est un être existant par soi-même, et non par accident, parce que l'union qui joint le corps humain et l'âme ensemble n'est point accidentale, mais essentielle, puisque sans elle l'homme n'est

⁸² Cf. *Epistola ad Dinet*, B Op I 1454 (AT VII 586).

⁸³ «ad quam quidem ex parte corporis requiritur naturaliter situs et partium conformatio, sed quæ tamen sit diversa a situ et figura modisque aliis pure corporeis: non enim solum Corpus, sed etiam Animam, quæ incorporea est, attingit»: B Let 343, p. 1602 (AT III 508).

point homme⁸⁴.

De toute évidence, en la réduisant à un opposition verbal, Descartes se proposait de minimiser l'opposition. De plus, il soulignait qu'une telle terminologie était nécessaire à Regius pour marquer la distinction plutôt que l'union: en soutenant un argument favorable à la démonstration de l'immortalité de l'âme, ce dernier aurait pu gagner la bienveillance des théologiens et il aurait pu, en même temps, se différencier de Gorlaeus et de Taurellus:

C'est un plus fort argument pour réfuter ceux qui croient l'âme mortelle, d'établir cette distinction des parties dans l'homme, que d'établir cette union; j'espérais que les théologiens me sauraient meilleur gré en disant que l'homme est un être par accident pour marquer cette distinction; que si, n'ayant considéré que l'union des parties, j'avais dit que l'homme est en être par soi; ainsi ce n'est pas à moi de répondre à ce que l'on objecte au long contre les opinions de Taurellus et de Gorlaeus, mais de me plaindre de ce qu'on me prête si injustement et avec tant de sévérité les erreurs d'autrui⁸⁵.

La théorie de l'homme *ens per accidens* s'insérerait dans un débat théologique plus vaste; et les questions soulevées par Regius, sur lesquelles Descartes donne son avis, se croisent, par l'entremise de Taurellus et Gorlaeus, comme l'a souligné Theo Verbeek, à l'aristotélisme et à l'averroïsme et à

⁸⁴ «Non enim diximus hominem esse ens per accidens, nisi ratione partium, animæ scilicet et corporis: ut nempe significaremus, unicuique ex his partibus esse quodammodo accidentarium, quod alteri juncta sit, quia seorsim potest subsistere, et id vocatur accidens, quod adest vel abest sine subjecti corruptione. Sed quatenus homo in se totus consideratur, omnino dicimus ipsum esse unum Ens per se, et non per accidens; quia unio, qua corpus humanum et anima inter se conjunguntur, non est ipsi accidentaria, sed essentialis, cum homo sine ipsa non sit homo»: B Let 343, p. 1602 (AT III 508).

⁸⁵ «maiorisque est momenti ad refutandos illos qui animas mortales putant, docere istam distinctionem partium in homine, quam docere unionem; maiorem me gratiam initurum esse sperabam a Theologis, dicendo hominem esse ens per accidens, ad designandam istam distinctionem, quam si, respiciendo ad partium unionem, dixissem illum esse ens per se. Atque ita non meum est respondere ad ea quæ in opiniones Taurelli et Gorlæi fuse obijciuntur, sed tantummodo conqueri, quod tam immerito ac tam severe mihi aliorum errores affingantur: B Let 343, pp. 1602-1604 (AT III 508-509).

les débats dans ce milieu

Je souligne, pour finir, que en *Notae in programma quoddam* l'ouvrage qui, comme il est notoire, marque la rupture définitive d'avec Regius, Descartes juge positivement le choix du médecin néerlandais d'employer le terme mens pour indiquer l'âme rationnell

Je loue aussi qu'il appelle [Regius] l'âme rationnelle par le nom de mens humaine: de cette façon, en effet, il évite l'équivoque qui se trouve dans le nom d'âme ; et en cela il m'imite/ Quod autem animam rationalem nomine mentis humanae appellet, laudo: sic enim vitat aequivocationem, quae est in voce animae, atque me hac in re imitatur⁸⁶.

Descartes peut affirmer: 'en cela il m'imite' parce que, en effet, comment on vient de voir, dans les Méditations, il avait substitué le terme mens à celui d'anima dans le titre de la Meditatio II (De mente humana⁸⁷) et, dans les Responsiones II, apertis verbis, il avait stigmatisé le caractère équivoque du terme anima:

Je parle ici de mens, plutôt que d'anima, parce que le nom d'anima est équivoque, et on l'utilise souvent de façon impropre (usurpari), pour une chose corporelle/Loquor autem hîc de mente potius quàm de anima, quia animae nomen est aequivocum, & saepe pro re corporeâ usurpatur⁸⁸

6. Elisabeth⁸⁹

Les lettres d'Elisabeth suivent les *objections* de Mersenne, Arnauld, Gassendi et les lettres de Regius. Les questions qu'elle semblent être plus

⁸⁶ *B Op* I 2258; *AT* VIII-2 347.

⁸⁷ Cf. aussi ce passage dans *Meditatio II*: «Quid esset haec anima, vel non advertetbam, vel exiguum nescio quid imaginabar» (*B Op* I 714 ; *AT* VII 26, ll. 8-99).

⁸⁸ «Loquor autem hîc de mente potius quàm de anima, quia animae nomen est aequivocum, & saepe pro re corporeâ usurpatur» (*B Op* I 894 ; *AT* VII 161, ll. 25-27).

⁸⁹ D'autre part, il me semble opportun de rappeler ici le jugement négatif sur les *Quintae objectiones* formulé par Elisabeth dans sa lettre à Descartes du 5 décembre 1647 (*AT* V 97, ll. 10-13; *B* 636, p. 2498).

proche à celle posée par Gassendi.

Au thème de la distinction et de l'union âme/corps sont dédiées les cinq premières lettres que la princesse et le philosophe s'échangent en 1643⁹⁰. Le 16 mai 1643 la princesse, encouragée par Pollot, écrit au philosophe pour lui demander l'explication (1) des 'obscurités' contenues dans la physique de Regius et (2) des actions volontaires:

M. Pallotti a fort augmenté cette dernière passion, en me répétant les solutions que vous lui avez données des ' , desquelles j'aurais été mieux instruite de votre bouche, comme aussi d'une question que je proposais au dit professeur, lorsqu'il fut en cette ville, dont il me renvoya à vous pour en recevoir la satisfaction requise.[...] aujourd'hui, M. Pallotti m'a donné tant d'assurance de votre bonté pour chacun, et particulièrement pour moi, que j'ai chassé toute autre considération de l'esprit, hors celle de m'en prévaloir, en vous priant de me dire comment l'âme de l'homme peut déterminer les esprits du corps, pour faire les actions volontaires, (n'étant qu'une substance pensante)⁹¹.

La princesse précise les raisons de son doute: (1) si toute détermination de mouvement se fait par la 'pulsion' de la chose mue, (2) par la 'manière dont elle est poussée' par celle qui la meut, ou bien, (3) par la 'qualification' et 'figure' de la superficie de cette dernière, il faut conclure que le mouvement requiert l'attouchement. L'attouchement est requis aux deux premières conditions, et l'extension à la troisième⁹². Or, la princesse demande au philosophe, qui exclut entièrement l'attouchement, en effet incompatible avec une chose immatérielle, une 'définition de l'âme plus particulière', qui puisse donner une explication d'un mouvement sans attouchement. Insuffisante, pour ce propos, elle juge la définition de la substance de la

⁹⁰ Cf. *Elisabeth à Descartes*, 6/16 mai 1643 (B Let 391, pp. 1744-1746; AT III 660-662), 10/20 juin 1643 (B Let 401, pp. 1768-1770; AT III 683-685); 1 juillet 1643 (B Let 405, p. 1786; AT IV 1-3); *Descartes à Elisabeth*, 21 mai 1643 (B Let 392, pp. 1746-1750; AT III 663-668); 28 juin 1643 (B Let 404, pp. 1780-1784; AT III 690-695). En I. Agostini, *Le mythe du cartesianisme d'Elisabeth...*, cit. une bibliographie complète sur ce sujet.

⁹¹ B Let 391, p. 1746 (AT III 661).

⁹² B Let 391, p. 1746 (AT III 661).

pensée séparée de son action⁹³.

Dans sa réponse du 21 mai 1643, le philosophe avoue d'avoir négligé, dans les *Meditationes*, la question de l'union:

Et je puis dire, avec vérité, que la question que Votre Altesse propose, me semble être celle qu'on me peut demander avec le plus de raison, en suite des écrits que j'ai publiés⁹⁴.

Puis il observe qu'il y

deux choses en l'âme humaine, desquelles dépend toute la connaissance que nous pouvons avoir de sa nature»: la première «est qu'elle pense; l'autre est que, étant unie au corps, l'âme peut agir et pâtir avec lui». A ce propos, il ajoute que dans les *Meditationes* il n'a «quasi rien dit de cette dernière

mais s'est limité à faire bien entendre la première, étant donné que son

principal dessein était de prouver la distinction qui est entre l'âme et le corps; à quoi celle-ci seulement a pu servir, et l'autre y aurait été nuisible

Il avance, donc, une doctrine absente dans les *Meditationes*: la doctrine des trois notions primitives. Il affirme, en effet, qu'il y a en nous certaines notions primitives, qui sont comme des 'originaux', «sur le patron desquels nous formons toutes nos autres connaissances». Celles-ci sont 'fort peu':

après les plus générales, de l'être, du nombre, de la durée etc., qui conviennent à tout ce que nous pouvons concevoir, nous n'avons, pour le corps en particulier, que la notion de l'extension, de laquelle suivent celles de la figure et du mouvement; et pour l'âme seule, nous n'avons que celle de la pensée, en laquelle sont comprises les percep-

⁹³ B Let 391, p. 1746 (AT III 661).

⁹⁴ B Let 392, p. 1748 (AT III 664).

tions de l'entendement et les inclinations de la volonté; enfin, pour l'âme et le corps ensemble, nous n'avons que celle de leur union, de laquelle dépend celle de la force qu'a l'âme de mouvoir le corps, et le corps d'agir sur l'âme, en causant ses sentiments et ses passions⁹⁵.

La science des hommes, précise le philosophe, consiste:

à bien distinguer ces notions, et à n'attribuer chacune d'elles qu'aux choses auxquelles elles appartiennent

C'est, seulement, en voulant

expliquer quelque difficulté par le moyen d'une notion qui ne lui appartient pas

que

nous ne pouvons manquer de nous méprendre; comme aussi lorsque nous voulons expliquer une de ces notions par une autre.

Ces notions, précise Descartes, «étant primitives, chacune d'elles ne peut être entendue que par elle-même». Et d'autant que l'usage des sens nous a rendu les notions de l'extension, des figures et des mouvements, beaucoup plus familières que les autres, la principale cause de nos erreurs est en ce que nous voulons ordinairement nous servir de ces notions, pour expliquer les choses à qui elles n'appartiennent pas,

comme lorsqu'on se veut servir de l'imagination pour concevoir la nature de l'âme, ou bien lorsqu'on veut concevoir la façon dont l'âme meut le corps, par celle dont un corps est mû par un autre corps⁹⁶.

Descartes se justifie : il a, dans les *Meditationes*,

⁹⁵ B Let 392, p. 1748 (AT III 664-665).

⁹⁶ B Let 392, p. 1748 (AT III 666).

tâché de faire concevoir les notions qui appartiennent à l'âme seule, les distinguant de celles qui appartiennent au corps seul», maintenant «je dois expliquer ensuite, est la façon de concevoir celles qui appartiennent à l'union de l'âme avec le corps, sans celles qui appartiennent au corps seul, ou à l'âme seule⁹⁷.

Dans la lettre du 21 mai, donc, Descartes ne revient pas sur le problème de la distinction réelle (la distinction de la notion primitive de la pensée et de la notion primitive d'extension) : il a été déjà resout en *méditation VIe*. Le philosophe se propose, donc, en complétant, pour ainsi dire ses *Méditations*, d'expliquer l'union, c'est-à-dire, ce qu'il n'a pas encore fait, 'concevoir' les notions qui appartiennent à l'union de l'âme avec le corps sans celles qui appartiennent au corps seul, ou à l'âme seule:

A quoi il me semble que peut servir ce que j'ai écrit à la fin de ma réponse aux sixièmes objections; car nous ne pouvons chercher ces notions simples ailleurs qu'en notre âme, qui les a toutes en soi par sa nature, mais qui ne les distingue pas toujours assez les unes des autres, ou bien ne les attribue pas aux objets auxquels on les doit attribuer⁹⁸.

En effet, fin *méditation VIe*, Descartes avait avancé son explication: l'homme est un assemblage de substance qui pense et substance corporelle et, considérant séparément la nature de la substance qui pense, on rien remarqué en elle qui pût appartenir au corps, et rien trouvé dans la nature du corps, considérée toute seule, qui pût appartenir à la pensée⁹⁹.

Le philosophe, passe puis à ce qu'il juge un autre erreur – commun à Elisabeth, mais aussi à Gassendi –, qu'il attribue à la confusion qu'ils font entre notion de force dont l'âme agit dans le corps, avec celle dont un corps agit dans un autre. L'erreur commun est d'avoir attribué tous les deux, avant de connaître l'âme, la force de l'âme et celle du corps, non pas à l'âme, mais aux diverses 'qualités' des corps, comme à la pesanteur, à la chaleur, et aux

⁹⁷ B Let 392, p. 1748 (AT III 666).

⁹⁸ B Let 392, p. 1748-1750 (AT III 666-667).

⁹⁹ *Responsiones*, VI, B Op I 1215, 1238-124 (AT VII 423-424, 444).

autres; et en imaginant ces qualités réelles, c'est-à-dire en leurs attribuant une existence distincte du corps, et par conséquent en les considérant des substances, bien que il l'avait nommées des qualités¹⁰⁰. Descartes souligne la confusion entre notions qui appartiennent à l'âme (notion de force, notion de l'action dont un corps agit dans un autre) et diverses qualités des corps, telle que la pesanteur. A ce propos, il reprends à nouveau la comparaison de la 'pesanteur'¹⁰¹.

Par exemple, en supposant que la pesanteur est une qualité réelle, dont nous n'avons point d'autre connaissance, sinon qu'elle a la force de mouvoir le corps, dans lequel elle est, vers le centre de la terre, nous n'avons pas de peine à concevoir comment elle meut ce corps, ni comment elle lui est jointe; et nous ne pensons point que cela se fasse par un attouchement réel d'une superficie contre une autre, car nous expérimentons, en nous-mêmes, que nous avons une notion particulière pour concevoir cela; et je crois que nous usons mal de cette notion en l'appliquant à la pesanteur, qui n'est rien de réellement distingué du corps, comme j'espère montrer en la Physique, mais qu'elle nous a été donnée pour concevoir la façon dont l'âme meut le corps¹⁰².

L'erreur, souligne ici Descartes, est 'avoir conçu la pesanteur par le moyen de la troisième notion primitive, c'est-à-dire l'union, tandis qu'elle aurait dû être conçue par le moyen de la notion primitive d'extension. Descartes renvoie ici à ses *Principia philosophiae*. Dans cette ouvrage, il montre en effet que la pesanteur n'est autre chose que l'action exercée par de petits globes célestes sur la Terre, et donc qu'elle ne requiert aucune autre notion, pour être expliquée, que celle de l'extension et du contact¹⁰³.

Revenons à la réponse de Descartes. On sait aussi que le philosophe avait

¹⁰⁰ B 392, p. 1750 (AT III 667).

¹⁰¹ L'étude plus récent sur cette question central dans la physique cartésienne est celui de Vincent Jullien et André Charrak, *Ce que dit Descartes touchant la chute des graves*, Lille, Presses Universitaires du Sptentrion, 2002.

¹⁰² B 392, p. 1750 (AT III 667-668).

¹⁰³ *Principia Philosophiæ*, IV, art. 17, *B Op I 2023-2025* (AT VIII-1 208); mais cf. *Le monde*, 11, *B Op II 299-301* (AT XI 72-73).

utilisée la comparaison de la pesanteur dans ses *réponses Vie* que nous avons déjà examinées et à laquelle, justement dans le passage de cette lettre, il renvoie Elisabeth («A quoi il me semble que peut servir ce que j'ai écrit à la fin de ma réponse aux sixièmes objections»)¹⁰⁴. Or, dans ces réponses *réponses Vie* à Mersenne, il avait en effet utilisée la comparaison de la pesanteur, en soulignant que les erreurs viennent de la confusion soit entre le corps et l'âme, quand nous rapportons au corps toutes les notions que nous avons des choses intellectuelles, soit entre qualités du corps et substance corporelle. Sont ces erreurs qui viennent quand nous oublions, dans la pesanteur, son attribut de 'qualité réelle' en la considérant en tant que 'réelle' une substance ; et à la douer d'un esprit en imaginant que c'est la pesanteur qui porte le corps vers le centre de la terre, comme si elle eût une connaissance de ce centre (Neque enim hoc profecto sine cognitione fieri, neque ulla cognitio nisi in mente esse potest)¹⁰⁵.

Dans sa réponse, Elisabeth résume et souligne ce qu'elle n'arrive pas à comprendre dans la comparaison de l'âme à la pesanteur:

1. la pesanteur est une qualité du corps qu'on a cru faussement porter le corps vers le centre de la terre;
2. un corps peut être poussé par quelque chose d'immatériel.

De toute évidence elle reconduit le problème à le rapport, impossible, d'un attouchement entre immatériel (incorporelle) et matériel. Cette votre idée, elle souligne

ne pouvant prétendre à la même perfection et réalité objective que celle de Dieu) peut être feinte par l'ignorance de ce qui véritablement meut ces corps vers le centre

et puisque nulle cause matérielle ne se présentait aux sens,

on l'aurait attribué à son contraire, l'immatériel, ce que néanmoins je n'ai jamais pu concevoir que comme une négation de la matière,

¹⁰⁴ B Let 392, p. 1748 (AT III 666).

¹⁰⁵ B Op I 1236 (AT VII 441).

qui ne peut avoir aucune communication avec elle.

Conclusion d'Elisabeth: est plus facile de concéder la matière et l'extension à l'âme, que la capacité de mouvoir un corps et d'en être ému, à un être immatériel. Dans le cas contraire on doit admettre, ce qui le philosophe n'accord pas, que le corporel, dans le langage de la princesse 'les esprits, qui font le mouvement' fût intelligent.

Elisabeth attribuait, ici, et de façon explicite l'extension à l'âme, ce que dans la première lettre n'était pas du tout explicite.

Descartes, en répondant le 28 juin à la princesse, même s'il revient sur les notions primitives, abandonnera la comparaison de âme avec la pesanteur. Il expliquera encore les différences entre les trois notions en ajoutant ce qu'il avait omise dans sa première lettre : l'âme ne se conçoit que par l'entendement pur; le corps, c'est-à-dire l'extension, les figures et les mouvements, se peuvent aussi connaître par l'entendement seul, mais beaucoup mieux par l'entendement aidé de l'imagination; et enfin, les choses qui appartiennent à l'union de l'âme et du corps, ne se connaissent qu'obscurément par l'entendement seul, ni même par l'entendement aidé de l'imagination; mais elles se connaissent très clairement par les sens¹⁰⁶. C'est la raison pour laquelle les gens qui ne philosophent jamais, et qui se tiennent aux sens ne peuvent pas douter du fait que l'âme ne meuve le corps, et que le corps n'agisse sur l'âme; au contraire, et considérant l'un et l'autre comme une seule chose, ils arrivent bien à concevoir leur union, en tant que concevoir l'union entre deux choses, c'est les concevoir comme une seule¹⁰⁷ :

Les pensées Métaphysiques, qui exercent l'entendement pur, servent à nous rendre la notion de l'âme familière; et l'étude des Mathématiques, qui exerce principalement l'imagination en la considération des figures et des mouvements, nous accoutume à former des notions du corps bien distinctes; et enfin, c'est en usant seulement de la vie et des conversations ordinaires, et en s'abstenant de méditer et d'étudier aux choses qui exercent l'imagination, qu'on apprend à concevoir l'union de l'âme et du corps¹⁰⁸.

¹⁰⁶ B Let 404, p. 1780 (AT III 691).

¹⁰⁷ B Let 404, p. 1780 (AT III 692).

108 B Let 404, p. 1780 (AT III 692).

La vie et les conversations ordinaires, donc, pas méditer les choses qui exercent l'imagination, nous apprend à concevoir l'union de l'âme et du corps¹⁰⁹.

Comme il le reconnaît, l'esprit humain n'est pas capable de concevoir bien distinctement, et en même temps, la distinction d'entre l'âme et le corps, et leur union; à cause qu'il faut, pour cela, les concevoir comme une seule chose, et ensemble les concevoir comme deux, ce qui se contrarie. Il invite la Princesse à 'vivre' l'union:

Mais j'ai jugé que c'étaient ces méditations, plutôt que les pensées qui requièrent moins d'attention, qui lui ont fait trouver de l'obscurité en la notion que nous avons de leur union; ne me semblant pas que l'esprit humain soit capable de concevoir bien distinctement, et en même temps, la distinction d'entre l'âme et le corps, et leur union; à cause qu'il faut, pour cela, les concevoir comme une seule chose, et ensemble les concevoir comme deux, ce qui se contrarie. Et pour ce sujet, (supposant que Votre Altesse avait encore les raisons qui prouvent la distinction de l'âme et du corps fort présentes à son esprit, et ne voulant point la supplier de s'en défaire, pour se représenter la notion de l'union que chacun éprouve toujours en soi-même sans philosopher; à savoir qu'il est une seule personne, qui a ensemble un corps et une pensée, lesquels sont de telle nature que cette pensée peut mouvoir le corps, et sentir les accidents qui lui arrivent), je me suis servi ci-devant de la comparaison de la pesanteur et des autres qualités que nous imaginons communément être unies à quelques corps, ainsi que la pensée est unie au nôtre; et je ne me suis pas soucié que cette comparaison clochât en cela que ces qualités ne sont pas réelles, ainsi qu'on les imagine, à cause que j'ai cru que Votre Altesse était déjà entièrement persuadée que l'âme est une substance distincte du corps¹¹⁰.

C'est la parole définitive du philosophe sur la question de l'union : du 21 mai 1643 (première lettre à Elisabeth) au 29 juillet 1648 (lettre à Arnauld), on voit que Descartes explique l'union: 1) par la comparaison

¹⁰⁹ B Let 404, p. 1780 (AT III 692).

¹¹⁰ B Let 404, p. 1782 (AT III 693-694).

de la pesanteur (21 mai 1643); 2) par sa connaissance par l'entremise des sens (28 juin 1643); 3) par une conception de l'union comme *per se nota* (29 juillet 1648)¹¹¹.

Dans sa troisième lettre à Descartes, celle du 1^{er} juillet, la dernière dans laquelle est question de l'union, Elisabeth repousse en entier les *Méditations* et avance l'hypothèse de les pouvoir renverse: «Je trouve aussi que les sens me montrent que l'âme meut le corps, mais ne m'enseignent point (non plus que l'entendement et l'imagination) la façon dont elle le fait. Et, pour cela, je pense qu'il y a des propriétés de l'âme, qui nous sont inconnues, qui pourront peut-être renverser ce que vos Méditations Métaphysiques m'ont persuadée, par de si bonnes raisons, de l'inextension de l'âme»¹¹².

Le philosophe ne change plus d'opinion : dans art. XLIII de la première partie des *Principia*¹¹³ défint 'arcta et intima mentis nostrae cum corpore unione' étroite union d'âme et de corps

Je diftingue tout ce qui tombe sous notre connaissance en deux genres, le premier genre contient toutes les choses qui ont quelque existence ; l'autre genre, toutes les veritez qui ne sont rien hors de notre pensée. Touchant les chofes, nous avons premièrement certaines notions generalles qui se peuvent rapporter à toutes : à savoir celles que nous avons de la substance, de la durée, de l'ordre et du nombre, et peut-être aussi quelques autres. Puis nous en avons aussi de plus particulières, qui servent à les distinguer. Et la principale distinction que je remarque entre toutes les choses créées, est que les unes sont intellectuelles, c'est à dire sont des substances intelligentes, ou bien des propriétéz qui appartiennent à ces substances; et les autres font corporelles, c'est-à-dire font des corps ou bien des propriétéz qui appartiennent... au corps. Ainsi l'entendement, la volonté, et toutes les façons de connaître et de vouloir, appartiennent à la substance qui

¹¹¹ Cf. I. Agostini, *Cit.*

¹¹² B Let 405, p. 1786 (AT IV 2).

¹¹³ Cf. les artt. de G. Canziani, V. Carraud, A. Ghisalberti, G. Olivo, F. A. Meschini (dans J.-R. Armogathe et G. Belgioioso (éds), *Descartes: Principia Philosophiae (1644-1994)*, Naples, Vivarium, 1994, pp. 105-152 ; 153-177 ; 179-201 ; 231-253 ; 577-602.

pense ; la grandeur, ou l'étendue en longueur, largeur et profondeur, la figure, le mouvement, la situation des parties et la disposition qu'elles ont à être divisées, et telles autres propriétés, se rapportent au corps. Il y a encore, outre cela, certaines choses que nous expérimentons en nous-mêmes, qui ne doivent point être attribuées à l'âme seule, ni aussi au corps seul, mais à l'étroite... union qui est entre eux, ainsi que j'expliquerai cy-après: tels sont les appétits de boire, de manger, et les émotions ou les passions de l'âme, qui ne dépendent pas de la pensée seule, comme l'émotion à la colère, à la joy, à la tristesse, à l'amour, etc.; tels sont tous les sentimens, comme... la lumière, les couleurs, les sons, les odeurs, le goût, la chaleur, la dureté, et toutes les autres qualités qui ne tombent que sous le sens de l'attouchement¹¹⁴

et dans une lettre a Mesland du 9 fevrier 1645, le répète:

Quand nous parlons du corps d'un homme, nous n'entendons pas une partie déterminée de matière, ni qui ait une grandeur déterminée, mais seulement nous entendons toute la matière qui est ensemble unie avec l'âme de cet homme; en sorte que, bien que cette matière change, et que sa quantité augmente ou diminue, nous croyons toujours que c'est le même corps, idem numero, pendant qu'il demeure joint et

¹¹⁴ «Quaecunque sub perceptionem nostram cadunt, vel tanquam res, rerumve affectiones quasdam, consideramus; vel tanquam aeternas veritates, nullam existentiam extra cogitationem nostram habentes. Ex iis quae tanquam res consideramus, maxime generalia sunt substantia, duratio, ordo, numerus, et si quae alia sunt ejusmodi, quae ad omnia genera rerum se extendunt. Non autem plura quam duo summa genera rerum agnosco: unum est rerum intellectualium, sive cogitativarum, hoc est, ad mentem sive ad substantiam cogitantem pertinentium; aliud rerum materialium, sive quae pertinent ad substantiam extensam, hoc est, ad corpus. Perceptio, volitio, omnesque modi tam percipiendi quam volendi, ad substantiam cogitantem referuntur; ad extensam autem, magnitudo, sive ipsamet extensio in longum, latum et profundum, figura, motus, situs, partium ipsarum divisibilitas, et talia. Sed et alia quaedam in nobis experimur, quae nec ad solam mentem, nec etiam ad solum corpus referri debent, quaeque, ut infra suo loco ostendetur, ab arcta et intima mentis nostrae cum corpore unione proficiscuntur: nempe appetitus famis, sitis, etc.; itemque, commotiones, sive animi pathemata, quae non in sola cogitatione consistunt, ut commotio ad iram, ad hilaritatem, ad tristitiam, ad amorem, etc.; ac denique sensus omnes, ut doloris, titillationis, lucis et colorum, sonorum, odorum, saporum, caloris, duritiei, aliarumque tactilium qualitatum»: *Principia*, art. XLVIII, B Op I, pp. 1742-1744 (AT VIII-1 22-23).

uni substantiellement à la même âme; et nous croyons que ce corps est tout entier, pendant qu'il a en soi toutes les dispositions requises pour conserver cette union¹¹⁵.

Le 11 décembre 1648 c'est Henry More qui écrit à Descartes¹¹⁶ pour lui demander des éclaircissements sur certaines de ses thèses avancées dans les *Principia*. Descartes répond le 5 février¹¹⁷: la discussion se prolonge jusqu'en octobre 1649 et compte cinq autres lettres¹¹⁸, auxquelles il faut ajouter, comme faisant partie intégrante de la correspondance, la réponse de More, datée de 1655, à la dernière lettre de Descartes qu'il venait de recevoir par l'intermédiaire de Clerselier¹¹⁹. Cette correspondance, qui tourne autour du problème de la possibilité, contestée par More, d'une rigoureuse identification de la matière et de l'extension (qui commande la discussion des thèmes spécifiques: omniprésence de Dieu, vide, atomes, animaux-machine et mouvement), débute par l'intervention de More qui étend au cas des rapports Dieu/matière une question sur laquelle Gassendi et Elisabeth avaient déjà provoqué Descartes (mais seulement sur le cas des rapports âme/corps), à savoir la pensabilité d'une action de l'incorporel sur le corporel. Le problème de comment l'âme, c'est-à-dire une substance spirituelle finie, peut agir sur son propre corps, devient ici le problème de comment Dieu, c'est-à-dire une substance spirituelle infinie, peut agir sur la matière qui constitue le monde.

On a reconstruit, en manière schématique, les étapes principales du débat, alimentée par les passages de *Méditation VIe* où le philosophe avait prétendu avoir démontrée l'existence des choses matérielles, y compris son propre corps et les corps des autres, sur l'union.

Or, des corps il avait produit une 'certitude indirecte', comment l'avait

¹¹⁵ B Let 482, p. 1964 (AT IV 166)

¹¹⁶ B Let 672, pp. 2592-2602 ; AT V 236-246; cf. A. Bitbol-Hespériés: *Le dualisme dans la correspondance entre Henry More et Descartes*, pp. 101-140.

¹¹⁷ B Let 677, pp. 2614-2624 (AT V 267-279).

¹¹⁸ B Let 684, pp. 2640-2660 (AT V 298-317) ; B 694 Let, pp. 2680-2688 (AT V 340-348) ; B Let 704, pp. 2710-2730 (AT V 376-390) ; B Let 706, pp. 2742-2746 (AT V 402-405) ; B Let 715, pp. 2768-2782 (AT V 435-443).

¹¹⁹ B Let 735, p. 2812-2818 (AT V 642-647).

qualifiée Étienne Gilson, garantie par la véracité divine; et Marion, très récemment, a plus explicitement parlé, à ce propos, de ‘scandale’¹²⁰. Sur un corps duquel il avait produite une ‘certitude indirecte’ le philosophe avait fondé l’union. Et de cette ‘union’ Gassendi, Elisabeth et More avaient montrés toute l’insuffisance; Descartes, de son côté ne l’avait pas démontrée: cet ‘arcta et intima mentis nostrae cum corpore unione’ est, tout simplement, ‘per se nota’. En tant que telle, elle sera assumée dans le dernier traité de Descartes, les *Passions de l’Âme*.

Appendice

Union de l’âme et du corps

Bibliographie essentielle

I. Agostini

La correspondance entre Descartes et Elisabeth e la version française des ‘Principes de la Philosophie’, I, 49 (1647), in D. Kolesnik et M. F. Pellegrin (éds), *Élisabeth de Bohême face à Descartes: deux philosophes* Actes du Colloque Lyon 21-22 mai 2010, Paris, Vrin, 2013

L. ALANEN

- *Reconsidering Descartes’s notion of the mind-body union*, in «Synthese», 1996, 106, 1, p. 3-20 << <http://dx.doi.org/10.1007/BF00413611>>>

- *Descartes’ concept of mind*, Harvard University Press, 2003

V. Alexandrescu

La question de l’union de l’âme et du corps en général, in *Esprits Modernes. Etudes sur les modèles de la pensée alternatifs aux XVIe-XVIIIe siècles*, Bucaresti-Arad, Editura Universității din București-Vasile Goldiș University Press, 2003, 95-116

¹²⁰ É. Gilson, à (1930), Paris, Vrin, 1967³, p. 242; J.-L. Marion, *Sur la pensée passive de Descartes*, Paris, PUF, 2013, pp. 36-49.

F. ALQUIÉ

La Découverte métaphysique de l'homme chez Descartes, PUF, Paris, 1950, pp. 300-318

L. Armour

Descartes and Eustachius a Sancto Paulo: Unravelling the Mind-Body Problem, in «British Journal for the History of Philosophy» 1993, 1, 1, p. 3-21 << <http://dx.doi.org/10.1080/09608789308570879>>>

B. Baertschi

Les rapports de l'âme et du corps. Descartes, Diderot et Maine de Biran, Paris, Vrin, 1992

O. BARBERO

Descartes, le pari de l'expérience : cogito, liberté, union de l'âme et du corps, Paris, L'Harmattan, 2009

L. J. Beck

The method of Descartes. A Study of the Regulae, Oxford, Clarendon Press, 1952

M. BEDEAU

Cartesian Interaction, in *Midwest Studies in Philosophy*, 10 (1986), pp. 483-502 << <http://dx.doi.org/10.1111/j.1475-4975.1987.tb00552.x>>>

G. Belgioioso

- *Su mente e corpo nelle Lettere di Descartes*, in *Per una storia del concetto di mente*, vol. II, éd. par E. Canone, Florence, Olschki, 2007, pp. 179-192

- *Descartes, Elisabeth et le cercle cartésien de La Haye* in D. Kolesnik et M. F. Pellegrin (éds), in Actes du Colloque *Élisabeth de Bohème face à Descartes: deux philosophes?*, Paris, Vrin, 2013

A.G. BJELLAND, P. BURKE

The incarnate subject: Malebranche, Biran, and Bergson on the union of body and soul, New York, Amherst, 2001

A. BITBOL-HESPÉRIES

- *Descartes et Regius: leur pensée médicale*, in Th. Verbeek (éd.), *Descartes...*, pp. 47-68

- *Le dualisme dans la correspondance entre Henry More et Descartes*, pp. 101-140

- *Réponse à Vere Chappell. L'union substantielle*, in J.-M. Beyssade, J.-L. Marion, *Descartes. Objecter et répondre*, Paris, PUF, 1994, pp.427-447

- *La médecine et l'union dans la Méditation sixième*, in D. KOLESNIK-ANTOINE, *Union et distinction de l'âme et du corps*, pp. 18-36

J. J. Botero

Alma y cuerpo en la sexta meditación metafísica de Descartes. Una lectura especulativa, in «Universitas Philosophica», Bogotá, 1986, 6, 4, p. 59-68

J. BROUGHTON, R. MATTERN

Reinterpreting Descartes on the notion of union of mind and body, in «Journal of the History of Philosophy», 16, 1978, pp. 23-32 << <http://dx.doi.org/10.1353/hph.2008.0683>>>

S. BYERS

Life As "Self-Motion": Descartes And "The Aristotelians" On The Soul, in «The Review of Metaphysics», 59, 4 (2006) p. 723-755

K. CLATTERBAUGH

Descartes' Causal Likeness Principle, «The Philosophical Review», 89 (1980), 379-402 << <http://dx.doi.org/10.2307/2184395>>>

G. CANTELLI

La parola come similitudine dell'uomo. Un'interpretazione del rapporto mente corpo in Cartesio, Morano, Napoli-Milano, 1992

P. CARABELLESE

Le obiezioni del Cartesianismo, arg. VI "La dualità", t. II, Messina, 1964

G. CANZIANI

- *Filosofia e scienza nella morale di Descartes*, La Nuova Italia, Firenze, 1980, pp. 213-300

- *Ego cogito, humanum corpus, nostrae mentis natura: la conoscenza dell'unione anima-corpo nei Principia*, in J.-R. Armogathe, G. Belgioioso (éds), *Descartes: Principia philosophiae (1644-1994)*, p. 105-152

R. B. Carter

Descartes' medical philosophy. The organic Solution to the Mind-body Problem, Baltimore-Londres, Johns Hopkins UP, 1983, XI-302

A. CHRISTOFIDOU

Descartes' Dualism: Correcting Some Misconceptions, in «Journal of the History of Philosophy», 39, 2 (2001), pp. 215-23 << <http://dx.doi.org/10.1353/hph.2003.0098>>>

Jo. Cottingham

Cartesian Trialism, in «Mind», 1985, 94, p. 218-230. Repris in G. MOYAL (éd.), *René Descartes. Critical Assessments*, t. 3

J. DEPRUN

L'union de l'âme et du corps chez Malebranche, Biran et Bergson : notes prises au cours de Maurice Merleau-Ponty à l'École normale supérieure (1947-1948), Paris, Vrin, 2002

TH.-A. DRUART

The Soul and Body Problem: Avicenna and Descartes, in TH.-A. DRUART, (éd.), *Arabic Philosophy and the West. Continuity and Interaction*, Washington D.C., Center for Contemporary Arab Studies, Georgetown University, 1988, p. 27-49

C. F. FOWLER

Descartes on the human soul: philosophy and the demands of Christian doctrine, Dordrecht-Boston-London, Kluwer Academic Publishers, 1999 << <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-011-4804-7>>>

O. HAMELIN

- *L'union de l'âme et du corps d'après Descartes*, in «L'année philosophique», 1904, pp. 39-50

- *Le système de Descartes*, Alcan Paris, 1921, pp. 279-288

D. GARBER

- *Understanding interaction. What Descartes Should Have Told Elizabeth*, «Southern Journal of Philosophy», 21 (1983), suppl., 15-32, réimpr. in Id., *Descartes embodied. Reading Cartesian philosophy through Cartesian science*, Cambridge-New York, Cambridge University Press, 2001, 168-188

- *Mind, Body and the Laws of Nature in Descartes and Leibniz*, in *Midwest Studies in Philosophy*, Minneapolis, 1983, 8, p. 105-133 (Repr. in *Descartes Embodied. Reading Cartesian Philosophy through Cartesian Science*, Cambridge-New York, Cambridge UP, 2001

T. GONTIER

Union de l'âme et du corps ou unité de l'homme?, in D. KOLESNIK-ANTOINE, *Union et distinction de l'âme et du corps*, pp. 83-99

H. GOUHIER

La pensée métaphysique de Descartes, Paris, Vrin, 1962, pp. 329-401

P. Guenancia

- *L'institution de la nature chez Descartes*, in G. Canziani, P.-Y. Zarka (éds.), *L'interpretazione nei secoli XVI e XVII*, Milano, Franco Angeli, 1993, p. 319-337

- *L'intelligence du sensible : essai sur le dualisme cartésien*, Paris, Gallimard, 1998

M. GUEROLT

Descartes selon l'ordre des raisons, Paris, Aubier, 1968

G. HATFIELD

Sense-Data and the Mind-Body Problem, in Ralph Schumacher (éd.), *Perception and Reality: From Descartes to the Present*, Berlin, Mentis Verlag, 2004, pp. 305–331

D. HOLBROOK

Descartes on Mind-Body Interaction, in *Southwest Philosophical Studies*, 1992, 14, p. 74-83

P. HOFFMAN

The Unity of Descartes' Man, in «Philosophical Review», 95, 1986, pp. 339-370 << <http://dx.doi.org/10.2307/2185464>>>

J. L. Jennings

The Fallacious Origin of the Mind-Body Problem: A Reconsideration of Descartes' Method and Results, in «Journal of Mind and Behaviour», 1985, 6, p. 357-372

D. JOTTERAND

Descartes médecin ou de l'union de l'âme et du corps, Genève, 1984

N. JOLLEY

Descartes and the Action of Body on Mind, in *Studia Leibnitiana*, 1987, 19, 1, p. 41-53

G. Kenny

Descartes : A Study of His Philosophy, New York, Random House, 1968

G. KLIMA

Thomistic 'Monism' vs. Cartesian 'Dualism', in «Logical Analysis and History of Philosophy», 10 (2007), pp. 92-112

D. KOLESNIK-ANTOINE

- (éd.) *Union et distinction de l'âme et du corps : lectures de la VIe Méditation*, Paris, Kimé, 1998

- *Comme un pilote en son navire: Arnauld lecteur de la VIe Méditation*, in D. Kolesnik-Antoine, *Union et distinction de l'âme et du corps*, pp. 100-128

- *L'homme cartésien : 'la force qu'a l'âme de mouvoir le corps' : Descartes, Malebranche*, Rennes, Presses Université de Rennes, 2009

J. LAPORTE

Le rationalisme de Descartes, Paris, PUF, 1945

M. LECLERC

L'union substantielle et la finalité, in J. FOLLON, J. McEVOY (éd. par), *Finalité et intentionnalité. Doctrine thomiste et perspectives modernes*, Paris ; Leuven, Édition de l'Institut Supérieur de Philosophie ; Vrin ; Peeters, Bibliothèque philosophique de Louvain, 35 [mais 36 !], 1992, p. 237-255

L. LOEB

Is there a Problem of Cartesian Interaction?, in «Journal of the History of Philosophy», 23, 2 (1985), pp. 227-231 << <http://dx.doi.org/10.1353/hph.1985.0035>>>

F. MANZINI

Comme un pilote en son navire, in «Bulletin Cartésien», XXXI (2003), pp. 163-169

J.-L. MARION

Sur la pensée passive de Descartes, Paris, PUF, 2013

R. MATTERN

Descartes's Correspondence with Elisabeth: Conceiving Both the Union and Distinction of Mind and Body», in M. K. Hooker, (éd.), *Descartes: Critical and Interpretive Essays*, Baltimore-Londres, Johns Hopkins UP, 1978, p. 212-222

Y. Mayzaud

Le sujet géométrique ou pour une solution au problème de l'union de l'âme et du corps dans la philosophie de René Descartes, Paris, Harmattan, 2004

P. McLAUGHLIN

Descartes on mind-body interaction and the conservation of motion, in «*Philosophical Review*», 1993, 102, 2, p. 155-182 << <http://dx.doi.org/10.2307/2186036>>>

E. Mehl

Remarques sur le problème de l'union substantielle et de l'action réciproque, in D. KOLESNIK-ANTOINE, *Union et distinction de l'âme et du corps*, pp. 129-146

J. R. MENSCH

The mind-body problem: phenomenological reflections on an ancient solution, in «*American Catholic Philosophical Quarterly*», 1994, 68, 1, p. 31-56 << <http://dx.doi.org/10.5840/acpq199468142>>>

M. MERLEAU-PONTY

L'union de l'âme et du corps chez Malebranche, Biran et Bergson, éd. par J. Deprun, Paris, Vrin, 1968

P. MESNARD

L'union de l'âme et du corps. Comment la question se pose dans les Méditations Métaphysiques, in *Travaux du IX^e congrès international de philosophie. Etudes cartésiennes*, t. 1, Paris, Hermann, 1937, pp. 152-159

M. L. Miles

Psycho-physical union. The problem of the person in Descartes, in «Dialogue», Canada, 1983, 22, p. 23-46

F.C.T. Moore

Is the Intuition of Dualism Primary?, in «Revue Internationale de Philosophie», 1983, 146, 3, p. 265-272 Rép. A. de Gombay, *Ibid.*, p. 273-277

S. Nicolosi

La psicologia cartesiana tra dualismo ed unità sostanziale, in «Aquinas, Revista de Filosofia», Roma, 26, 1-2, 1983, pp. 35-52

G. Olivo

- *L'homme en personne*, in Th. Verbeek (éd.), *Descartes...*, p. 69-91

- *Descartes critique du dualisme cartésien ou l'homme des Principia: union de l'âme et du corps et vérités éternelles dans les Principia, IV, 188-198*», in J.-R. Armogathe, G. Belgioioso (éds), *Descartes: Principia philosophiae (1644-1994)*, Naples, Vivarium, 1996, p. 231-253 (Réemp. in J.-L. Marion (éd.), *Descartes*, Paris, Bayard, 2007, pp. 275-292)

W. O'NEILL

- *Augustine's Influence upon Descartes and the Mind-Body Problem*, in «*Revue des études augustiniennes*», 1966, 12, p. 255-260 << <http://dx.doi.org/10.1484/j.rea.5.104125>>>

- *Union and interaction of Body and Soul*, in «*Journal of the History of Philosophy*», 23, 2 (1985), pp. 221-226 << <http://dx.doi.org/10.1353/hph.1985.0038>>>

- *Mind-Body Interaction and Metaphysical Consistency: A Defense of Descartes*, in «*Journal of the History of Philosophy*», 25 (1987), pp. 227-245 << <http://dx.doi.org/10.1353/hph.1987.0026>>>

D. RADNER

Descartes's Notion of the Union of Mind and Body, «*Journal of the History of Philosophy*», 9 (1971), 159-170, reprinted in G. D. Moyal (ed.), *René Descartes. Critical Assessments*, London-N. York, Routledge, 1991, 4 vols, III 276-288

P. REMMANT

«*Descartes: Body and Soul*», in *Canadian Journal of Philosophy*, 1979, 9, p. 377-386. Repris in G. MOYAL (éd. par), *René Descartes. Critical Assessments*, t. 3

R.C. RICHARDSON

- *Union and Interaction of Body and Soul*, in «*Journal of the History of Philosophy*», Volume 23, Number 2, April 1985, pp. 221-226 << <http://dx.doi.org/10.1353/hph.1985.0038>>>

- *The "Scandal" of Cartesian Interactionism*, in «*Mind*», 1982, 91, 361, p. 20-37

G. RODIS -Lewis

- *Problèmes discutés entre Descartes et Regius: l'âme et le corps*, Th. Verbeek (éd.), *Descartes...*, p. 35-46

- *L'âme et le corps chez Descartes et ses successeurs: la naissance de l'occasionalisme*, in «*Études philosophiques*», 4 (1996) p.437-452

- «*Le paradoxe cartésien*», in *L'âme et le corps, Recherches et débats*, 1961, 35, p. 149-162. Repr. in G. Rodis-Lewis, *L'anthropologie cartésienne*, Paris, PUF, 1990, p. 85-99

G. RODRIGUEZ PEREYRA

Descartes's Substance Dualism and His Independence Conception of Substance, in «*Journal of the History of Philosophy*», Volume 46, Number 1, January 2008, pp. 69-89 << <http://dx.doi.org/10.1353/hph.2008.1827>>>

M. ROZEMOND

- *Descartes on Mind-Body Interaction: What's the Problem?*, in «*Journal of the History of Philosophy*», Volume 37, Number 3, July 1999, pp. 435-467 << <http://dx.doi.org/10.1353/hph.2008.0799>>>

- *The Role of the Intellect in Descartes's Case for the Incorporeity of the Mind*, in S. Voss (éd. par), *Essays on the Philosophy and Science of René Descartes*, New York, Oxford UP, 1993, p. 97-114

T. M. Schmaltz

- *Descartes and Malebranche on Mind and Mind-Body Union*, «*The Philosophical Review*», 101 (1992), 281-325 << <http://dx.doi.org/10.2307/2185536>>>

- *Human freedom and divine creation in Malebranche, Descartes and the Cartesians*, in «*British Journal for the History of Philosophy*», 1994, 2, 2, p. 3-50 << <http://dx.doi.org/10.1080/09608789408570898>>>

W.E. SEAGER

Descartes on the union of mind and body, in «History of Philosophy Quarterly», 1988, 5, p. 119-132

L. SHAPIRO

- *Princess Elizabeth and Descartes: the Union of Soul and Body and the Practice of Philosophy*», «British Journal for the History of Philosophy», 7 (1999), n. 3, 503-520

- *The Correspondence Between Princess Elizabeth of Bohemia and René Descartes*, Chicago, University Press, 2007

L. F. SILVEIRA

A união substancial corpo-alma no âmbito da nova ciência cartesiana, in «Trans/form/ação», 1984, 7, p. 25-36

R. SPECHT

Commercium mentis et corporis. Uber Kausalvorstellungen im Cartesianismus, Stuttgart-Bad Cannstatt, Friedrich Fromann Verlag, 1966

R. Texier

De l'interaction des substances ou l'homme vrai selon Descartes, in «Impacts. Revue de l'Université Catholique de l'Ouest», 1987, 4, p. 37-52

TH. VERBEEK

- «*Ens per accidens*»: *le origini della Querelle d'Utrecht*, in «Giornale critico della filosofia italiana», II (1992), pp. 210-288

- (éd.), *Descartes et Regius. Autour de l'explicaton de l'Espit humain*, Amsterdam-Atlanta, Rodopi, 1993

T. S. VERNON

«Descartes» Three Substances», 1965, 3, p. 122-126. Disc. par Cummins, P. D., *Ibid.*, 1967, 5, p. 126-128.

S. VOSS

Cartesian Metaphysics: The Mind's Capacities and Relations to the Body in S. VOSS (éd.), *Essays on the Philosophy and Science of René Descartes*, New York, Oxford UP, 1993, pp. 97-193

S. J. WAGNER

Mind-Body Interaction in Descartes», in S. Voss (éd.), *Essays on the Philosophy and Science of René Descartes*, New York, Oxford UP, 1993, p. 115-127 << <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195075519.003.0009>>>

M. D. Wilson

Descartes: The Epistemological Argument for Mind-Body Distinctness, London, Routledge, 1978 << <http://dx.doi.org/10.4324/9780203167670>>>

R. S. WOOLHOUSE

Leibniz's reaction to Cartesian interaction, in «Proceedings of the Aristotelian Society», 1985-1986, 86, pp. 69-92

D. Yandell

What Descartes really told Elizabeth. Mind-body union as a primitive notion, «British Journal for the History of Philosophy» 5 (1997), 249-273 << <http://dx.doi.org/10.1080/09608789708570966>>>

Data de registro: 01/07/2015

Data de aceite: 30/07/2015

EVIDENZA E VERITÀ NEL PENSIERO DI RENÉ DESCARTES

Massimiliano Savini*

RESUMO

O texto pretende retrair o desenvolvimento da relação entre evidência e verdade das *Regulae ad directionem ingenii* (1620–1628 circa) às *Meditationes de prima philosophia* (1641): se na obra juvenil do filósofo o nexa entre evidência e verdade é posto estruturalmente ao fundo da teoria da natureza simples e da abordagem reducionista que esta comporta, o desenvolvimento ulterior, com a investigação metafísica posta como fundamento da física a partir de 1629, vê uma insuficiência da evidência como garantia da verdade do conteúdo representativo. A dúvida da *I Meditação*, radicalizada pela hipótese do Deus enganador, chega a tematizar uma possível dissociação entre evidência e verdade: a finitude da mente humana não pode fornecer uma garantia do valor veritativo da evidência, nem mesmo no caso do seu alcance máximo, como na verdade matemática. A *IV Meditação*, com a teoria do erro e com o papel reconhecido à vontade, se por um lado permitirá a Descartes recompor a relação entre evidência e verdade, por outro contudo marcará formalmente a dissociação entre elas, legando ao pensamento posterior um plexo problemático que ainda hoje intriga o pensamento filosófico. A intenção do texto é percorrer o surgimento de tal problemática e sua articulação no quadro do pensamento cartesiano, utilizando os textos mencionados (*Regulae*, *Meditationes*), mas também a correspondência e *O Mundo*: o pensamento cartesiano virá reconstruído segundo uma abordagem diacrônica com vistas a iluminar não só os elementos de continuidade, mas também os de cisão, seja em relação à tradição precedente, seja no desenvolvimento da própria filosofia cartesiana, dos primeiros escritos àqueles da maturidade.

Palavras-chave: Descartes. Evidência. Verdade.

RÉSUMÉ

Le texte vise retracer l'évolution de la relation entre évidence et vérité des *Regulae ad directionem ingenii* (1620–1628 circa) aux *Meditationes de prima philosophia* (1641) : Puisque d'un côté, dans l'oeuvre de jeunesse du philosophe, le lien

* Professor de Filosofia da Universidade do Salento (Lecce). *E-mail*: massimiliano.savini@unisalento.it

entre évidence et vérité est structurellement mis au fond de la théorie de la nature simple et de l'approche réductionniste qu'elle entraîne; de l'autre côté, cependant, le développement ultérieur, avec l'enquête métaphysique en tant que fondement de la physique, à partir de 1629, aperçoit de l'insuffisance dans l'évidence comme garantie de la vérité du contenu représentatif. Le doute de la *Méditation Première*, radicalisé par l'hypothèse du Dieu trompeur, traite une possible dissociation entre évidence et vérité : la finitude de l'esprit humain ne peut pas fournir à l'évidence la garantie de la valeur de vérité, ni même dans le contexte de la sa portée maximale : la vérité mathématique. La *Méditation Quatrième*, avec la théorie de l'erreur et le rôle dédié à la volonté, permettra à Descartes de recomposer la relation entre évidence et vérité, mais marquera aussi, formellement, la dissociation entre les deux, en léguant à sa pensée ultérieure un plexus problématique qui continue, aujourd'hui, d'intriguer la pensée philosophique. Avec ce texte, nous avons l'intention de parcourir l'émergence de telle problématique et son articulation dans le cadre de la pensée cartésienne, en utilisant les œuvres mentionnées (*Regulae et Meditationes*) et aussi la correspondance et *Le monde*. Ici, la pensée cartésienne reviendra reconstruite selon une approche diachronique visant éclairer non seulement les éléments de continuité, mais aussi ceux de scission, soit par rapport à la tradition précédente, soit dans le développement de la philosophie cartésienne en soi, des premiers écrits à ceux de la maturité.

Mots-clés: Descartes, évidence, vérité.

Il problema che affrontiamo

In questo testo affrontiamo un problema capitale nella storia del pensiero – il tema del rapporto tra evidenza da una parte e verità dall'altra – ma un primo elemento di cui tener conto è che la domanda acquista senso critico e pregnanza nel contesto della modernità. Andiamo però con ordine. Il termine evidenza ha la sua radice semantica nel verbo latino *video/videre*: esso si colloca quindi perfettamente nel contesto metaforico della conoscenza come visione, contesto che ci giunge come un lascito della cultura greca¹. La verità intesa come *aletheia*, cioè disvelamento, rimanda contestualmente al portare a vista, a visione, quanto era velato, nascosto agli occhi. La cultura occidentale, prima greca e poi latina, non ha mai messo in dubbio il nesso

¹ Cfr. l'incipit della *Metafisica* di Aristotele con l'elogio del senso della vista: *Metaphysica*, I, 1, 980a 21-27.

evidenza/verità in quanto tale. Almeno fino a Descartes. La teoria aristotelica della conoscenza e della scienza ammette che vi sono elementi primi del conoscere, dati i quali si può procedere avanti, ma non metterli in dubbio o cercare di dimostrarli². Tali elementi sono appunto i dati della conoscenza sensibile (assunti come punto di partenza di ogni attività conoscitiva) e i principi primi (punto di partenza di ogni dimostrazione scientifica), indubitabili perché insormontabili al di là di quel nesso evidenza/verità di cui abbiamo parlato. Le nozioni comuni di matrice stoica (*koinai ennoiai*) si propongono come conoscenze comuni che sono condivise tra gli uomini. Tra i filosofi dell'antichità, gli scettici sono quelli che apparentemente hanno messo più in dubbio il nesso tra evidenza e verità, ma in realtà il nesso in quanto tale non è stato messo in discussione: gli argomenti scettici mirano innanzitutto a criticare le nostre capacità cognitive in relazione al vero, ma non che il vero in quanto tale si debba presentare nella forma di una solida evidenza. Si potrebbe addirittura leggere il fenomeno dello scetticismo antico come una radicale richiesta di evidenza in relazione alla verità. È interessante, a questo proposito, richiamare gli studi che sono stati fatti sulla rinascita dello scetticismo in età moderna: a partire dagli studi pionieristici di Richard Popkin, gli studiosi si sono interessati al particolare caso della rinascita dello scetticismo in età moderna, concomitante alla rilettura e alla riedizione degli autori dello scetticismo antico, non solo di marca pirroniana, secondo la lettura di Popkin (Sesto Empirico), ma anche di marca accademica (Carneade, Plutarco...). Alcuni autori sono arrivati a leggere questo fenomeno, senza dubbio variegato e complesso nelle sue articolazioni, in una prospettiva, per così dire, 'positiva', volta a convalidare un più sano e ricco fenomenismo, atto a cogliere la complessità del reale, contro la posizione di quanti rivendicavano l'esigenza di un fondamento metafisico della conoscenza e quindi della scienza³. Anche autori non considerati tecnicamente scettici come Hobbes sono stati fatti rientrare nel quadro complessivo di questa ricostruzione, forse in maniera un po' forzata, storicamente, ma nondimeno affascinante. Quel che va però osservato è che tale tentativo si

² Cfr. *An. Post.*, I, 10, 76a 31 sgg.

³ Cfr. PAGANINI, G. Paganini, *Skepsis. Le débat des modernes sur le scepticisme. Montaigne – Le Vayer – Campanella – Hobbes – Descartes – Bayle*, Paris, Vrin, 2008; MAIA NETO, J. R.; PAGANINI, G.; LAURSEN, J. CH. (a cura di), *Skepticism in the Modern Age. Building on the Work of Richard Popkin*, Leiden-Boston: Brill, 2009.

colloca nel quadro più ampio di un ripensamento del concetto di verità e del nesso strutturale di questa con l'evidenza. Che cosa significa però mettere a tema il nesso tra verità ed evidenza? Nel caso di Descartes, come vedremo, significa che l'evidenza non basta più, neppure nel suo significato più alto e pregnante, a garantire la verità. E questo non perché – secondo il vecchio motivo scettico – le nostre facoltà non ci consentono di pervenire ad una perfetta evidenza, ma proprio perché con Descartes cambia strutturalmente il rapporto con la verità: questa resta sempre concepita nella forma di una corrispondenza tra ciò che pensiamo e la realtà, ma tale corrispondenza non è più sancita sul piano della evidenza cogitativa ma a partire da un atto della volontà. Il rapporto con la realtà non è più dato in maniera diretta ed immediata, ma solo in virtù di un atto della volontà che sancisce la validità della corrispondenza tra le mie rappresentazioni e ciò che esse esibiscono. Un tale problema, che si inaugura in filosofia con Descartes, giunge ai giorni nostri e di fatto non è stato ancora superato, anche se differenti sono gli approcci con cui esso è stato tematizzato: l'approccio linguistico o quello ermeneutico sono stati a lungo dominanti, anche se oggi vi è un deciso ritorno al realismo⁴, un realismo che definirei di riflusso perché spesso costruito sulla base di una esigenza 'politica' – a mio avviso – più che conoscitiva o fondativa. Ci si è infatti accorti che se si liquida la verità come un fatto puramente linguistico o ermeneutico ci si consegna rapidamente in mano al potere economico, politico o militare di turno. Viene da osservare che la crisi economica, paradossalmente, è stata ed è tuttora un'occasione per riaprire la questione del rapporto con la realtà e, quindi, con il suo darsi nella dimensione conoscitiva a noi. Non voglio però qui soffermarmi su questo punto – che mi porterebbe forse a fare altre lezioni da quelle che voglio fare: mi preme invece ritornare ad un punto sintetico che riapre il discorso sul nostro specifico tema.

Per dirla in una parola ed icasticamente l'evidenza non basta più perché essa deve divenire certezza. Il problema dell'evidenza diventa con Descartes il problema della certezza: quanto questo problema poi sia attuale, ciascuno può dirlo per sé. Forse siamo disposti a concedere che abbiamo

⁴ Cfr. ad esempio le discussioni attorno al 'new realism': in Italia il dibattito è stato avviato da M. Ferraris: *Manifesto del nuovo realismo*, Roma-Bari, Laterza, 2012. Ad una sorta di 'new realism' o, per dirla con le parole del suo autore, 'commonsense realism' è pervenuto anche Hilary Putnam a partire dal 1990.

tante evidenze, ma per quanto riguarda la certezza, questa è un bene che ci pare troppo caro da pagare: l'evidenza può essere liquidata sul piano della convenzione e del contesto, al quale rinviando per togliere il peso del nostro personale e definitivo giudizio. Con la certezza questo non sembra lo si possa fare, ed anche le certezze più solide sembrano velate dall'ombra inquietante della insicurezza⁵.

In ogni modo, qualunque posizione si prenda, il problema della certezza è quello del problema di un rapporto pieno e soddisfacente con la verità. Questo rapporto ancora oggi ci inquieta, ci arrabbia, ma ci costringe ancora a riguardare ancora più a fondo il nostro rapporto con la realtà.

Nello studio che faremo di questo tema all'interno del pensiero di Descartes, dovremo fare attenzione non solo alle risposte che fornirà il nostro autore; ma soprattutto dovremo fare attenzione al sorgere e al porsi delle domande. È una sottolineatura di metodo. Lo faccio sempre anche all'inizio dei miei corsi in Italia, e lo faccio invitando a prendere come principio del metodo di studio una osservazione di un teologo protestante americano che si chiama Reinhold Niebuhr: "Nulla è più assurdo di una risposta data ad una domanda che non si pone"⁶. Cosa significa nel nostro caso questa affermazione? Che le soluzioni, o risposte, date dai filosofi ai problemi che si sono posti, sono comprensibili solo a partire dalle domande che hanno generato tali problemi. Per questo, penso di poter dire che è più importante capire le domande che non le risposte, perché le prime aprono a tantissimi percorsi e ci permettono il confronto libero e autonomo con l'autore, le seconde, senza le prime, ci portano solo ad una ripetizione sterile e ottusa. Per comprendere le domande, però, occorre incontrare l'autore secondo quelli che sono i canoni e i parametri della sua esperienza storica, della sua vicenda umana ed intellettuale nel suo dipanarsi storico e concreto: le domande e i problemi non sono separati dalla storia, sono un tutt'uno con la storia nella quale si collocano e per questo non possiamo fare astrazione dal confronto col dato storico.

Torniamo a Descartes: la letteratura critica ha discusso spesso sul criterio di verità in Descartes, ma solo recentemente ha espressamente messo

⁵ Al tema della certezza ha dedicato uno dei suoi ultimi libri (MARION, 2010).

⁶ NIEBUHR, R. *The Nature and Destiny of Man*. v. 2. New York: John Knox Press, 1996. p. 6. (prima ed.: New York, 1943).

a tema non solo il criterio, ma anche il concetto stesso di verità nell'autore del *Discours de la méthode*. Paradigmatico è che, dopo anni di silenzio, nel 2005 sono stati pubblicati 2 libri su questo tema: il primo, di Enéias Forlin, *A teoria cartesiana da verdade*; il secondo di Gilles Olivo, *Descartes et l'essence de la vérité*. Si tratta di due testi che hanno un approccio differente: il primo propone uno studio del problema mediante una lettura interna delle *Meditationes de prima philosophia*, il secondo si applica ad una lettura diacronica ed evolutiva della riflessione cartesiana. Nel nostro percorso seguiremo il *fil rouge* non tanto del concetto cartesiano di verità, quanto del rapporto tra questa e la forma nella quale noi, secondo Descartes, ne facciamo esperienza, cioè l'evidenza.

Nelle sue *Lezioni di storia della filosofia*, Hegel ha onorato Descartes del titolo di 'padre della modernità'⁷, fissando così un punto d'inizio per la filosofia dei secoli successivi e ovviamente non mancando di sottolineare poi come questa storia si dipanava secondo vicende che portavano inesorabilmente a quella sintesi finale rappresentata dalla propria filosofia. L'idea di una 'paternità' storica di una filosofia o di un pensiero si colloca sempre in una visione teleologica, che ha il suo culmine in genere nel presente (o in qualcosa che gli assomiglia molto). Comunque Hegel scriveva questo a proposito della metafisica cartesiana ed in particolare del *cogito* come principio di tutta la filosofia. Con ciò sembrava che la modernità nascesse con la metafisica cartesiana (compiutamente esposta nelle *Meditationes de prima philosophia* del 1641). Ma in realtà le *Meditazioni* sono non un inizio in senso assoluto (come le si è volute leggere per tanti anni), ma sono esse stesse l'esito di un percorso iniziato una ventina d'anni circa prima della loro pubblicazione. Questo percorso inizia con un altro testo di Descartes intitolato *Regulae ad directionem ingenii*, cioè 'Regole per la direzione (o guida) dell'ingegno'. Questo testo non venne praticamente mai considerato sino alla fine dell'Ottocento, ed è merito della scuola di Marburgo se è tornato

⁷ "René Descartes è un eroe, che ricominciò da capo l'impresa, e restituì alla filosofia quel terreno al quale essa tornò soltanto adesso dopo trascorsi mille anni. Non ci si può rappresentare in modo del tutto adeguato l'azione che quest'uomo esercitò sull'età sua e sulla formazione della filosofia in generale; quest'azione consisté principalmente in ciò ch'egli, in maniera libera e semplice e a un tempo popolare, mettendo da parte qualsiasi presupposto, prese le mosse dal pensiero popolare e da principi semplicissimi, e ridusse il contenuto a pensiero ed estensione od essere" HEGEL, G. W. F. *Lezioni sulla storia della filosofia*. III parte, c. 1.

ad essere un testo chiave per la lettura e la riscoperta di Descartes⁸. Ma la scuola neokantiana di Marburgo leggeva questo testo come in opposizione all'opera del 1641, come se fosse un'opera che annunciava una filosofia diversa, a–metafisica e puramente epistemologica, da parte di Descartes. Una filosofia annunciata ma poi abbandonata dietro le istanze della religione cattolica che esigeva, secondo gli autori della scuola di Marburgo (Cohen–Natorp–Cassirer), di far fronte al problema dell'ateismo con una metafisica che garantisse l'immortalità dell'anima e l'esistenza di Dio. L'esito di questa lettura era un po' un Descartes bicefalo: da un lato le *Regulae*, dall'altro le *Meditationes* e ciascuno poteva servirsi al tavolo secondo i proprio gusti e interessi (ce n'era per tutti). Nel corso del XX secolo, sin dall'inizio, le *Regulae* sono state certo oggetto di una crescente attenzione, ma relegate soprattutto a svolgere la parte dell'esposizione del pensiero cartesiano relativa alla teoria del metodo. Le grandi esposizioni della filosofia cartesiana (Hamelin, Beck, Laporte, Alquié) partivano dal presupposto di una filosofia cartesiana senza cesure, piuttosto monolitica e compatta, in cui c'era una parte relativa al metodo, una alla metafisica, una alla fisica, un'altra alla medicina, per finire con la morale. L'unica discussione di sostanza era se venisse prima il metodo o la metafisica, ma poi tutto si risistemava. Arriviamo rapidamente al 1975: un giovane studioso francese pubblica un'opera intitolata *Sur l'ontologie grise de Descartes*. Si tratta del filosofo Jean–Luc Marion, che dedicherà un trittico alla filosofia cartesiana: alla prima opera seguiranno *Sur la théologie blanche de Descartes* (1981) e infine *Sur le prisme métaphysique de Descartes* (1986). Non voglio parlarvi dell'opera di Marion, ma ho dovuto menzionarla perché è a partire dai suoi testi che inizia una *nouvelle vague* francese che domina ancora oggi, potremmo dire, la scena. Il cuore dell'interpretazione di Marion è una lettura – a mio avviso – non tanto heideggeriana quanto levinasiana di Descartes che vede il filosofo come un Giano bifronte: da una parte Descartes è il filosofo che segna in via definitiva la modernità e la metafisica moderna, dettandone i canoni in via definitiva, secondo la lettura di Heidegger (cfr. *Il nichilismo europeo*, poi in *Nietzsche*); ma d'altra parte – e qui il debito nei confronti di *Totalité et infini* è innegabile – Descartes è anche il filosofo del superamento della modernità e della metafisica moderna perché la trascendenza dell'idea

⁸ NATORP, P. *Descartes' Erkenntnistheorie*. Marburgo: N. C. Elwert'sche, 1882.

di infinito rappresenta una breccia, una rottura nella monolitica compattezza dell'ego. Il percorso cartesiano, in questa lettura, è fatto di rotture e recuperi, superamenti, censure e tentativi di riappropriarsi di sé.

Come dicevo prima, bisogna partire dalle *Regulae*, perché è qui che Descartes definisce – con un gesto filosoficamente rivoluzionario – i canoni della scienza moderna, ridisegnando il significato delle parole scienza, certezza, evidenza.

Le 'Regulae ad directionem ingenii'

Le *Regulae* sono un'opera singolare, non conclusa, senza genealogia – non avendone Descartes mai parlato nei testi che ci sono giunti – né posterità – essendo state pubblicate solo nel 1701, quindi molti anni dopo le discussioni attorno al metodo e alla logica di Descartes alle quali avrebbero potuto dare un contributo. Per quanto riguarda il titolo, pervenutoci dalle varie fonti con alcune varianti, vorrei soffermarmi sul termine *regula*: esso rinvia all'ambito della misura e della valutazione del rapporto tra un termine di confronto (in ambito matematico, l'unità; in ambito giuridico, la legge) e qualcosa che deve essere ricondotto ad esso. Non a caso si dice 'regolo' per indicare il righello. All'inizio del Seicento, questo termine è ampiamente presente in diversi ambiti applicativi: la matematica, ovviamente, ma anche la giurisprudenza o la teologia morale (data una norma di valore universale, si devono fornire le regole per la sua applicazione, cioè i criteri entro i quali può essere applicata ai casi individuali)⁹. Più inusuale trovarlo nel contesto di un'opera a carattere epistemologico¹⁰, ma questa caratteristica del titolo ci aiuta a comprendere bene un aspetto del testo cartesiano: esso non contiene una logica, o una teoria della conoscenza nella forma esaustiva di un trattato o di un'esposizione sistematica. L'opera di Descartes si propone piuttosto come una guida pratica per l'ingegno che vuole orientarsi nella ricerca della verità. Certo, essa contiene numerosi assunti teorici, ma sono funzionali a

⁹ Cfr. ad esempio le *Regulae societatis Jesu* stilate da Ignacio di Loyola, diffusissime e con numerosissime edizioni; oppure il testo di M. Schickard, *Logica iuridica, hoc est regulae et modus argumentandi inductiones et interpretationes legum*, Herbomae Nassoviorum, 1615.

¹⁰ Ciò nonostante cfr. il diffuso manualetto, presso i collegi gesuiti, pubblicato in appendice alla logica di Phillippe Du Trieu: *Definitiones, divisiones ac regulae ex logica et physica Aristotelis in gratiam studiosorum philosophiae* (molte edizioni, tra cui ho avuto modo di consultare quella di Colonia, sumptibus Bernardi Gualtheri, 1623).

supportare una pratica di indagine scientifica che è sempre il vero contesto di riferimento dell'opera. Da questo punto di vista, la riflessione cartesiana sembra riecheggiare temi e prospettive della filosofia di Francis Bacon, ma su questo punto non vi sono elementi – salvo alcune scelte lessicali¹¹ – che possano sostanziare una influenza di Bacon su Descartes.

La stessa partizione dell'opera, che desumiamo da quanto Descartes dichiara nella R12 (cfr. R12, AT X 428–429), ci conferma questo assunto: essa doveva essere divisa in 3 parti, la prima delle quali (Rr 1–12) doveva contenere le regole principali e generali; la seconda (Rr 13–24) doveva riguardare le questioni perfettamente intese; la terza (Rr 25–36) doveva portare sulle questioni perfettamente intese. Si deve notare l'utilizzo da parte di Descartes del vocabolario della *quaestio*, cioè del problema esposto in forma interrogativa: si tratta appunto di trattare i problemi, lavorarli per renderli risolvibili.

Vediamo ora, per punti e in maniera sintetica, quelli che sono – rispetto al tema che ci interessa – i principali punti della rivoluzione operata da Descartes nelle *Regulae*.

a) Primo 'scarto': un nuovo orizzonte del sapere (la R1). La R1 è considerata da Cassirer il cuore di tutta l'opera, poiché in essa Descartes assegna un nuovo orizzonte ed un nuovo baricentro al sapere. Contro la partizione aristotelica delle scienze, che poggia sulla loro differenziazione in base ai vari oggetti su cui portano, Descartes afferma risolutamente l'unità della scienza definita ormai come *humana sapientia*, cioè come quel sapere che è 'umano' in quanto emanazione della mente dell'uomo che si estende sui vari oggetti che incontra. La metafora del sole che illumina con la sua luce le cose esprime bene questo concetto: il sole è la mente dell'uomo e i suoi raggi sono il sapere. La conoscenza resta quindi sempre la stessa e non è altro che un ampliarsi delle potenzialità della mente dell'uomo.

Nam cum scientiae omnes nihil aliud sint quam humana sapientia,
quae semper una et eadem manet, quantumvis differentibus subjectis

¹¹ Su tutte, l'uso della locuzione *naturae simplices* per indicare gli elementi primi di ogni conoscenza, anche se in Descartes e Bacon il termine acquista un significato profondamente diverso.

applicata, nec majorem ab illis distinctionem mutuatur, quam solis lumen a rerum, quas illustrat, varietate, non opus est ingenia limitibus ullis cohibere; neque enim nos unius veritatis cognitio, veluti unius artis usus, ab alterius inventione dimovet, sed potius juvat. Et profecto mirum mihi videtur, plerosque hominum plantarum vires, siderum motus, metallorum transmutationes, similibusque disciplinarum objecta diligentissime perscrutari, atque interim fere nullos de bona mente, sive de hac universali Sapientia, cogitare, cum tamen alia omnia non tam propter se, quam quia ad hanc aliquid conferunt, sint aestimanda. (AT X 360)

b) Secondo scarto: un nuovo concetto di evidenza (la R2)

La regola seconda ci mette davanti ad un secondo scarto rispetto alla tradizione: la definizione di scienza non ha in sé nulla di veramente innovativo, mentre è del tutto nuovo il senso che i termini evidenza e certezza acquisiscono nel testo cartesiano. ‘Evidente’ è ciò che è indubitabile: questa tesi segna il primo ingresso, nel quadro del pensiero cartesiano, del dubbio. L’indubitabilità è per ora misurata come impossibilità del disaccordo o della difformità di opinioni e Descartes espunge così tutte le opinioni probabili (il concetto di probabile rinvia sia alla pratica della *disputatio* che allo statuto di una nozione che non è incontrovertibilmente certa). Le uniche due scienze che rispondono a questi requisiti sono l’Aritmetica e la Geometria (le Matematiche).

Omnis scientia est cognitio certa et evidens; neque doctior est qui de multis dubitat, quam qui de iisdem nunquam cogitavit, sed nihilominus eodem videtur indoctior, si de aliquibus falsam concepit opinionem; ac proinde nunquam studere melius est, quam circa objecta adeo difficilia versari, ut vera a falsis distinguere non valentes dubia pro certis cogamur admittere, cum in illis non tanta sit spes augendi doctrinam, quantum est periculum minuendi. Atque ita per hanc propositionem rejicimus illas omnes probabiles tantum cognitiones, nec nisi perfecte cognititis, et de quibus dubitari non potest, statuimus esse credendum. (AT X 362)

Verum, si hanc regulam bene servemus, valde pauca occurrent, quibus addiscendis liceat incumbere. Vix enim ulla in scientiis quaestio est, de

qua non saepe viri ingeniosi inter se dissenserint. Sed quotiescumque duorum de eadem re iudicia in contrarias partes feruntur, certum est alterutrum saltem decipi, ac ne unus quidem videtur habere scientiam: si enim hujus ratio esset certa et evidens, ita illam alteri posset proponere, ut ejus etiam intellectum tandem convinceret. De omnibus ergo quae sunt ejusmodi probabiles opiniones, non perfectam scientiam videmur posse acquirere, quia de nobis ipsis plura sperare, quam caeteri praestiterunt, sine temeritate non licet; adeo ut, si bene calculum ponamus, solae supersint Arithmetica et Geometria ex scientiis jam inventis, ad quas hujus regulae observatio nos reducat. (AT X 363)

c) Terzo scarto: l'esperienza dell'evidenza (la R3)

In quale forma si dà però all'intelletto l'esperienza dell'evidenza? Descartes indica due soli atti che assicurano di evitare l'errore: l'intuito e la deduzione. Descartes fornisce due formulazioni della definizione di intuito, entrambe piuttosto simili. La prima definizione inizia con una parte negativa, nella quale Descartes esclude i significati tradizionali di *intuitus* riferiti all'uomo (la conoscenza sensibile e l'operazione dell'immaginazione); a questa *pars destruens* segue una *pars construens* elaborata a partire da una attribuzione ("un concetto della mente pura e attenta") che si sostanzia in una comparazione ("tanto chiaro e distinto (...) da non lasciare alcun dubbio"). È rilevante osservare che il dubbio ritorna anche qui ed è il vero termine di confronto sul quale si misura l'*intuitus*. Il dubbio, in questo caso, funge da vero e proprio strumento epistemologico.

Sed ne deinceps in eundem errorem delabamur, hic recensentur omnes intellectus nostri actiones, per quas ad rerum cognitionem absque ullo deceptionis metu possimus pervenire: admittunturque tantum duae, intuitus scilicet et deductio. Per intuitum intelligo, non fluctuantem sensuum fidem, vel male componentis imaginationis iudicium fallax; sed mentis purae et attentae tam facilem distinctumque conceptum, ut de eo, quod intelligimus, nulla prorsus dubitatio relinquatur; seu, quod idem est, mentis purae et attentae non dubium conceptum, qui a sola rationis luce nascitur, et ipsamet deductione certior est, quia simplicior, quam tamen etiam ab homine male fieri non posse supra notavimus. Ita unusquisque animo potest intueri, se existere, se cogi-

tare, triangulum terminari tribus lineis tantum, globum unica superficie, et similia, quae longe plura sunt quam plerique animadvertant, quoniam ad tam facilia mentem convertere dedignantur. (AT X 368).

La deduzione è invece concepita come un movimento, il movimento dello sguardo (intuitus) che passa da una idea ad una connessa ad essa. L'immagine che Descartes usa è quella della catena costituita da tanti anelli: la successione di questi dal primo all'ultimo costituisce l'ordine delle ragioni, organizzato sulla base del principio della chiarezza e dell'evidenza. I primi anelli sono le nozioni semplici che si danno per intuito, quelli che seguono sono dati per deduzione: così, ad esempio, le prime nozioni della geometria (postulati, assiomi, definizioni) sono oggetto dell'intuito e, a partire da questi, si elabora una catena di ragioni che più si allunga, più produce nozioni e teoremi complessi. Questi ultimi sono ottenuti mediante deduzione. È chiaro che la validità delle deduzioni dipende dal fatto che conosco bene il rapporto con le prime nozioni oggetto di intuito, e questo mette in primo piano il ruolo della memoria: inizialmente, infatti, la 'visione' del nesso tra ciò che conosco per intuito e ciò che conosco per deduzione è affidato alla memoria, anche se Descartes ritiene che, quanto più percorro velocemente l'ordine delle ragioni, tanto più acquisisco la capacità di vedere con un unico sguardo l'insieme delle ragioni concatenate tra loro. In tal modo la deduzione si risolve nell'intuizione.

Hinc jam dubium esse potest, quare, praeter intuitum, hic alium adjunximus cognoscendi modum, qui fit per deductionem: per quam intelligimus, illud omne quod ex quibusdam aliis certo cognitis necessario concluditur. Sed hoc ita faciendum fuit, quia plurimae res certo sciuntur, quamvis non ipsae sint evidentes, modo tantum a veris cognitisque principiis deducantur per continuum et nullibi interruptum cogitationis motum singula perspicue intuitis: non aliter quam longae alicujus catenae extremum anulum cum primo connecti cognoscimus, etiamsi uno eodemque oculorum | intuitu non omnes intermedios, a quibus dependet illa connexio, contemplemur, modo illos perlustraverimus successive, et singulos proximis a primo ad ultimum adhaerere recordemur. Hic igitur mentis intuitum a deductione certa distinguimus ex eo, quod in hac motus sive successio quaedam concipiatur, in illo non item; et praeterea, quia ad hanc non necessaria est praesens evidentia, qualis ad intuitum, sed

potius a memoria suam certitudinem quodammodo mutuatur. Ex quibus colligitur, dici posse illas quidem propositiones, quae ex primis principiis immediate concluduntur, sub diversa consideratione, modo per intuitum, modo per deductionem cognosci; ipsa autem prima principia, per intuitum tantum; et contra remotas conclusiones, non nisi per deductionem. Atque hae duae viae sunt ad scientiam certissimae, neque plures ex parte ingenii debent admitti, sed aliae omnes ut suspectae | erroribusque obnoxiae rejiciendae sunt. (AT X 369–371)

d) Quarto scarto: la struttura fondamentale del sapere (la R12).

La R12 presenta la differenza tra le cose in quanto esistenti e le cose in quanto conosciute. Tale differenza, posta da Descartes, segna un punto di rottura decisa con la teoria aristotelica della scienza, ancorata al concetto di sostanza. La scienza per Aristotele si dà innanzitutto della sostanza, che rappresenta il significato pieno dell'essere e, quando Descartes afferma che le cose in quanto esistenti sono un qualcosa di uno e semplice, di fatto ha in mente la definizione tradizionale di sostanza come ciò che è in sé e non in altro. La scienza cartesiana non ha quindi a che fare con le cose in quanto esistono nella realtà, ma in quanto sono conoscibili dalla mente e in questo processo di riduzione dell'esistente al conoscibile si opera una trasformazione che allontana la scienza di Descartes dall'esperienza (ingenua o meno ingenua) che abbiamo delle cose.

Dicimus igitur primo, aliter spectandas esse res singulas in ordine ad cognitionem nostram, quam si de iisdem loquamur prout revera existunt. Nam si, ver. gr., consideremus aliquod corpus extensum et figuratum, fatebimur quidem illud, a parte rei, esse quid unum et simplex: neque enim, hoc sensu, compositum dici posset ex natura corporis, extensione, et figura, quoniam hae partes nunquam unae ab aliis distinctae exstiterunt; respectu vero intellectus nostri, compositum quid ex illis tribus naturis appellamus, quia prius singulas separatim intelleximus, quam potuimus iudicare, illas tres in uno et eodem subjecto simul inveniri. Quamobrem hic de rebus non agentes, nisi quantum ab intellectu percipiuntur, illas tantum simplices vocamus, quarum cognitio tam perspicua et distincta est, ut in plures magis distincte cognitae mente dividi non possint: tales sunt figura, extensio, motus, etc.; reliquas autem omnes quodammodo ex his compositas esse concipimus. (AT X 418)

La scienza delineata nelle *Regulae* si appoggia perciò su quella che potremmo chiamare un'ontologia elementare, che non rinvia ad una teoria dell'ente (come l'ontologia tradizionale), ma si struttura noeticamente attorno alle nozioni più semplici ed indivisibili che la mente possiede in sé. Conoscere scientificamente significa conoscere la mescolanza di nature semplici che concorre alla produzione del fenomeno particolare che si desidera conoscere:

Omnem humanam scientiam in hoc uno consistere, ut distincte videamus, quomodo naturae istae simplices ad compositionem aliarum rerum simul concurrant. Quod perutile est annotare; nam quoties aliqua difficultas examinanda proponitur, fere omnes haerent in limine, incerti quibus cogitationibus mentem debeant praebere, et rati quaerendum esse novum aliquod genus entis sibi prius ignotum: ut si petatur quae sit magnetis natura, illi protinus, quia rem arduam et difficilem esse augurantur, ab iis omnibus quae evidentia sunt animum removentes, eundem ad difficillima quaeque convertunt, et vagi exspectant utrum forte per inane causarum multarum spatium oberrando aliquid novi sint reperturi. Sed qui cogitat, nihil in magnete cognosci posse, quod non constet ex simplicibus quibusdam naturis et per se notis, non incertus quid agendum sit, primo diligenter colligit illa omnia quae de hoc lapide habere potest experimenta, ex quibus deinde deducere conatur, qualis necessaria sit naturarum simplicium mixtura ad omnes illos, quos in magnete expertus est, effectus producendos; qua semel inventa, audacter potest asserere, se veram percepisse magnetis naturam, quantum ab homine et ex datis experimentis potuit inveniri. (AT X 427)

Descartes le presenta sempre nella R12 dividendole in 3 classi:

Dicimus secundo, res illas, quae respectu intellectus nostri simplices dicuntur, esse vel pure intellectuales, vel pure materiales, vel communes. Pure intellectuales illae sunt, quae per lumen quoddam ingenitum, et absque ullius imaginis corporeae adjuncto ab intellectu cognoscuntur: tales enim nonnullas esse certum est, nec ulla fingi potest idea corporea, quae nobis repraesentet, quid sit cognitio, quid dubium, quid ignorantia, item quid sit voluntatis actio, quam

volitionem liceat appellare, et similia; quae tamen omnia revera cognoscimus, atque tam facile, ut ad hoc sufficiat, nos rationis esse participes. Pure materiales illae sunt, quae non nisi in corporibus esse cognoscuntur: ut sunt figura, extensio, motus, etc. Denique communes dicendae sunt, quae modo rebus corpo reis, modo spiritibus sine discrimine tribuuntur, ut existentia, unitas, duratio, et similia. Huc etiam referendae sunt communes illae notiones, quae sunt veluti vincula quaedam ad alias naturas simplices inter se conjugendas, et quarum evidentia nititur quidquid ratiocinando concludimus. Hae scilicet: quae sunt eadem uni tertio, sunt eadem inter se; item, quae ad idem tertium eodem modo referri non possunt, aliquid etiam inter se habent diversum, etc. Et quidem hae communes possunt vel ab intellectu puro cognosci, vel ab eodem imagines rerum materialium intuentem. (AT X 419)

La scienza delle regole mira quindi ad una visione completa del proprio oggetto, e l'opera si presenta come un insieme di precetti volti a favorire una facilità di pensiero e una perizia tecnica nel costruire le *quaestiones* (problemi). La scienza così pensata e progettata è una rappresentazione del mondo strutturata a partire da un processo di riduzione del molteplice e confuso dato sensibile a quell'insieme di elementi noeticamente semplici la cui composizione permette di rappresentare in maniera chiara e distinta gli oggetti. Il rapporto tra evidenza e verità è con ciò presupposto dalle *Regulae* e non apertamente tematizzato. Nell'opera redatta nel corso degli anni '20, tuttavia, si pongono le basi di una problematizzazione del nesso in quanto tale: il fatto che noi conosciamo il mondo attraverso un insieme di strutture noeticamente semplici che troviamo come 'date' a noi e che tale conoscenza ci presenta un mondo che non corrisponde più iconicamente a quello appreso attraverso i sensi, questo pone il serio problema della giustificazione della corrispondenza tra ciò che risulta a noi evidente e ciò che è in sé vero. Non sappiamo in maniera incontrovertibile se è esattamente questo insieme di problemi ad aver suggerito lo sviluppo metafisico del pensiero cartesiano. Tuttavia è molto plausibile e, quel che è certo, è che dal 1629 Descartes dichiara a più riprese che egli ha dovuto procedere a fondare la fisica mediante la metafisica.

La necessità di una fondazione metafisica della evidenza: la disarticolazione – rispetto alla mente umana – di evidenza e verità.

Nelle *Regulae* il nesso tra evidenza e verità non viene in alcun modo discusso o messo in dubbio: la scienza è conoscenza vera perché esperienza di evidenza e l'evidenza si misura sulla capacità dello sguardo della mente tanto pura e attenta da non lasciare alcun dubbio intorno a ciò che osserva. L'oggetto presente alla mente è massimamente visibile e quindi evidente, e la verità è precisamente la corrispondenza tra la mente e la cosa che si dà in tale evidenza.

Ora, questa situazione è coerente con l'assunto della filosofia greca che vede nella vista il paradigma della conoscenza e quindi resta perfettamente in linea con la tradizione precedente: i punti di rottura che ho elencato non arrivano a disarticolare l'assunto fondamentale del nesso immediato evidenza-verità. Conseguenza di questo è il fatto che per Descartes, fino al 1628, la teoria della scienza non ha bisogno di alcun supporto ulteriore, cioè le tesi delle *Regulae* sono del tutto indipendenti da ogni presupposto metafisico. Sarebbe a questo proposito interessante discutere in che misura il rapporto tra la scienza e la filosofia prima o metafisica si articola negli autori coevi a Descartes: da questo punto di vista, la posizione di Descartes è certo originale, ma non completamente. Tra gli autori, soprattutto riformati o protestanti, che all'inizio del XVII secolo reintroducono massicciamente lo studio della metafisica nei curricula universitari, vi è l'esigenza di articolare ed ordinare il rapporto tra questi due ambiti: in generale, una soluzione abbastanza condivisa è quella di assegnare alla filosofia prima il compito di determinare le nozioni fondamentali e transdisciplinari che poi devono essere utilizzate nelle discipline particolari, secondo un ideale di coesione ed organizzazione delle discipline che troviamo in moltissimi autori (R. Gockel, Cl. Timpler, B. Keckermann, J.H. Alsted...).

Ma torniamo a Descartes: a partire dal 1629 abbiamo delle testimonianze di un cambiamento di prospettiva essenziale circa la maniera in cui Descartes pensa alla validazione della scienza. Non sappiamo nel dettaglio come questo è accaduto, ma sul finire degli anni '20, Descartes ritiene che la scienza non sia autosufficiente e che debba venire fondata sulla metafisica. Questa 'irruzione' della metafisica nel pensiero di Descartes si accompagna alla redazione di un 'piccolo trattato sulla divinità' di cui Descartes parla a Gibieuf e a Mersenne¹².

¹² *A Gibieuf*, 18 luglio 1629, B 17, p. 45 (AT I 17, ll. 7-8) e dalle seguenti lettere *A Mersenne*:

In una lettera del 27 maggio 1638, scrivendo a Mersenne, Descartes affermerà:

Vous demandez si je tiens que ce que j'ai écrit de la réfraction soit démonstration; et je crois que oui, au moins autant qu'il est possible d'en donner en cette matière, sans avoir auparavant démontré les principes de la Physique par la Métaphysique (ce que j'espère | faire quelque jour, mais qui ne l'a point été par cidevant), et autant qu'aucune autre question de Mécanique, ou d'Optique, ou d'Astronomie, ou autre matière qui ne soit point purement Géométrique ou Arithmétique, ait jamais été démontrée. (AT II 141–142)

Il valore dimostrativo della fisica dipende dalle verità della metafisica: una tesi, questa, del tutto assente dalle *Regulae*.

Nella lettera a Mersenne del 15 aprile del 1630, emerge la stretta correlazione tra la possibilità di una fisica e la costituzione di una metafisica:

J'estime que tous ceux à qui Dieu a donné l'usage de cette raison [la 'raison humaine'], sont obligés de l'employer principalement pour tâcher à le connaître, et à se connaître eux-mêmes. C'est par là que j'ai tâché de commencer mes études; et je vous dirai que je n'eusse su trouver les fondements de la Physique, si je ne les eusse cherchés par cette voie. Mais c'est la matière que j'ai le plus étudiée de toutes, et en laquelle, grâce à Dieu, je me suis aucunement satisfait; au moins pensai-je avoir trouvé comment on peut démontrer les vérités métaphysiques, d'une façon qui est plus évidente que les démonstrations de Géométrie; je dis ceci selon mon jugement, car je ne sais pas si je le pourrai persuader aux autres. Les 9 premiers mois que j'ai été en ce pays, je n'ai travaillé à autre chose, et je crois que vous m'aviez déjà ouï parler auparavant que j'avais fait dessein d'en mettre quelque chose par écrit; mais je ne juge pas à propos de le faire, que je n'aie vu premièrement comment la physique sera reçue (AT I 144).

15 aprile 1630, B 30, p. 147 (AT III 144, ll. 18-20); 25 novembre 1630, B 36, p. 179 (AT I 182, l. 18).

Conoscere Dio e sé stessi è dunque una condizione necessaria per fondare la fisica (*les fondements de la physique*), ma la conoscenza di Dio e di sé è precisamente l'oggetto della metafisica cartesiana (cfr. il titolo delle *Meditationes*). Vedremo poi il perché di questa necessità, ma per ora quel che importa è che Descartes ammette implicitamente l'impossibilità di fondare una scienza senza la conoscenza di Dio e di sé. Nessuno di queste due conoscenze rientrava nel progetto delle *Regulae*.

Un elemento significativo circa il ruolo della metafisica e l'insufficienza, a questo proposito, delle *Regulae* è la teoria della creazione delle verità eterne. Secondo questa teoria le cosiddette verità eterne – cioè quelle verità (essenze, verità matematiche e metafisiche...) che la tradizione assegnava alla mente divina come ad essa coeterne – erano non più sullo stesso piano della essenza divina, ma venivano da Descartes considerate come create da un preciso atto della volontà divina che agiva come causa efficiente nei loro confronti. Questa tesi, di una estrema eterodossia rispetto all'impianto della teologia naturale tradizionale, almeno da Agostino in poi, viene presentata da Descartes in una serie di lettere a Mersenne dell'aprile e maggio del 1630.

L'importo teorico dell'affermazione della creazione da parte di Dio, agente come causa efficiente, delle verità eterne è enorme: essa comporta la posizione di una cesura forte tra il piano della mente divina e i contenuti esemplari, le idee appunto, che costituiscono le verità fondamentali che strutturano il mondo e la nostra conoscenza del mondo. Sulla base di questa tesi cartesiana, ad esempio, $2+2$ avrebbe potuto, se Dio lo avesse voluto, non fare 4 o il triangolo avrebbe potuto avere più di tre lati e tre angoli, ecc. ecc. Così, di conseguenza, non solo il mondo così come lo conosciamo, ma la nostra stessa razionalità che struttura il mondo in un quadro di conoscenze, avrebbe potuto essere del tutto differente, senza avere una necessità interna e indipendente. Ciò che a noi si impone nella più forte evidenza non è di necessità vero, poiché avrebbe potuto anche non esserlo e quindi il nesso tra evidenza e verità non poteva più essere un presupposto tacito del discorso scientifico e filosofico, così come sino ad allora era stato concepito.

Je ne laisserai pas de toucher en ma Physique plusieurs questions métaphysiques, et particulièrement celle-ci: que les vérités mathématiques, lesquelles vous nommez éternelles, ont été établies de Dieu et en dépendent entièrement, aussi bien que tout le reste des créatures. C'est

en effet parler de Dieu comme d'un Jupiter ou Saturne, et l'assujettir au Styx et aux Destinées, que de dire que ces vérités sont indépendantes de lui. Ne craignez point, je vous prie, d'assurer et de publier partout, que c'est Dieu qui a établi ces lois en la nature, ainsi qu'un Roi établit des lois en son Royaume. Or il n'y en a aucune en particulier que nous ne puissions comprendre si notre esprit se porte à la considérer, et elles sont toutes *mentibus nostris ingenitæ*, ainsi qu'un Roi imprimerait ses lois dans le coeur de tous ses sujets, s'il en avait aussi bien le pouvoir. Au contraire nous ne pouvons comprendre la grandeur de Dieu, encore que nous la connaissions. Mais cela même que nous la jugeons incompréhensible nous la fait estimer davantage; ainsi qu'un Roi a plus de majesté lorsqu'il est moins familièrement connu de ses sujets, pourvu toutefois qu'ils ne pensent pas pour cela être sans Roi, et qu'ils le connaissent assez pour n'en point douter. On vous dira que si Dieu avait établi ces vérités, il les pourrait changer comme un Roi fait ses lois; à quoi il faut | répondre que oui, si sa volonté peut changer. – Mais je les comprends comme éternelles et immuables. – Et moi je juge le même de Dieu. – Mais sa volonté est libre. – Oui, mais sa puissance est incompréhensible; et généralement nous pouvons bien assurer que Dieu peut faire tout ce que nous pouvons comprendre, mais non pas qu'il ne peut faire ce que nous ne pouvons pas comprendre; car ce serait témérité de penser que notre imagination a autant d'étendue que sa puissance. J'espère écrire ceci, même avant qu'il soit 15 jours, dans ma physique. (*A Mersenne*, 15 aprile 1630, AT I 144–145).

Questo passo è uno dei più commentati e discussi all'interno della corrispondenza cartesiana e non possiamo in questa sede soffermarci su tutti gli spunti che ci offre. Occorre però fissare alcuni punti rilevanti:

– la teoria della creazione delle verità eterne doveva, secondo quanto pensava Descartes nell'aprile del 1630, essere enunciata nella fisica, pur essendo una verità metafisica;

– qui in particolare egli si riferisce specificamente alle verità matematiche;

– affermare l'indipendenza di queste verità dalla volontà di Dio significa imporre queste verità a Dio e con ciò minarne l'infinità (farne un Giove o un Saturno, le divinità greco-romane che per quanto non mortali erano sottoposte al fato).

– Le verità matematiche sono innate nelle menti dell’uomo e fissate da Dio con un decreto totalmente libero del suo volere. La mente dell’uomo può conoscere e comprendere (il termine comprendere è usato qui da Descartes in senso tecnico) tali verità, che si collocano su un piano del tutto orizzontale rispetto alla mente umana.

– Ciò che resta incomprendibile all’uomo è la grandezza di Dio, la sua immensità (questa si colloca su un piano verticale rispetto alla mente umana): possiamo conoscerla, ma non comprenderla. Il passo si conclude con il riconoscimento della onnipotenza di Dio e la portata della nostra conoscenza: dobbiamo affermare che egli può fare tutto ciò che noi possiamo comprendere, ma non possiamo impedire a Dio di fare ciò che noi non possiamo comprendere.

Questa discussione continuerà in alcune lettere a Mersenne del mese successivo, ma non intendo qui approfondire tale tema. Quello che mi interessava era mostrare che vi è un confine abbastanza netto tra la riflessione epistemologica degli anni ‘20 e quella successiva. Dopo il 1630 il nesso evidenza e verità, almeno per l’intelletto umano, non può più essere assunta in senso assoluto. Occorrerà una fondazione metafisica per garantire la solidità della conoscenza filosofica e scientifica.

Prima di proseguire, tuttavia, mi preme fare un nota bene: Descartes non ha mai esposto pubblicamente questa dottrina. La sua più estesa formulazione si trova nelle lettera a Mersenne dell’aprile–maggio del 1630, poi vi sono solo riferimenti sporadici, benché importanti¹³. Cosa significa questo? Che è difficile stabilire la collocazione di tale teoria nel quadro generale del pensiero cartesiano: da un lato essa sembra estremamente operativa (ad esempio essa sembra essere implicata nel dubbio della prima meditazione¹⁴ o nella concezione cartesiana dell’infinito), ma dall’altro è chiaro che Descartes ha deciso di omettere questa dottrina dalle esposizioni pubbliche della sua filosofia. Alcuni interpreti (Frankfurt negli Stati Uniti, Marion, e la sua scuola in Francia) hanno fatto di tale tesi il cuore segreto della metafisica cartesiana, mentre altri (a partire da Emile Boutroux) hanno ritenuto di dover ridurre il numero delle verità eterne su cui si esercita l’onnipotenza divina come causa efficiente.

¹³ Cfr. tra gli altri luoghi, le V (AT VII 380) e le VI (AT VII 431-432) risposte.

¹⁴ Cfr. FRANKFURT, H. *Demons, dreamers and madmen*. New York: The Bobbs-Merrill Company, 1970. (repr. Princeton, Princeton UP, 2007).

Le *Meditationes de prima philosophia* (1641–1642)

L'intera filosofia si poggia su basi metafisiche che passano attraverso la posizione di alcune tesi: la dimostrazione della nostra esistenza come cose pensanti; la dimostrazione dell'esistenza di Dio e la conoscenza della sua infinitezza e perfezione; la posizione dell'essenza delle cose materiali. Tali tesi non sono esplicitate nella corrispondenza cartesiana, ma possiamo considerarle come acquisite alla fine degli anni '20, come testimoniato sia dalle lettere sulle verità eterne del 1630, sia dal testo del *Mondo*, cioè la fisica che Descartes scrive agli inizi degli anni '30 e che non verrà mai pubblicata vivente l'autore a causa della condanna di Galilei del 1633. Il *Mondo* è un'opera chiave nella produzione di Descartes perché ci permette di vedere in controluce la situazione della metafisica cartesiana nel passaggio dagli anni '20 alle riflessioni e agli sviluppi degli anni '30 e '40.

La metafisica cartesiana ha avuto 3 esposizioni pubbliche: il *Discorso sul metodo* (1637); le *Meditazioni di filosofia prima* (1641) ed i *Principi della filosofia* (1644). A queste va aggiunto l'esposizione parziale di tale metafisica in un'opera pubblicata postuma e intitolata *La recherche de la vérité*. Le esposizioni pubbliche, senz'altro quelle maggiormente degne di nota perché licenziate dallo stesso Descartes, presentano delle analogie evidenti, ma anche alcune importanti differenze, che non hanno mancato di suscitare ampie discussioni tra gli studiosi. Un punto è però assodato: per Descartes la più compiuta esposizione della sua metafisica e quella alla quale ha fermamente consegnato il suo pensiero sono le *Meditationes*. Tutto questo per sottolineare non solo che le *Meditationes* sono l'opera più importante nel quadro della metafisica cartesiana, ma anche per dirvi che bisogna tener conto della loro specificità, sia nella forma che nel contenuto. Per entrambi questi aspetti l'opera segna una reale rivoluzione nella storia della filosofia e della metafisica. Partiamo dalla forma: Descartes introduce per la prima volta lo stile meditativo nel contesto di un'opera di filosofia. Esistevano dialoghi, poemi, trattati, summe, confessioni, disputazioni, manuali, discorsi, favole, ecc. Ma 'meditazioni' no. Perché delle meditazioni? Descartes è stato educato in un collegio gesuita e ha seguito durante tutta la sua formazione gli esercizi spirituali condotti nella forma di meditazioni sulla base delle indicazioni di S. Ignazio di Loyola. Che cosa prevede lo stile meditativo? In primo luogo uno stile di lettura diverso da quello delle altre

opere: la lettura meditante comporta una temporalità ed una ripetizione che si ispirano alla modalità della *ruminatio* benedettina, cioè della masticazione lenta e ripetitiva che permette una maggiore assimilazione dei cibi. L'idea è che il meditante diventi tutt'uno con il percorso che egli compie e questo percorso deve portarlo a una trasformazione di sé e del proprio modo di pensare. In termini propri alla spiritualità ignaziana potremmo parlare di conversione, di trasformazione dell'uomo vecchio nell'uomo nuovo. Tutto questo si trova nel testo cartesiano, è precisamente incastonato al cuore delle *Meditazioni*, ma viene privato di tutto l'orizzonte spirituale e religioso: quelle di Descartes sono meditazioni laiche e filosofiche, che trattano certo di Dio, ma del Dio conosciuto dalla ragione, cosa che, del resto, verrà a Descartes pesantemente rimproverata da Pascal. La trasformazione che subisce il meditante cartesiano è una trasformazione nel pensiero, che Descartes indica nella formula icastica e sintetica di *abducere mentem a sensibus*, cioè allontanare la mente dai sensi per poter pensare in maniera chiara e distinta le prime verità metafisiche. Questo ha delle grosse implicazioni sia sul piano della stesura dell'opera, sia sul piano della lettura. Veniamo appunto alla stesura e allo stile delle meditazioni: se noi leggiamo un trattato o una summa, sappiamo che chi parla è l'autore, il testo è una locuzione ad una dimensione. Noi leggiamo, seguiamo il discorso, siamo portati generalmente ad accettare le conclusioni oppure a rigettarle. Nel discorso meditativo non funziona così, perché vi sono non una ma due dimensioni: vi è l'autore che parla dal punto di vista di colui che ha compiuto il percorso ed è approdato alla conversione e, quindi, vede le cose con uno sguardo che ha superato il travaglio della prova e della rinascita; ma vi è anche l'autore che si immedesima completamente nel lettore, ne condivide le difficoltà, ne sente la fatica e le esitazioni, facendosi tutt'uno con lui. Questo autore che si impersonifica nel lettore ragiona e dubita come se fosse egli stesso in preda alle situazioni più dure che il lettore si può trovare ad affrontare e non è sbagliato parlare di una vera e propria drammatizzazione teatrale. Da questo punto di vista le meditazioni vanno lette immedesimandosi e facendosi prendere dai dubbi e dalle angosce che assalgono l'autore. Un nota bene a questo proposito: il non aver inteso questo aspetto ha prodotto la figura mitica di un Descartes scettico, individuata nell'autore della prima meditazione, che propone dei dubbi talmente forti e radicali da far pensare ad un periodo effettivamente scettico nel percorso filosofico dell'autore. Passiamo ora alle implicazioni

sul piano della lettura dell'opera: non si può leggere questo testo come si legge la *Summa* di Tommaso o come si legge la *Critica della ragion pura* di Kant (forse con la *Fenomenologia dello spirito* di Hegel saremmo già più vicini). Un aspetto chiave della lettura è quello della temporalità; Descartes lo afferma chiaramente in alcune lettere: l'opera va letta meditazione per meditazione, stando anche alcuni giorni su ciascuna di esse, leggendo e rileggendo fino a quando non si è compiuto il percorso che l'autore ha stabilito. Non si tratta, ormai è chiaro, di capire semplicemente l'articolazione delle ragioni, ma di ripetere l'esperienza di pensiero dell'autore¹⁵. Oggi nessuno legge Descartes in questo modo, e forse è pure giusto, però non possiamo non tener conto di come l'opera è stata scritta dall'autore e di come egli volesse che fosse letta (un nota bene sul formato della prima edizione delle *Meditationes*: in 12°). Abbiamo parlato delle novità quanto alla forma, vediamo ora le novità quanto al contenuto. Partiamo dal titolo dell'opera per esteso: *Meditationes de prima philosophia, in qua Dei existentia et animae immortalitas demonstratur* (una rilevante differenza nella titolazione della seconda edizione: *Meditationes de prima philosophia, In quibus Dei existentia, et animae humanae a corpore distinctio, demonstrantur*). Nel XVII secolo, quando scrive Descartes, i significati di Filosofia prima erano essenzialmente 2 o 3: filosofia prima era detta la metafisica in ragione dell'astrazione e quindi della generalità e dell'universalità del proprio oggetto (primarietà sul piano della generalità e della universalità del proprio oggetto); filosofia prima era detta la teologia naturale in ragione dell'eccellenza e della priorità assiologica del proprio oggetto (Dio e le intelligenze separate); filosofia prima era detta (più recentemente da Francis Bacon nel *De augmentis scientiarum*) l'insieme di quei termini transdisciplinari che costituiscono un bagaglio comune di concetti utili a tutte le discipline specifiche (un specie di lessico filosofico propedeutico allo studio di tutte le discipline). Come vedete Descartes non si rifà a nessuno di questi concetti, ma definisce un nuovo concetto di filosofia prima; in una lettera a Mersenne dell'11 novembre 1640 scrive parlando del titolo dell'opera:

“Je crois qu'on le pourra nommer, ainsi que je vous ai écrit par ma précédente, *Meditationes de prima Philosophia*; car je n'y traite pas seulement

¹⁵ Un nota bene sul tema dell'esperienza in Descartes: è stato spesso rappresentato in maniera caricaturale e distorta come un filosofo lontano dall'esperienza,

de Dieu et de l'Âme, mais en général de toutes les premières choses qu'on peut connaître en philosophant par ordre”.

Che cosa determina allora la priorità di tale filosofia? L'ordine delle ragioni, in funzione alla situazione del soggetto e non più in relazione all'oggetto che viene studiato.

L'opera consta così di 6 meditazioni, ognuna delle quali è titolata in base alla tesi o all'argomento che viene trattato in essa: la prima è intitolata “Ciò che può essere revocato in dubbio”; la seconda “La natura della mente umana; che essa è più nota del corpo”; la terza “Di Dio che esiste”; la quarta “Del vero e del falso”; la quinta “L'essenza delle cose materiali; e, di nuovo, Dio, che esiste”; la sesta “L'esistenza delle cose materiali e la distinzione reale della mente dal corpo”. A queste 6 *Meditazioni* succedono 7 serie di *Obiezioni e Risposte*: Descartes dopo aver redatto il testo principale dell'opera aveva infatti deciso di farlo circolare presso filosofi e scienziati del tempo a cui aveva chiesto di mandargli eventuali obiezioni perché lui vi potesse rispondere e pubblicare il testo con questo insieme di materiali. Ovviamente nelle *Obiezioni e Risposte* lo stile meditativo è del tutto assente e si tratta di una serie di discussioni a botta e risposta da parte di questi interlocutori e Descartes.

Veniamo ora al contenuto che più ci interessa, ovvero alle *Meditazioni I e IV*.

La Prima Meditazione

Lo scopo della prima meditazione è quello di procedere ad un esame delle proprie conoscenze per stabilire “qualcosa di stabile e duraturo nelle scienze” (AT VII 17). Come procede Descartes? Il processo della I Meditazione si basa su due decisioni stabilite inizialmente:

Ad hoc autem non erit necesse, ut omnes esse falsas ostendam, quod nunquam fortassis assequi possem; sed quia jam ratio persuadet, non minus accurate ab iis quae non plane certa sunt atque indubitata, quam ab aperte falsis assensionem esse cohibendam, satis erit ad omnes rejiciendas, si aliquam rationem dubitandi in unaquaque reperero. Nec ideo etiam singulae erunt percurrendae, quod operis esset infiniti; sed quia, suffossis fundamentis, quidquid iis supraedificatum est sponte collabitur, aggrediar statim ipsa principia, quibus illud omne quod olim credidi nitebatur. (AT VII 18)

Le decisioni sono quindi quelle di 1) associare ciò che è dubbio a ciò che è falso; 2) esaminare tutte le conoscenze procedendo mediante classi di conoscenze. Un nota bene a questo proposito: quando Descartes pubblica questi testi il lettore si trova messo davanti a questo ‘esperimento del dubbio’ (meglio di ‘metodo del dubbio’) senza conoscere il concetto propriamente cartesiano di ‘dubbio’ e ‘dubitabile’. Per i lettori seicenteschi il dubbio e gli argomenti cartesiani rimandavano immediatamente al contesto delle opere scettiche ed a lungo si è discusso se Descartes fosse scettico o volesse ingenerare nel lettore lo scetticismo. Ora noi abbiamo invece visto che il dubbio per Descartes è uno strumento ‘epistemologico’ e questo sin dalle *Regulae* in cui non vi è alcun uso del dubbio in tal senso. Perché il dubbio è uno strumento epistemologico? Perché esso fornisce certezza circa lo statuto di incertezza della tesi che viene esaminata. Facciamo un esempio: dubitare che gli angoli interni di un triangolo siano uguali a due retti significa per Descartes che la tesi enunciata non è vista in maniera del tutto chiara, per questo bisogna procedere a dimostrarla. Ma se questa tesi ci appare dubbia, allora noi siamo incerti su di essa, ma certi – scusate il gioco di parole – della nostra incertezza. In base alla R2, poi, abbiamo visto che ciò che è incerto non può avere diritto di cittadinanza nella scienza, e quindi va espunto dal perimetro del sapere scientifico. L’associazione del dubbio al falso è poi una vera invenzione che non troviamo nelle *Regulae*, ma che serve a Descartes per costringere il lettore ad isolare solamente ciò che è assolutamente certo ed evidente. In altre parole quello che viene messo in campo è uno strumento raffinato che poggia sulla esperienza del singolo per portarlo ad una esperienza di radicale rifondazione del sapere su un modello conoscitivo che abbiamo visto essere già abbondantemente delineato nelle *Regulae*. Un’ulteriore osservazione: Descartes parlerà sempre di ‘ragioni’ di dubitare, e questo significa che gli argomenti portati riposano su una seria riflessione circa lo statuto delle differenti tipologie di conoscenze: il dubbio non è quindi ‘psicologico’, ma si dispone su 3 livelli: gnoseologico, ontologico e metafisico.

Il dubbio sui sensi (dubbio gnoseologico):

Tutto ciò che ho sinora ammesso come massimamente vero l’ho ricevuto o dai sensi o attraverso i sensi; talvolta, però, li ho colti in fallo, ed è prudente non confidare mai completamente in chi ci ha ingannato anche per una volta. Superamento del dubbio sui sensi:

Sed forte, quamvis interdum sensus circa minuta quaedam et remotiora nos fallant, pleraque tamen alia sunt de quibus dubitari plane non potest, quamvis ab iisdem hauriantur: ut jam me hic esse, foco assidere, hyemali toga esse indutum, chartam istam manibus contrectare, et similia. (AT VII 18)

Secondo livello del dubbio: il dubbio sull'esistenza del corpo (dubbio ontologico)

Manus vero has ipsas, totumque hoc corpus meum esse, qua ratione posset negari? nisi me forte comparem nescio quibus insanis, | quorum cerebella tam contumax vapor ex atra bile labefactat, ut constanter asseverent vel se esse reges, cum sunt pauperrimi, vel purpura indutos, cum sunt nudi, vel caput habere fictile, vel se totos esse cucurbitas, vel ex vitro conflatos; sed amentes sunt isti, nec minus ipse demens viderer, si quod ab iis exemplum ad me transferrem.

Praeclare sane, tanquam non sim homo qui soleam noctu dormire, et eadem omnia in somnis pati, vel etiam interdum minus verisimilia, quam quae isti vigilantes. Quam frequenter vero usitata ista, me hic esse, toga vestiri, foco assidere, quies nocturna persuadet, cum tamen positus vestibus jaceo inter strata! Atqui nunc certe vigilantibus oculis intueor hanc chartam, non sopitum est hoc caput quod commoveo, manum istam prudens et sciens extendo et sentio; non tam distincta contingerent dormienti. Quasi scilicet non recorder a similibus etiam cogitationibus me alias in somnis fuisse delusum; quae dum cogito attentius, tam plane video nunquam certis indiciis vigiliam a somno posse distingui, ut obstupescam, et fere hic ipse stupor mihi opinionem somni confirmet. (AT VII 18 – 19)

La ratio dubitandi del sogno riprende un tema classico dello scetticismo antico, ma con una significativa differenza. Descartes è il primo a far valere tale dubbio contro l'esistenza del mondo materiale in quanto tale. Ciò significa che viene messo già sin da ora in discussione il rapporto tra verità ed evidenza in quanto tale. Mentre gli scettici antichi usavano il tema del sogno per squalificare la convinzione dell'importo veritativo di questo o quel contenuto rappresentativo, per Descartes non si tratta di squalificare

una certa esperienza sensibile (il contenuto della rappresentazione) ma che la rappresentazione in quanto tale dia accesso ad un contenuto.

Questo livello del dubbio è però solo ontologico e non arriva a quel livello metafisico che sarà invece toccato dall'ipotesi del Dio ingannatore.

Il Dio ingannatore (dubbio metafisico o iperbolico):

Age ergo somnietur, nec particularia ista vera sint, nos oculos aperire, caput movere, manus extendere, nec forte etiam nos habere tales manus, nec tale totum corpus; tamen profecto fatendum est visa per quietem esse veluti quasdam pictas imagines, quae non nisi ad similitudinem rerum verarum fingi potuerunt; ideoque saltem generalia haec, oculos, caput, manus, totumque corpus, res quasdam non imaginarias, sed veras existere. Nam sane pictores ipsi, ne tum | quidem, cum Sirenas et Satyriscos maxime inusitatis formis fingere student, naturas omni ex parte novas iis possunt assignare, sed tantummodo diversorum animalium membra permiscunt; vel si forte aliquid excogitent adeo novum, ut nihil omnino ei simile fuerit visum, atque ita plane fictitium sit et falsum, certe tamen ad minimum veri colores esse debent, ex quibus illud componant. Nec dispari ratione, quamvis etiam generalia haec, oculi, caput, manus, et similia, imaginaria esse possent, necessario tamen saltem alia quaedam adhuc magis simplicia et universalia vera esse fatendum est, ex quibus tanquam coloribus veris omnes istae, seu verae, seu falsae, quae in cogitatione nostra sunt, rerum imagines effinguntur.

Cujus generis esse videntur natura corporea in communi, ejusque extensio; item figura rerum extensarum; item quantitas, sive earumdem magnitudo et numerus; item locus in quo existant, tempusque per quod durent, et similia.

Quapropter ex his forsitan non male concludemus Physicam, Astronomiam, Medicinam, disciplinasque alias omnes, quae a rerum compositarum consideratione dependent, dubias quidem esse; atque Arithmetice, Geometrie, aliasque ejusmodi, quae non nisi de simplicissimis et maxime generalibus rebus tractant, atque utrum eae sint in rerum natura necne, parum curant, aliquid certi atque indubitati continere. Nam sive vigilem, sive dormiam, duo et tria simul juncta sunt quinque, quadratumque non plura habet latera quam quatuor; nec fieri posse videtur ut tam perspicuae veritates in suspitionem falsitatis incurrant. |

Verumtamen infixam quaedam est meae menti vetus opinio, Deum esse qui potest omnia, et a quo talis, qualis existo, sum creatus. Unde autem scio illum non fecisse ut nulla plane sit terra, nullum coelum, nulla res extensa, nulla figura, nulla magnitudo, nullus locus, et tamen haec omnia non aliter quam nunc mihi videantur existere? Imo etiam, quemadmodum iudico interdum alios errare circa ea quae se perfectissime scire arbitrantur, ita ego ut fallar quoties duo et tria simul addo, vel numero quadrati latera, vel si quid aliud facilius fingi potest? (AT VII 19–21)

Perché il dubbio sulle *magis simplicia et universalia* chiama in campo l'ipotesi del Dio ingannatore? Perché non si tratta di squalificare l'esistenza di un qualcosa che mi si dà comunque come contenuto (l'albero davanti a me lo penso e lo avverto come esistente, ma l'esistenza dell'albero è in qualche modo un contenuto esso stesso rappresentativo). Quello che invece Descartes vuole mettere in dubbio ora è la struttura stessa della razionalità, e questo può avvenire solo sulla base di una istanza metafisica che si colloca a livello dell'atto creativo. Questo dubbio è un dubbio vertiginoso e talmente profondo, con implicazioni teologiche non secondarie¹⁶, che Descartes ripiega subito su un dubbio più praticabile per il lettore.

Il genio maligno è una versione per così dire attenuata del Dio ingannatore: il genio maligno non è creatore (non può quindi agire strutturalmente sul nesso evidenza e verità), e può ingannare solo inficiando psicologicamente il giudizio nel momento in cui questo viene esercitato.

Supponam igitur non optimum Deum, fontem veritatis, sed genium aliquem malignum, eundemque summe potentem et callidum, omnem suam industriam in eo posuisse, ut me falleret: putabo coelum, aërem, terram, colores, figuras, sonos, cunctaque externa nihil aliud esse quam ludificationes somniorum, quibus insidias credulitati meae tetendit: considerabo | meipsum tanquam manus non habentem, non oculos, non carnem, non sanguinem, non aliquem sensum, sed haec omnia me

¹⁶ Va osservato che il Dio ingannatore non è il Dio creatore delle verità eterne perché, anche se entrambi condividono un attributo – l'onnipotenza - che rende formalmente possibile la disconnessione tra verità ed evidenza, tuttavia il Dio creatore delle verità eterne non può essere ingannatore perché è sommamente buono e perfetto, mentre l'immagine del Dio ingannatore è una falsa opinione basta sulla considerazione di un solo attributo di Dio.

habere falso opinantem: manebo obstinate in hac meditatione defixus, atque ita, siquidem non in potestate mea sit aliquid veri cognoscere, at certe hoc quod in me est, ne falsis assentiar, nec mihi quidquam iste deceptor, quantumvis potens, quantumvis callidus, possit imponere, obfirmata mente cavebo (AT VII 22–23)

Verso la Quarta Meditazione

Come Descartes uscirà da questa situazione? È ben noto il percorso del filosofo, che nella seconda meditazione scoprirà il *cogito*, l'io penso, come unica verità che resiste a questa universale messa in discussione delle proprie convinzioni (“Così, dopo aver ben bene ponderato tutto ciò, si deve infine stabilire che questo enunciato, *Io sono, io esisto*, è necessariamente vero ogni volta che viene da me pronunciato, o concepito con la mente”). La terza meditazione, con la dimostrazione dell'esistenza di Dio, ci dà accesso al primo contenuto rappresentativo vero e, nel contempo, la conoscenza dell'esistenza di Dio e della sua essenza. Nella terza meditazione Dio è conosciuto come l'essere infinito e perfetto, e, quindi sommamente buono e potente. A questo punto viene dissolta definitivamente l'ipotesi del Dio ingannatore: Dio non può ingannare e quindi tutto quanto era stato messo in discussione sembrerebbe poter essere ripristinato. In realtà non è ancora così: nella terza meditazione, prendendo a modello la conoscenza che abbiamo del cogito e dell'esistenza di Dio, Descartes enuncia il criterio di verità che permetterà di fondare metafisicamente la scienza; ma tale criterio non può ancora essere operativo. Perché? Perché resta il problema dell'errore: se Dio è sommamente buono e perfetto, se non vuole quindi che ci inganniamo, allora come mai commettiamo errori? Il dipanarsi delle meditazioni genera non solo conclusioni filosofiche, ma anche nuove domande: se Dio è buono e noi dipendiamo in tutto e per tutto da lui, perché esiste l'errore? Questa domanda prima di Descartes e del percorso che egli ha inaugurato non si poneva, non in questi termini: la domanda “Se Dio è sommamente buono ed infinito perché esiste il male?” è una domanda che nasce con la filosofia moderna ed è legata alla rappresentazione razionale e filosofica di Dio che si dà a partire da Descartes. Per tornare al nostro problema, il rapporto tra evidenza e verità non è ricomposto con la terza meditazione ed il percorso intrapreso con le *Meditazioni* non si conclude con la riproposizione di quan-

to visto nelle *Regole*. La fondazione metafisica della scienza richiede non solo la giustificazione della corrispondenza tra evidenza e verità, ma anche l'esclusione della possibilità dell'errore. Ecco perché il criterio di verità, ovvero il recupero del nesso evidenza e verità avverrà solo con la quarta meditazione, che si intitola appunto 'Del vero e del falso'.

La Quarta Meditazione

1) Posizione del problema

Quamdiu de Deo tantum cogito, tutusque in eum me converto, nullam erroris aut falsitatis causam deprehendo; sed, postmodum ad me reversus, experior me tamen innumeris erroribus esse obnoxium, quorum causam inquirens animadverto non tantum Dei, sive entis summe perfecti, realem et positivam, sed etiam, ut ita loquar, nihili, sive ejus quod ab omni perfectione summe abest, negativam quandam ideam mihi observari, et me tanquam medium quid inter Deum et nihil, sive inter summum ens et non ens ita esse constitutum, ut, quatenus a summo ente sum creatus, nihil quidem in me sit, per quod fallar aut in errorem inducar, sed quatenus etiam quodammodo de nihilo, sive de non ente, participo, hoc est quatenus non sum ipse summum ens, desuntque mihi quamplurima, non adeo mirum esse quod fallar. Atque ita certe intelligo errorem, quatenus error est, non esse quid reale quod a Deo dependeat, sed tantummodo esse defectum; nec proinde ad errandum mihi opus esse aliqua facultate in hunc finem a Deo tributa, sed contingere ut errem, ex eo quod facultas verum judicandi, quam ab illo habeo, non sit in me infinita. (AT VII 54)

Questo passo è molto importante perché inquadra il problema nella prospettiva cartesiana. Non si tratta infatti solo di constatare che Dio è un creatore sommamente buono e perfetto e che noi talvolta ci inganniamo: questi due elementi porterebbero a pensare ad un conflitto tra istanze incompatibili, nella prospettiva delle *Regulae*¹⁷. Quello di nuovo che Descartes

¹⁷ Infatti se Dio fosse sommamente buono e siccome egli è la causa efficiente che crea il mondo ad ogni istante, come si produce l'errore? La perfezione della nostra natura rispetto alla conoscenza del vero non sarebbe allora in contraddizione con l'esperienza drammatica dell'errore?

qui aggiunge è un'altra cosa, e precisamente la tesi per la quale noi siamo finiti ed il rapporto che noi abbiamo con la verità è un rapporto circoscritto all'ambito di evidenza, parziale e delimitata nel suo perimetro. Un nota bene: la letteratura critica ha spesso letto (a partire da Gilson) la IV meditazione come un testo focalizzato sul problema della teodicea, cioè sul rapporto tra Dio e la presenza del male nel mondo. Ultimamente, però (Perler, 2004, 4, p. 461 – 483) l'attenzione degli studiosi si è spostato sull'aspetto epistemologico e gnoseologico delle tesi contenute nella IV Meditazione: l'intento di Descartes, in altre parole, non sarebbe tanto quello di risolvere il problema del rapporto tra la creazione divina e la presenza del male sul piano della conoscenza (i.e. l'errore), ma piuttosto quello di rendere pienamente operativa l'epistemologia elaborata nelle Meditazioni precedenti. In effetti, il problema dal punto di vista della teodicea sarebbe per così dire risolto col passo che abbiamo appena citato (l'errore è un accidente che sopravviene in ragione della mia finitudine, non perché Dio ha messo in me la positiva facoltà di errare). Ma sul piano epistemologico, appunto, la questione non è risolta, poiché l'errore permane e sembra essere una contraddizione rispetto all'aspirazione alla conoscenza che caratterizza la mente:

Verumtamen hoc nondum omnino satisfacit; non enim error est pura negatio, sed privatio¹⁸, sive carentia cujusdam cognitionis, quae in me quodammodo esse deberet; atque attendenti ad Dei naturam non videtur fieri posse, ut ille aliquam in me posuerit facultatem, quae non sit in suo genere perfecta, sive quae aliqua sibi debita perfectione sit privata. Nam si, quo peritior est artifex, eo perfectiora opera ab illo proficiscantur, quid potest a summo illo rerum omnium conditore factum esse, quod non sit omnibus numeris absolutum? Nec dubium est quin potuerit Deus me talem creare, ut nunquam falleret; nec etiam dubium est quin velit semper id quod est optimum: ane ergo melius est me falli quam non falli? (AT VII 54 – 55)

¹⁸ Nella tradizione scolastica per 'negazione' si intende l'assenza di una proprietà o di una qualità che, non essendo propria alla natura di un soggetto, non lo rende imperfetto; per privazione si intende invece l'assenza di una qualità che, essendo compresa tra le qualità che qualificano una certa natura, rende il soggetto imperfetto. Così, ad esempio, l'assenza della capacità di volare è una negazione nell'uomo, mentre l'assenza della capacità di camminare è una privazione.

Se io sono finito e la verità cui ho accesso è una verità finita, resta nondimeno che per quel che mi compete dovrei comunque non errare, pur nella mia limitazione. Come si esce da questa impasse? Tolto Dio dalla scomoda posizione di essere responsabile dell'errore nell'uomo, Descartes procede ad una analisi circa la maniera in cui si produce il giudizio:

Deinde, ad me propius accedens, et qualesnam sint errores mei (qui soli imperfectionem aliquam in me arguunt) investigans, adverto illos a duabus causis simul concurrentibus dependere, nempe a facultate cognoscendi quae in me est, et a facultate eligendi, sive ab arbitrii libertate, hoc est ab intellectu et simul a voluntate. Nam per solum intellectum percipio tantum ideas de quibus iudicium ferre possum, nec ullus error proprie dictus in eo praecise sic spectato reperitur. (AT VII 56)

Andiamo con ordine; la prima constatazione è che l'errore ha due cause: la facoltà di conoscere (l'intelletto) e la facoltà di scegliere (la volontà). Secondo Descartes l'intelletto da solo non basta a produrre l'errore, poiché l'intelletto nel suo aspetto conoscitivo è essenzialmente passivo: riceve idee e percezioni, così come la vista accoglie i colori e le forme degli oggetti. L'errore propriamente detto si produce solo nel giudizio, cioè nel momento in cui io assegno un certo valore di realtà ad un contenuto rappresentativo. Vedere la cannuccia spezzata nel bicchiere pieno di acqua non è un errore, mentre assegnare un valore di realtà a tale rappresentazione affermando che la cannuccia è effettivamente spezzata, questo sì che è un errore. Ma questo sopravviene solo dopo rispetto alla rappresentazione ed è per Descartes concomitante al giudizio come atto indipendente rispetto alla percezione. La garanzia di questa indipendenza del giudizio rispetto alla percezione è per Descartes essenziale nella comprensione del fenomeno dell'errore e rappresenta una vera acquisizione rispetto al percorso delle *Regulae*. Qual è la facoltà allora che presiede al giudizio, come atto deliberato di assentimento rispetto alla percezione? La volontà o libero arbitrio, quella facoltà che la mente possiede la capacità di scegliere tra una serie di opzioni.

Ma anche qui bisogna osservare che rispetto alla filosofia scolastica di matrice aristotelica si produce un vero e proprio stravolgimento: per gli autori scolastici il giudizio è una delle tre operazioni dell'intelletto (apprehensio, iudicium, discursus), e giudicare non significa dare un assenso volontario

ad una rappresentazione, ma combinare con l'intelletto un soggetto e un predicato.

Il giudizio diventa con Descartes una azione della volontà e non una operazione dell'intelletto. E più in particolare una azione compiuta da una volontà che è di per sé infinita sul materiale fornito da un intelletto finito.

Ex his autem percipio nec vim volendi, quam a Deo habeo, per se spectatam, causam esse errorum meorum, est enim amplissima, atque in suo genere perfecta; neque etiam vim intelligendi, nam quidquid intelligo, cum a Deo habeam ut intelligam, procul dubio recte intelligo, nec in eo fieri potest ut fallar. Unde ergo nascuntur mei errores? Nempe ex hoc uno quod, cum latius pateat voluntas quam intellectus, illam non intra eosdem limites contineo, sed etiam ad illa quae non intelligo extendo; ad quae cum sit indifferens, facile a vero et bono deflectit, atque ita et fallor et pecco. (AT VII 58)

Perché erriamo? Perché spingiamo l'azione della nostra volontà al di là del territorio finito in cui il nostro intelletto può godere di una chiarezza e distinzione piene. La teoria del giudizio, ricondotto ad un atto della volontà, è la vera novità rispetto alle *Regulae* e costituisce, sul piano della teoria della scienza, una cesura forte con l'intera tradizione filosofica¹⁹. Separare il giudizio dall'intelletto e ricondurlo all'ambito della volontà, significa distinguere nettamente il piano dell'evidenza da quello della verità al fine di assicurare tramite un atto dell'arbitrio la certezza del dato percettivo.

Come si riesce a mantenere l'accordo tra evidenza e verità? Limitando il giudizio a quello che si percepisce assolutamente come chiaro e distinto.

Cum autem quid verum sit non satis clare et distincte percipio, si quidem a iudicio ferendo absteineam, clarum est me recte agere, et non falli. Sed si vel affirmem vel negem, tunc libertate arbitrii non recte utor; atque | si in eam partem quae falsa est me convertam, plane fallar; si vero alteram amplectar, casu quidem incidam in veritatem, sed non

¹⁹ NUCHELMANS, 1983. p. 47 – 50. Ha insistito sulla possibile origine stoica di questa tesi cartesiana, indicando anche dei possibili mediatori: resta tuttavia il fatto che ad oggi non vi è una chiara evidenza testuale che supporti questa filiazione.

ideo culpa carebo, quia lumine naturali manifestum est perceptionem intellectus praecedere semper debere voluntatis determinationem. Atque in hoc liberi arbitrii non recto usu privatio illa inest quae formam erroris constituit: privatio, inquam, inest in ipsa operatione, quatenus a me procedit, sed non in facultate quam a Deo accipi, nec etiam in operatione quatenus ab illo dependet. (AT VII 59–60).

Se nelle *Regulae* l'intuito conduceva immediatamente alla verità, nelle *Meditationes* viene introdotta la mediazione della volontà, che formalizza l'atto giudicativo e con ciò conferisce un valore di verità alle nostre rappresentazioni. Come avviene dunque l'esercizio della volontà rispetto al materiale fornito dalla mente con le sue rappresentazioni?

Prendiamo un esempio fatto dallo stesso Descartes:

Nunc autem, non tantum scio me, quatenus sum res quaedam cogitans, existere, sed praeterea etiam idea quaedam naturae corporeae mihi obversatur, contingitque ut dubitem an natura cogitans quae in me est, vel potius quae ego ipse sum, alia sit ab ista natura corporea, vel an ambae idem sint; et suppono nullam adhuc intellectui meo rationem occurrere, quae mihi unum magis quam aliud persuadeat. Certe ex hoc ipso sum indifferens ad utrumlibet affirmandum vel negandum, vel etiam ad nihil de ea re iudicandum.

Quinimo etiam haec indifferentia non ad ea tantum se extendit de quibus intellectus nihil plane cognoscit, sed generaliter ad omnia quae ab illo non satis perspicue cognoscuntur eo ipso tempore, quo de iis a voluntate deliberatur: quantumvis enim probabiles conjecturae me trahant in unam partem, sola cognitio quod sint tantum conjecturae, non autem certae atque indubitabiles rationes, sufficit ad assensionem meam in contrarium impellendam. Quod satis his diebus sum expertus, cum illa omnia quae prius ut vera quammaxime credideram, propter hoc unum quod de iis aliquo modo posse dubitari deprehendissem, plane falsa esse supposui. (AT VII 59)

Descartes presenta il caso della relazione della *res cogitans* con la *natura corporea*: il percorso compiuto sino ad ora ha portato il meditante a scardinare la convinzione circa il fatto di avere un corpo. È certo di essere una cosa che

pensa ed ha l'idea di una natura corporea che è in lui, ma è incerto se la propria natura pensante è altra da tale natura corporea o se le due sono una cosa sola. Davanti a tale situazione, aggiunge: “et suppono nullam adhuc intellectui meo rationem occurrere, quae mihi unum magis quam aliud persuadeat”. Non vi è alcuna ragione che possa indurlo a superare questa impasse e questo basta per sospendere il giudizio in merito: questo momento valutativo è essenziale e viene introdotto da Descartes come momento di passaggio dalla rappresentazione all'atto giudicativo della volontà. Ne consegue che il processo che conduce al giudizio o alla sua sospensione implica tre momenti: a) la rappresentazione; b) l'esame o ispezione della rappresentazione; c) il giudizio (o la sua sospensione) in seguito all'esito dell'esame.

Vediamo come questo ha funzionato rispetto alla tesi relativa la propria natura corporea:

- 1) Ho la rappresentazione di un corpo che è il mio corpo;
- 2) Questa rappresentazione, che inclina il giudizio ad affermare “Ho un corpo” è esente da dubbi? Può essere messa *ragionevolmente* in dubbio?
- 3) Sì, esistono casi in cui il fatto di avere un corpo si è rivelata falsa (il sogno).
- 4) Le due ipotesi (“Ho un corpo”; “Non ho un corpo”) si trovano messe sullo stesso piano: posseggo delle ragioni per cui una delle due può prevalere definitivamente sull'altra?
- 5) No, non vi sono ragioni che facciano prevalere una delle due ipotesi, quindi la mia volontà è indifferente alle 2 ipotesi.
- 6) La volontà non è in condizione di aderire più all'una che all'altra: il giudizio non può essere emesso e va sospeso in attesa di ulteriori ragioni.

I punti dal 2 al 5 rappresentano il secondo momento del processo che dalla rappresentazione conduce al giudizio ed esso è quello fondamentale per orientare la volontà. Quanto più saremo in grado di raffinare la nostra capacità di considerare la solidità di una rappresentazione, tanto più saremo in grado di elaborare giudizi certi. È vero che, quando limito il mio giudizio a ciò che mi si presenta nella piena evidenza, posso essere pienamente certo. Ma ogni validazione della volontà deve essere preceduta da una ispezione del contenuto rappresentativo che garantisca la completa assenza di fattori non chiari e distinti. E tale ispezione deve garantire la solidità di una rappresentazione che aspira al giudizio della volontà, deve cioè stabilire se tale rappresentazione (ed il giudizio che ne conseguirebbe) sono minati da un qualche fattore

di oscurità o presupposto non evidente a sua volta. Come afferma Descartes nella parte finale del passo sopra citato: il fatto che qualcosa abbia lo statuto di congettura, e sia dubitabile, basta per far sì che il giudizio della volontà venga sospeso o addirittura spinto verso il contrario. La negazione (arbitraria anche questa) invece della sospensione delle rappresentazioni dubbie è il segno per Descartes della indifferenza della volontà a riguardo di ciò che è solo congetturale e costituisce un corollario dell'esame delle rappresentazioni che diviene la parte fondamentale dell'elaborazione del giudizio.

Un esempio di applicazione di questo processo e delle sue implicazioni lo si trova nell'esempio del matematico ateo che Descartes adduce nelle *Risposte alle Seconde Obiezioni*:

Quod autem Atheus possit clare cognoscere trianguli tres angulos aequales esse duobus rectis, non nego; sed tantum istam ejus cognitionem non esse veram scientiam affirmo, quia nulla cognitio, quae dubia reddi potest, videtur scientia appellanda; cumque ille supponatur esse atheus, non potest esse certus se non decipi in iis ipsis quae illi evidentissima videntur, ut satis ostensum est; et quamvis forte dubium istud ipsi non occurrat, potest tamen occurrere, si examinet, vel ab alio proponatur; nec unquam ab eo erit tutus, nisi prius Deum agnoscat. (AT VII 141)

L'ateo non può dare un giudizio di verità circa le proposizioni più semplici della matematica perché queste presuppongono una corrispondenza tra ciò che ci sembra massimamente evidente (*quae illi evidentissima videntur*) e ciò che è effettivamente vero. Non siamo lontani dalla situazione che si è prospettata a Descartes alla fine degli anni '20 e senza dubbio il percorso metafisico che conduce alla IV meditazione è legato in una certa misura alla crisi della epistemologia delle *Regulae*. Ma questa esemplificazione offerta da Descartes su sollecitazione di Mersenne ci dice anche che col passaggio alla teoria del giudizio della IV meditazione si è consumata una frattura tra evidenza e verità. Certo si potrà dire che dopo l'ottenimento della garanzia divina si ritorna nel quadro ordinario della corrispondenza tra evidenza e verità, ma questo non è rilevante: è rilevante il fatto che l'evidenza di per sé non dà accesso alla verità, ma necessita di una garanzia ulteriore.

L'individuazione della volontà come operatrice del giudizio e quindi come facoltà che attribuisce un valore di verità alle nostre rappresentazioni libera la

mente umana (e Dio) dal dubbio circa la responsabilità dell'errore, ma nel contempo limita la verità alla misura dell'evidenza di cui è capace la mente stessa. L'evidenza non è più il luogo immediato della verità, essendo questa consegnata ad una forma controllata di evidenza: noi conosciamo solo idee, rappresentazioni che di per sé non sono né vere né false. La verità, e la falsità, sono operati solo dalla volontà che sancisce il grado di affidabilità delle nostre rappresentazioni.

Bibliografia

ALANEN, L. The role of will in Descartes account of judgement. In: DETLEFSEN, K. (Ed.). *Descartes' 'Meditations'. A critical guide*, Cambridge: Cambridge UP, 2013. p. 176 – 199.

DESCARTES, R. *Regule ad directionem ingenii*. AT X 359 – 469.

DESCARTES, R. *Meditationes de prima philosophia*. AT VII 1 – 90.

FRANKFURT, H. *Demons, dreamers and madmen*. New York: The Bobbs-Merril Company, 1970. (repr. Princeton, Princeton UP, 2007).

FORLIN, E. *A teoria cartesiana da verdade*. Sao Paulo: Humanitas–Editora Unijuí, 2005.

HEGEL, G. W. F. *Lezioni sulla storia della filosofia*. III parte, c. 1.

MAIA NETO, J. R.; PAGANINI, G.; LAURSEN, J. CH. (a cura di), *Skepticism in the Modern Age. Building on the Work of Richard Popkin*, Leiden-Boston: Brill, 2009.

MARION, J.–L. *Sur l'ontologie grise de Descartes*. Paris: Vrin, 1975.

NATORP, P. *Descartes' Erkenntnistheorie*. Marburgo: N. C. Elwert'sche, 1882.

NIEBUHR, R. *The Nature and Destiny of Man*. v. 2. New York: John Knox Press, 1996. (prima ed.: New York, 1943).

NUCHELMANS, G. *Judgement and proposition. From Descartes to Kant*. Amsterdam/London: North–Holland Publishin Company, 1983.

OLIVO, G. *Descartes et l'essence de la vérité*. Paris: P.U.F., 2005.

PAGANINI, G. Paganini, *Skepsis. Le débat des modernes sur le scepticisme. Montaigne – Le Vayer – Campanella – Hobbes – Descartes – Bayle*, Paris, Vrin, 2008.

PERLER, D. La théorie cartésienne du jugement: remarques sur la IVe Méditation, *Les Etudes Philosophiques*, n. 4, p. 461 – 483, 2004.

VAN DE PITTE, F. Intuition and Judgment in Descartes' Theory of Truth, *Journal of the History of Philosophy*, v. 26, n. 3, p. 456 – 470, 1988.

Data de registro: 01/07/2015

Data de aceite: 30/07/2015

CAUSA SUI ET SUBSTANTIALITÉ LA RÉFORME DE LA NOTION DE SUBSTANCE, DE DESCARTES À SPINOZA^{1*}

*Laurence Renault***

RESUMO

Oriundo de um curso proferido em 2012 na Unicamp e na UFU, o presente artigo tem duas ambições principais. Trata-se, por um lado, de estabelecer que a renovação da doutrina cartesiana da substância nos *Princípios da Filosofia* (I, 51), que vê o aparecimento de um novo sentido da substância, próprio a Deus, ao lado do sentido tradicional daquilo que existe em si, procede da doutrina de um Deus *causa sui*, elaborada nas *Primeiras e Quartas respostas* à objeções. Estabelecê-lo, uma vez que Descartes não evoca o Deus *causa sui* nos *Princípios*, isto é, não somente afirmá-lo, assim como o fizeram P. Aubenque e, depois, J.-M. Beyssade, mas demonstrá-lo. Trata-se, em segundo lugar, de mostrar como essa reinterpretação da substância se prolonga em Espinosa, segundo o qual toda substância é causa de si; mas também se realiza totalmente no que Espinosa faz da *causa sui* o correlato necessário do em si, de sorte que já não se trata de justapor um novo sentido ao antigo, mas de reformar o antigo, de introduzir uma dimensão de auto-causalidade na substancialidade, enquanto necessariamente requerido pela existência em si.

Palavras-chave: Descartes. Espinosa. *Causa sui*. Substância.

RÉSUMÉ

Le présent article, issu d'un cours donné en 2012 à l'Unicamp et à l'UFU, a deux ambitions principales. Il s'agit, d'une part, d'établir que le renouvellement de la doctrine cartésienne de la substance dans les *Principes de la philosophie* (I, 51), qui voit l'apparition d'un nouveau sens de la substance, propre à Dieu, à côté du sens traditionnel de ce qui existe en soi, procède de la doctrine d'un Dieu *causa sui*, mise en œuvre dans les *Premières et Quatrièmes réponses* aux objections. L'établir,

¹ *Le présent article est issu d'un cours donné en 2012 à l'invitation des Professeurs Eneias Forlin et Alexandre Guimaraes Tadeu de Soares à l'Unicamp puis à l'UFU. Je les remercie très vivement pour cette invitation et pour leur chaleureux accueil.

** Professora de Filosofia da Universidade de Paris-Sorbonne. *E-mail:* laurence.renault@paris-sorbonne.fr

puisque Descartes n'évoque pas le Dieu *causa sui* dans les *Principes*, c'est-à-dire non pas seulement l'affirmer, ainsi que l'ont fait P. Aubenque puis J.-M. Beyssade, mais le démontrer. Il s'agit, en second lieu, de montrer comment cette réinterprétation de la substance se prolonge chez Spinoza, selon lequel toute substance est cause de soi, ; mais, aussi, s'y parachève en ce que Spinoza fait de la *causa sui* le corrélat nécessaire de l'en soi, de sorte qu'il ne s'agit plus de juxtaposer un nouveau sens à l'ancien, mais bien de réformer l'ancien, d'introduire une dimension d'auto-causalité dans la substantialité, en tant que nécessairement requise par l'existence en soi.

Mots-clés: Descartes. Spinoza. *Causa sui*. Substance.

La notion de *causa sui*, notion forgée par Descartes – non pas au sens où il en serait l'inventeur, mais au sens où il est celui qui tente d'en établir la consistance et la cohérence² - induit une refonte du concept de substance. Certes, l'émergence de la notion de cause de soi, en 1641, dans les *Réponses aux premières objections* faites aux *Méditations Métaphysiques* et son approfondissement, la même année, dans les *Réponses aux quatrièmes objections*, ne se font pas en lien avec la notion de substance. C'est à propos de la nature divine, de son rôle de cause première, et sans qu'il soit question de son statut de substance, que la thèse d'un Dieu *causa sui* apparaît dans les écrits de Descartes. Cependant, les remaniements de la doctrine cartésienne de la substance qu'on observe en 1644 dans le petit traité de la substantialité des articles 51-53 de la première partie des *Principes de la philosophie* semblent liés à la notion de *causa sui*. Ils consistent principalement dans l'apparition d'une différence, qui n'existait pas auparavant dans les écrits de Descartes, entre la notion de substance telle qu'on doit l'entendre lorsqu'il s'agit de la substance divine et la notion de substance créée, à laquelle correspond le sens traditionnel de ce qui existe *per se*, jusque là le seul en usage dans la pensée cartésienne. Or, la nouvelle signification de

² Cf. MARION, J.-L. « La *causa sui*, *Responsiones* I et IV », in *Questions cartésiennes* II, Paris : PUF, 2002, p. 143 – 182, notamment p. 145 – 154. Une première version de cet article est parue dans le volume *Descartes, Objecter et répondre*, BEYSSADE, J.-M.; MARION, J.-L. (Éd.). Paris : PUF, 1994. Nous ne nous engagerons pas ici dans l'analyse des difficultés de la notion cartésienne de *causa sui*, ni dans la détermination du type de causalité qu'elle recouvre (efficace ? formelle ?), et ceci qu'il s'agisse de Descartes ou de Spinoza. Nous renvoyons pour ces questions à l'étude de J.-L. Marion que nous venons de citer, à l'ouvrage de CARRAUD, V. *Causa sive ratio* Paris, PUF, 2002. Nous nous intéresserons seulement à la question de savoir comment, avec Descartes, puis Spinoza, la substantialité acquiert une dimension d'auto-causalité, quelle qu'elle soit.

la substantialité, celle qui est propre à Dieu, semble directement en lien avec la doctrine d'un Dieu *causa sui*. Et comme elle s'accompagne de l'affirmation selon laquelle Dieu seul est substance au sens propre du terme, c'est la notion de substance elle-même – et non seulement celle de substance divine – qui semble ainsi réinterprétée à la lumière de la doctrine d'un Dieu *causa sui*. Certes, la notion de cause de soi n'est pas explicitement présente dans ce passage des *Principes*, pas plus que dans le reste de l'ouvrage. Pour étayer une telle lecture³, il faut donc en premier lieu établir que le sens de la notion de substance propre à Dieu selon ce texte renvoie implicitement à la doctrine d'un Dieu *causa sui*. C'est à cette condition seulement qu'il est possible d'affirmer que c'est la notion de cause de soi qui infléchit l'analyse cartésienne de la notion de substance.

Si tel est bien le cas, alors, d'une part, on pourra dire que la substantialité en Dieu renvoie désormais pour Descartes au fait qu'il est cause de soi, et que l'aséité positive constitue le sens propre de l'indépendance dans l'existence qui caractérise la substance, alors que le sens traditionnel, selon lequel une substance est ce qui existe en soi ou *per se*, et non pas *in alio*, à la différence de l'accident, ne correspond plus qu'au type d'indépendance dans l'existence dont les substances créées sont capables relativement aux autres créatures et non pas à la subsistance au sens propre et absolu du terme.

D'autre part, on pourra affirmer que ce renouvellement de la notion de substance liée à l'émergence de la notion de cause de soi dans la pensée de Descartes se poursuit avec Spinoza, qui, dans l'*Ethique*, fait de la *causa sui* le caractère de toute substance. Ainsi la démonstration de la proposition VII de la première partie affirme-t-elle qu'« une substance ne peut être produite par autre chose : elle sera donc cause de soi »⁴. Ce n'est pas le propre de la substance divine d'être cause de soi, en ce sens que c'est une caractéristique

³ Une telle lecture, dans sa ligne générale, ne nous est pas propre. Le premier à l'avoir mise en œuvre est Pierre Aubenque dans un article paru en 1992 : « La transformation cartésienne du concept aristotélicien de substance », dans le volume *Le style de la pensée. En hommage à Jacques Brunschwig*, Paris, Les belles lettres, p. 490-501, et repris dans Pierre Aubenque, *Problèmes aristotéliciens, I, Philosophie théorique*, Paris, Vrin 2009, p. 341-350. Jean-Marie Beyssade a également proposé une lecture du traité de la substantialité de *Principes* I, 51-53 à partir de la *causa sui* dans « La théorie cartésienne de la substance. Equivocité ou analogie ? », in *Revue internationale de philosophie* 1996/1, p. 51-72, texte repris dans ses *Etudes sur Descartes*, Paris, Le Seuil, 2001, p. 217-244. Nous partageons l'optique générale de ces deux études, mais pas toujours le détail de leurs analyses.

⁴ *Ethique* I, VII, dem : « substantia non potest produci ab alio ; erit itaque causa sui ».

de la substance qui n'est pas liée à l'absolue infinité de Dieu, mais à la substantialité elle-même, ce que ne doit pas masquer la thèse spinoziste selon laquelle la seule substance existante est la substance divine : une substance infinie en son genre serait aussi nécessairement cause de soi. C'est ainsi, là encore, la notion de substance elle-même qui est réinterprétée et pas seulement celle de substance divine.

Or, ce qui se joue dans cette thèse spinoziste selon laquelle toute substance est cause de soi, et ce qu'apporte en propre la doctrine de Spinoza par rapport à celle de Descartes, c'est l'articulation, dans la notion de substance, de l'en soi et de la cause de soi. En effet, la caractérisation traditionnelle de la substance ne disparaît nullement chez Spinoza, et elle n'est pas non plus déclassée, puisque Spinoza n'admet pas d'équivocité de la notion de substance. Toute substance est donc substance au sens de ce qui existe en soi *et* de ce qui est cause de soi. Les deux caractéristiques distinguées par Descartes et définissant deux significations distinctes de la substance sont au contraire corrélées l'une à l'autre par Spinoza. La notion de *causa sui* apparaît ainsi comme la fine pointe de l'explicitation de la notion d'être en soi : ce qui est en soi est nécessairement cause de soi. Chez Spinoza, les nouvelles élaborations relatives au concept de substance induisent donc un approfondissement *de la notion traditionnelle de substance* elle-même, en ce sens que c'est l'en soi qui conduit à la *causa sui*. Les deux formes d'indépendance dans l'existence distinguées par Descartes sont désormais réciproques.

1. L'évolution de la notion de substance dans les écrits de Descartes

Dans l'article 51 de la première partie des *Principes de la philosophie*, Descartes explicite la notion de substance en ces termes: « lorsque nous concevons la substance, nous concevons seulement une chose qui existe en telle façon qu'elle n'a besoin d'aucune autre chose pour exister »⁵. Or, cela ne convient qu'à la substance divine, écrit Descartes. Cela n'exclut pas pourtant qu'il y ait d'autres substances, mais elles ne le sont pas au même sens, en effet, « quant à toutes les autres substances, nous percevons qu'elles

⁵ AT VIII-1, 24 : « per *substantiam* nihil aliud intelligere possumus, quam rem quae ita existit, ut nulla alia re indigeat ad existendum ».

ne peuvent exister autrement que par le moyen du concours de Dieu »⁶. Le nom de substance n'est donc pas univoque⁷. La version française du texte ajoute deux précisions : d'une part, la définition de la substance, dans sa littéralité⁸, convient aux deux types de substance, mais pas au même sens. Ce n'est donc pas simplement le nom de substance qui est équivoque, c'est la définition elle-même. D'autre part, Descartes précise en quel sens entendre cette définition lorsqu'il s'agit des substances créées. Descartes propose donc deux caractérisations de la substance, celle qui convient à Dieu et celle qui convient aux choses créées, mais sous couvert d'une unique définition qui va ainsi s'explicitier en deux sens différents. C'est précisément ici que se joue le glissement de sens relatif à la substantialité : la même définition de la substance (ce qui n'a besoin que de soi-même pour exister) peut s'entendre soit au sens traditionnel de ce qui existe en soi⁹, soit en un sens nouveau (n'avoir besoin du concours d'aucune autre chose pour exister), qui devient le sens propre du terme.

Seul Dieu n'a besoin que de soi-même pour exister, car « il n'y a aucune chose créée qui puisse exister un seul moment sans être soutenue et conservée par sa puissance »¹⁰. Les substances créées ne sont pas des substances « à proprement parler »¹¹, parce que leur existence suppose à chaque instant le concours de Dieu, qui les conserve. Sans ce soutien constant dans l'être, elles retourneraient au néant. On ne peut donc pas dire à leur propos qu'elles n'auraient besoin d'aucune autre chose pour exister, puisque leur existence

⁶ AT VIII-1, 24 : « alia vero omnes, non nisi ope concursus Dei existere posse percipimus ».

⁷ Sur ce point et son rapport avec la tradition, cf. MARION, J.-L. *Sur la théologie blanche de Descartes*, Paris : PUF 1981, I, 1 §7.

⁸ La traduction de la définition la transforme légèrement, sans qu'il soit possible d'y lire une modification de la thèse énoncée : là où le latin disait que la substance n'a besoin « d'aucune autre chose » pour exister, le texte français de Picot énonce que la substance est ce qui n'a besoin « que de soi-même » pour exister (AT IX-2, 47).

⁹ P. Aubenque écrit à propos de cette définition: Descartes « paraît reprendre une définition d'inspiration aristotélicienne, lorsqu'il énonce « ce que c'est que la substance » au § 51 du livre I des *Principes de la philosophie* « lorsque nous concevons la substance, nous concevons seulement une chose qui existe en telle façon qu'elle n'a besoin que de soi-même pour exister ». Au sens strict, ce texte ne dit rien de plus que ce qu'Aristote désigne sous la dénomination de « séparé » ou de « par soi » : la substance est séparée (*choriston*) à la différence des autres prédicaments qui ne sont pas « sans elle » (Z, 1028a27-34) ».

¹⁰ AT IX-2, 47.

¹¹ AT IX-2, 47.

dépend à tout moment de la puissance de Dieu.

Descartes évoque ici la doctrine de la création continuée, ou conservation, héritée de la tradition médiévale latine et de la scolastique tardive. Il avait déjà repris ce thème à son compte dans la troisième *Méditation*, puis dans les *Premières réponses*. S'interrogeant, dans la troisième *Méditation*, sur la question de savoir si lui-même pourrait être au cas où Dieu n'existerait pas, il avait indiqué qu'« une substance, pour être conservée dans tous les moments qu'elle dure, a besoin du même pouvoir et de la même action qui serait nécessaire pour la produire et la créer tout de nouveau, si elle n'était point encore »¹². Cette précision n'avait cependant alors aucune incidence sur la notion de substance, elle ne conduisait pas à affirmer que la substance créée ne pouvait être substance au sens propre du terme. Au contraire, la caractérisation de l'*ego* comme substance dans ce passage, semblait avoir pour fonction de souligner que cette dépendance relativement à la conservation ne compromettrait pas la substantialité, et que les deux questions, celle de la subsistence, et celle de la dépendance à l'égard d'une action conservatrice étaient à distinguer. Dans l'ensemble de la troisième *Méditation*, la notion de substance conserve d'ailleurs son sens traditionnel, hérité d'Aristote, de ce qui est en soi, distingué de l'être en un autre, et cela qu'il s'agisse de la substance créée ou de Dieu. Descartes y définit en effet la substance par l'être en soi : « une substance, ou bien une chose qui est capable d'exister par soi »¹³. Qui plus est, cette définition semble commune à Dieu et à la substance créée, non seulement parce que Descartes n'en propose pas d'autre ; mais encore parce que la notion de substance ne paraît pas recouvrir d'équivocité. En effet, s'interrogeant sur la cause de la réalité objective de l'idée qui nous représente Dieu comme une substance infinie, Descartes précise que seule la notion d'infini, et non celle de substance, requiert comme cause une autre réalité que l'être formel de l'*ego* : « encore que l'idée de la substance soit en moi, de cela même que je suis une substance, je n'aurais pas néanmoins l'idée d'une substance

¹² AT IX-1, 39. C'est la traduction française qui fait intervenir la notion de substance, le latin utilise le terme de « res », qui en est un équivalent dans le vocabulaire philosophique ; cf. AT VII, 49 : « perspicuum enim est <...> eadem plane vi et actione opus esse ad rem quamlibet singulis momentis quibus durat conservandam, qua opus esset ad eandem de novo creandam, si nondum existeret ».

¹³ AT VII, 44 : res « quae per se apta est existere ».

infinie, moi qui suis un être fini, si elle n'avait été mise en moi par quelque substance qui fût véritablement infinie »¹⁴. La question de la conservation des créatures par la puissance divine n'ouvre donc pas, dans la troisième *Méditation*, sur le renouvellement de la notion de substance, contrairement à ce qu'il en sera dans l'article 51 de *Principes* I¹⁵.

Dans la lettre d'août 1641 à l'Hyperaspistes¹⁶ où se rencontrent aussi les thèmes de la substantialité des créatures et de la création continuée, le lien entre les deux questions semble déjà différent : « il ne faut point douter que si Dieu retirait une fois son concours, toutes les choses qu'il a créées retourneraient aussitôt dans le néant, parce que avant qu'elles fussent créées, et qu'il leur prêtât son concours, elles n'étaient qu'un néant : mais cela n'empêche pas qu'elles ne doivent être appelées des substances, parce que quand on dit de la substance créée qu'elle subsiste par elle-même, on n'entend pas par là exclure le concours de Dieu, duquel elle a besoin pour subsister, mais seulement, on veut dire qu'elle est telle qu'elle peut exister sans le secours

¹⁴ AT VII, 45 : « quamvis substantiae quidem idea in me sit ex hoc ipso quod sim substantia, non tamen idcirco esset idea substantiae infinitae, cum sim finitus, nisi ab aliqua substantia, quae revera esset infinita, procederet ». J.-M. Beyssade, dans l'article cité *supra* propose une lecture, ainsi qu'une traduction, différentes de ce passage, mais à la lumière d'un écrit bien plus tardif de Descartes, la lettre à Clerselier du 23 avril 1649, (*Études sur Descartes* p. 229-230), ce qui ne nous semble précisément pas respecter l'évolution de la doctrine cartésienne dont nous faisons état.

¹⁵ D'une telle univocité de la notion de substance témoignera encore l'Abrégé géométrique des *Secondes réponses*, qui définit ainsi la substance : « omnis res cui inest immediate, ut in subjecto, sive per quam existit aliquid quod percipimus, hoc est aliqua proprietates, sive qualitas, sive attributum, cujus realis idea in nobis est, vocatur *Substantia*. » définition V, AT VII, 161. Cette définition, qui se situe dans la lignée de l'*hypokeimenon* aristotélicien, est suivie de la définition de la substance pensante, de celle de la substance corporelle, et de celle de la substance divine. La notion de substance paraît ainsi s'entendre univoquement, et en son sens traditionnel. Sur ce qui sépare, déjà, cette définition de la définition aristotélicienne de l'*ousia* comme *hypokeimenon*, voir P. Aubenque, article cité, *Problèmes aristotéliciens, philosophie théorique*, p. 346-347. Contrairement à J.-M. Beyssade (*ibid.* p. 234-235), nous ne lisons pas dans ce passage de dimension causale dans le rapport entre la substance et ses attributs.

¹⁶ Lorsqu'il écrit cette lettre, Descartes a achevé la rédaction des six premières séries de réponses (en juillet 1641 pour les sixièmes). Ce texte, bien qu'écrit avant la parution effective des *Méditations métaphysiques* et des six premières séries d'objections et de réponses (en novembre 1641) est donc postérieur à l'élaboration de la notion de *causa sui* dans les premières et quatrièmes réponses.

d'aucune autre chose créée, ce qui ne se peut dire de même des modes qui accompagnent les choses, comme sont la figure ou le nombre »¹⁷. Ici apparaît la notion de « substance créée », et, semble-t-il, l'idée que la notion de subsistence pourrait s'entendre au sens où elle exclurait tout concours, à la différence de la substantialité des créatures.

Dans l'article 51 de la première partie des *Principes*, l'action conservatrice de Dieu à l'égard des créatures intervient désormais explicitement dans la question de la substantialité, puisqu'elle implique que les substances créées ne peuvent pas être des substances au sens propre du terme. Ayant besoin du secours ordinaire de Dieu pour être maintenues dans l'existence, elles ont besoin d'autre chose qu'elles-mêmes pour exister, et ne vérifient donc pas pleinement, absolument, proprement, la définition de la substance. En quel sens la définition de la substance leur convient-elle ? Au même sens que dans la lettre à l'Hyperaspistes : « pource qu'entre les choses créées quelques-unes sont de telle nature qu'elles ne peuvent exister sans quelques autres, nous les distinguons d'avec celles qui n'ont besoin que du concours ordinaire de Dieu, en nommant celles-ci des substances, et celles-là des qualités ou des attributs de ces substances »¹⁸. Le concours divin exclut qu'il y ait parmi les créatures des substances, au sens propre, c'est-à-dire absolu, du terme. Si certaines créatures peuvent être appelées des substances, c'est en un sens relatif au champ du créé (la substance créée est l'entité créée qui n'a pas besoin d'être soutenue dans l'être *par d'autres créatures*), et qui consiste dans la notion traditionnelle de subsistence, en tant qu'opposée à l'inhérence. La caractérisation traditionnelle de la substance, héritée d'Aristote, comme ce qui existe en soi, au titre de sujet dernier, ne correspond plus qu'à une acception impropre et relative de la substantialité. Telle est l'évolution de la doctrine cartésienne de la substance. Est-elle à mettre en rapport avec la doctrine d'un Dieu *causa sui*? Il reste à l'établir.

¹⁷ «Nec dubium est, si Deus cessaret a suo concursu, quin statim omnia quae creavit in nihilum essent abitura, quia, antequam creata essent et ipsis concursum suum praeberet, nihil erant. Nec ideo minus vocari substantiae, quia, cum dicimus de substantia creata, quod per se subsistat, non ideo excludimus concursus divinum, quo indiget ad subsistendum ; sed tantummodo significamus illam esse talem rem, ut absque omni alia creata esse possit, quod idem de modis rerum ut de figura vel numero dici non potest », AT III, 429.

¹⁸ AT IX-2, 47. Cette précision est un ajout de la version française.

2. Conservation et *causa sui* selon Descartes

Selon les *Principes de la philosophie*, Dieu est l'unique substance au sens propre du terme, en ce que, seul, il n'a besoin que de soi-même pour exister. Il reste cependant à déterminer en quel sens il faut entendre cette caractéristique propre à Dieu, puisque Descartes ne le précise pas. Que signifie que Dieu n'ait besoin d'aucun secours extérieur pour exister ? Deux interprétations sont possibles, qui nous ramènent à l'alternative ouverte par Caterus dans les *Premières objections* : « je pense donc je suis, voire même, je suis l'esprit même et la pensée ; or, cette pensée et cet esprit, ou il est par soi-même, ou par autrui ; si par autrui, celui-là enfin par qui est-il ? S'il est par soi, donc il est Dieu ; car ce qui est par soi se sera aisément donné toutes choses.

Ce mot par soi est pris en deux façons. En la première, il est pris positivement, à savoir par soi-même comme par une cause, et ainsi, ce qui serait par soi et se donnerait l'être à soi-même, si par un choix prévu et prémédité il se donnait ce qu'il voudrait, sans doute qu'il se donnerait toutes choses, et partant il serait Dieu. En la seconde, ce mot Par soi est pris négativement et est la même chose que de soi-même ou non par autrui, et de cette façon, si je m'en souviens, il est pris de tout le monde »¹⁹.

Lorsque l'on dit qu'une entité existe par soi, cela peut s'entendre au sens de ce qui n'a pas besoin de cause, de ce qui est sans cause, ou bien au sens de ce qui n'a pas besoin de cause différente de soi-même, mais existe par soi-même comme par une cause. C'est-à-dire que cela peut s'entendre en un sens négatif ou bien en un sens positif. Par cette distinction, Caterus entend contrer l'argument de Descartes, selon lequel si l'*ego* existait par soi, il serait Dieu. En effet, une telle conséquence supposerait que l'*ego* soit

¹⁹ AT VII, 94-95 : « Cogito, ergo sum, imo ipsa mens et cogitatio sum. Illa autem mens et cogitatio, aut a seipsa est, aut ab alio. Si hoc, istud porro a quo ? Si a se est, ergo Deus est : quod enim a se est, omnia sibi ipsi facile dederit. Rogo virum obsecroque, ut avidum Lectorem, et forte minus intelligentem, se non celet. Accipitur *a se* duplici modo. Primo, positive, nempe a seipso ut a causa ; atque ita, quod a se esset, sibi ipsi daret esse suum, si praevisio delectu sibi daret quod vellet, haud dubie sibi omnia daret, atque Deus esset. Secundo, accipitur *a se* negative, ut sit idem quod *seipso*, aut *non ab alio* ; atque hoc modo, quantum meminimus, ab omnibus accipitur ». Cette objection s'adresse à un passage de la troisième *Méditation*, où l'*ego* envisage l'hypothèse suivante : « si a me essem... » AT VII, 48.

cause de soi-même. Or, cela n'est pas possible, car cette notion implique contradiction : la chose, comme cause, se précéderait elle-même, comme effet. On peut donc admettre l'hypothèse de Descartes selon laquelle l'*ego* existerait par soi, mais on ne peut pas l'invalider en en concluant que si tel était le cas, il se serait donné toutes les perfections qu'il conçoit dans l'idée de Dieu, puisque cela supposerait l'aséité entendue au sens positif, laquelle enveloppe contradiction. Tels sont le contexte et la portée de la distinction proposée par Caterus entre aséité positive et aséité négative. Comme on le sait, c'est à la faveur de cette objection de Caterus que Descartes va développer sa doctrine d'un Dieu *causa sui* : il n'est plus alors question de l'hypothèse selon laquelle l'*ego* serait par soi, il s'agit pour Descartes de défendre la notion d'aséité positive, dont il affirme qu'elle est requise par la notion de première cause : « la lumière naturelle nous dicte qu'il n'y a aucune chose de laquelle il ne soit loisible de demander pourquoi elle existe, ou dont on ne puisse rechercher la cause efficiente, ou bien, si elle n'en a point, demander pourquoi elle n'en a pas besoin. De sorte que, si je pensais qu'aucune chose ne peut en quelque façon être à l'égard de soi-même ce que la cause efficiente est à l'égard de son effet, tant s'en faut que de là je voulusse conclure qu'il y a une première cause, qu'au contraire de celle-là même qu'on appellerait première, je rechercherais derechef la cause et ainsi je ne viendrais jamais à une première »²⁰. La notion de cause première requiert que l'on rende raison du fait qu'une telle cause est première, c'est-à-dire qu'elle n'a pas elle-même besoin d'une cause différente pour exister, ce qui signifie qu'elle doit « en quelque façon être à l'égard de soi-même ce que la cause efficiente est à l'égard de son effet ». La seule manière d'éviter une régression à l'infini, ou bien un arrêt arbitraire dans la série des causes, fondé sur la seule « imperfection de l'esprit humain »²¹ est donc d'admettre qu'une réalité peut être la cause de soi-même, *causa sui* : « Il peut y avoir quelque chose dans laquelle il y ait une puissance si grande et si inépuisable

²⁰ AT VII, 108-109 : « Dicat autem profecto lumen naturae nullam rem existere, de qua non liceat petere cur existat, sive in ejus causam efficientem inquirere, aut, si non habet, cur illa non indigeat, postulare ; adeo ut, si putarem nulla rem idem quodammodo esse posse erga seipsam, quod est causa efficiens erga effectum, tantum abest ut inde concluderem aliquam esse causam primam, quin e contra ejus ipsius, quae vocaretur prima, causam rursus inquirerem, et ita nunquam ad ullam omnium primam devenirem » .

²¹ AT VII, 110.

qu'elle n'ait jamais eu besoin d'aucun secours pour exister, et qui n'en ait pas encore besoin maintenant pour être conservée, et ainsi qui soit en quelque façon la cause de soi-même, et je connais que Dieu est tel »²².

Cette doctrine est-elle à l'arrière-plan du texte des *Principes* ? La définition selon laquelle « est substance ce qui n'a besoin que de soi-même pour exister », en son sens propre, qui ne convient qu'à Dieu, signifie-t-elle que Dieu n'a pas besoin de cause pour exister, ou bien qu'il est à lui-même sa propre cause ? Dieu est-il substance au sens où il serait sans cause, ou bien en ce qu'il serait *causa sui* ?²³

²² AT VII, 109 : « admitto aliquid esse posse, in quo sit tanta et tam inexhausta potentia, ut nullius unquam ope egerit ut existeret, neque etiam nunc egeat ut conservetur, atque adeo sit quodammodo sui causa ; Deumque talem esse intelligo ».

²³ Ni Aubenque, ni Beyssade, dans les articles cités plus haut, n'estiment nécessaire d'ouvrir cette question. P. Aubenque appuie sa lecture, semble-t-il, sur le fait que Dieu seul est substance, ce qui tient pour acquis que la conception d'un Dieu *causa sui* est maintenue dans les *Principes* : « Le pas qui fait de la substance la *causa sui*, étranger à Aristote, évité par Thomas d'Aquin et même encore par Suarez, est franchi —pour la première fois, semble-t-il —par Descartes. Dans le texte des *Principes*, il n'utilise pas l'expression *causa sui*, mais il remarque que, si la substance est définie comme il l'a fait, à savoir ce qui n'a besoin que de soi-même pour exister, seul Dieu peut être dit substance » *Problèmes aristotéliens I*, p. 344. Selon J.-M. Beyssade « en définissant la substance comme ce qui existe sans avoir besoin de rien d'autre pour exister, on rejoint la notion positive de l'aséité, la cause de soi qui est une pensée neuve de la métaphysique cartésienne » *Études sur Descartes*, p. 232. Pour notre part, nous ne voyons pas en quoi cette définition ferait davantage signe vers l'aséité positive que vers l'aséité négative : un Dieu existant par soi au sens de « sans cause » serait également une chose « qui n'a besoin de rien d'autre pour exister ». Beyssade invoque, il est vrai dans la suite de son analyse, les caractéristiques des preuves de l'existence de Dieu dans les *Principes* : d'une part, le fait de placer au premier rang (I, 14) la preuve *a priori* (mais ce type de preuve, déjà présent dans la cinquième Méditation, ainsi que dans la tradition, n'est pas nécessairement solidaire de la thèse d'un Dieu cause de soi) ; d'autre part, la manière dont Descartes conclut l'ensemble des preuves par les effets, dans l'article I, 21 : « nous connaissons aisément qu'il n'y a point de force en nous par laquelle nous puissions subsister, ou nous conserver un seul moment, et que celui qui a tant de puissance qu'il nous fait subsister hors de lui et qui nous conserve, doit se conserver soi-même, ou plutôt, n'a besoin d'être conservé par qui que ce soit, et enfin qu'il est Dieu » AT IX-2, 34. La thèse ici énoncée nous paraît beaucoup plus ambiguë que ce qu'en restitue Beyssade, qui commente ainsi : « il n'a aucun besoin d'aucune conservation par aucune autre chose puisqu'il est à lui seul sa propre cause ou raison d'exister » *ibid.* p. 233. Nous aurons l'occasion de revenir sur l'ambiguïté de cet article un peu plus loin.

Ce qui nous semble constituer l'argument principal en faveur de la lecture selon laquelle la doctrine de la substance divine dans les *Principes* s'adosse à celle d'un Dieu *causa sui*, c'est le rôle, qui n'a guère été remarqué jusqu'ici, que joue le thème de la conservation dans les *Premières réponses*. L'argumentation en faveur de la doctrine d'un Dieu cause de soi présente en effet cette caractéristique frappante, dans ce texte, de se fonder principalement sur la question de la conservation. La notion d'un Dieu *causa sui* est rendue nécessaire, non seulement pour établir la primauté de la première cause (premier argument, qui établit la nécessité métaphysique de la notion de cause de soi) ; mais aussi pour rendre raison du fait que Dieu « est et ne cesse point d'être » : Dieu n'a besoin d'aucun secours pour exister, ni pour être conservé « parce que c'est lui-même qui en effet se conserve » (second argument, qui établit que Dieu est cause de soi). Il s'agit d'un argument qui peut surprendre en ce qu'il consiste à transposer à Dieu la notion de conservation, à l'aide de l'argumentation mise en œuvre dans la tradition pour établir que l'action conservatrice de Dieu est nécessaire au maintien dans l'être de toute créature : « tout de même que, bien que j'eusse été de toute éternité, et que par conséquent il n'y eût rien eu avant moi, néanmoins, parce que je vois que les parties du temps peuvent être séparées les unes d'avec les autres, et qu'ainsi, de ce que je suis maintenant, il ne s'ensuit pas que je doive être encore après, si, pour ainsi parler, je ne suis créé de nouveau à chaque moment par quelque cause, je ne ferais point de difficulté d'appeler *efficiente* la cause qui me crée continuellement en cette façon, c'est-à-dire qui me conserve. Ainsi, encore que Dieu ait toujours été, néanmoins, parce que c'est lui-même qui en effet se conserve, il semble qu'assez proprement il peut être appelé la cause de soi-même »²⁴. Certes, Descartes ne prétend cependant pas que Dieu existe dans le temps, ni qu'il ait besoin d'être « créé

²⁴ AT VII, 109 : nam quemadmodum, etiamsi fuissem an aeterno ac proinde nihil me prius extitisset, nihilominus, quia considero temporis partes a se mutuo se jungi posse, atque ita ex eo quod jam sim non sequi me mox futurum, nisi aliqua causa me quasi rursus efficiat singulis momentis, non dubitarem illam causam, quae me conservat, *efficientem* appellare : ita, etiamsi Deus nunquam non fuerit, quia tamen ille ipse est qui se revera conservat, videtur non nimis improprie dici posse *sui causa* ». La suite du texte reprend à plusieurs reprises l'expression suivante : « la cause pourquoi il est et ne cesse point d'être », AT VII 110, l. 25 et l. 28. Sur ce thème, dans la tradition, cf. par exemple F. Suarez, *Disputationes metaphysicae* XXI, I, 17 et II, 3, qui développe des arguments assez proches.

de nouveau à chaque instant » ainsi qu'il en va de la créature. Cependant, il transpose bien à l'être divin la question de la conservation, réservée jusque là à la créature. Et il y répond en affirmant que Dieu se conserve dans l'être par sa propre puissance. La notion de conservation est ainsi au cœur de l'argumentation par laquelle Descartes défend la doctrine d'un Dieu cause de soi au moment où il l'énonce pour la première fois. C'est sous la forme de la question de la conservation que Descartes impose à Dieu la question de la cause.

L'intérêt d'un tel argument est manifeste. D'une part, il permet d'éviter que l'éternité de Dieu soit invoquée en faveur de l'aséité négative. Dieu ayant été de toute éternité, nulle cause ne serait requise pour rendre raison de son existence, puisqu'il n'a pas eu à venir à l'être : il serait ainsi par soi au sens de sans cause. C'est sans doute la raison pour laquelle Descartes introduit la question de la conservation divine à partir de l'hypothèse selon laquelle l'*ego* aurait été de toute éternité. Il y a ici un chiasme : on attribue, par hypothèse, l'éternité à l'*ego* et on s'autorise de cette hypothèse pour transposer à Dieu la question de la conservation, en tant qu'elle se poserait même à propos d'un esprit fini éternel. Descartes remarque en effet que l'éternité attribuée par hypothèse à l'*ego* n'empêche pas que sa persévérance dans l'existence requiert une cause par l'action de laquelle il est conservé dans l'existence (en tant qu'il demeure soumis aux conditions d'une existence temporelle, divisible en instants discontinus, lors même qu'on admet par hypothèse qu'il est de toute éternité, ce en quoi réside l'une des difficultés de l'argument). Il s'agit ici d'insinuer que la question de la conservation ne se pose pas seulement à propos des entités qui sont venues à l'être à un moment donné, mais à propos de toute entité, y compris éternelle, pour autant qu'il faut expliquer pourquoi elle ne cesse point d'être. Ce procédé argumentatif a ainsi pour fonction de déconnecter la notion de conservation de celle de création, autrement dit, de contester l'équivalence entre conservation et création continuée²⁵.

D'autre part, l'intérêt de cette démarche argumentative reposant sur la

²⁵ Et ceci à l'encontre de ce que Descartes lui-même écrivait dans la troisième *Méditation* : « ut conservationem sola ratione a creatione differe, sit etiam unum ex iis quae lumine naturali manifesta sunt » AT VII, 49 ; « la lumière naturelle nous fait voir clairement que la conservation et la création ne diffèrent qu'au regard de notre façon de penser », AT IX-2, 39.

notion de conservation est qu'elle permet d'éviter la difficulté soulevée par Caterus, après bien d'autres auteurs de la tradition, selon laquelle la notion de cause de soi serait contradictoire en ce qu'elle impliquerait que la chose se précède elle-même. Il ne s'agit pas, avec la *causa sui*, de la cause en vertu de laquelle Dieu serait venu à l'être, car il n'y a jamais eu de commencement de l'existence divine. Il s'agit de la cause de l'existence actuelle de Dieu, ou plus exactement de la cause qui fait que cette existence ne cesse pas. Or, la cause conservatrice n'est pas antérieure à son effet, qu'elle maintient dans l'être. La conservation suppose que la chose existe déjà, la cause conservatrice n'est donc pas antérieure à son effet, pas même logiquement. Descartes l'a lui-même souligné dans les *Premières réponses*, à propos de la seconde preuve par les effets de la troisième *Méditation*: « j'ai mieux aimé appuyer mon raisonnement sur l'existence de moi-même, laquelle ne dépend d'aucune suite de causes, et qui m'est si connue que rien ne le peut être davantage ; et m'interrogeant sur cela moi-même, je n'ai pas tant cherché par quelle cause j'ai autrefois été produit, que j'ai cherché quelle est la cause qui à présent me conserve, afin de me délivrer par ce moyen de toute suite et succession de causes »²⁶. La question de la cause, appliquée à l'être divin, est donc celle de la conservation éternelle de Dieu dans l'être, laquelle réfère à sa propre puissance s'exerçant actuellement, sans tomber sous le coup de la contradiction selon laquelle la chose qui serait *causa sui* devrait se précéder elle-même dans l'être pour être sa propre cause²⁷. Seule une entité éternelle peut ainsi être cause de soi sans que cette notion enveloppe contradiction.

Descartes n'insiste pas davantage sur ce thème de la conservation dans les *Quatrièmes réponses*. Arnauld a contesté l'usage qu'en faisaient les *Premières réponses* par deux objections. a) La question de la conservation

²⁶ AT IX-1, 85 ; AT VII, 107 : « de me non tam quaesivi a qua causa olim essem productus, quam a qua tempore praesenti conservor, ut ita me ab omni causarum successione liberarem ».

²⁷ Arnauld a parfaitement aperçu l'intérêt de cet argument : « on ne peut pas concevoir que Dieu soit par soi *positivement*, comme s'il s'était lui-même premièrement produit, car il aurait été auparavant que d'être ; mais seulement (comme notre auteur le déclare en plusieurs lieux), parce qu'en effet il se conserve » AT IX-1, 165 ; AT VII ? 221-212 : « Deus a se *positive* cogitari non potest, quasi seipsum primo produxerit : fuisset enim antequam esset ; sed tantum (ut saepius declarat Author) quia se revera conservat ». Il conteste cependant qu'on puisse dissocier la conservation de la création.

suppose la temporalité, elle ne peut s'appliquer à ce qui est éternel²⁸ ; b) la conservation renvoie à la création, c'est-à-dire à la continuelle reproduction de la chose²⁹. Descartes ne renonce pourtant pas à appliquer la notion de conservation à l'être divin, dans sa réponse à Arnauld. Mais il le fait d'une manière assez discrète : « et il ne se trouvera point d'endroit, où j'aie dit que Dieu se conserve pas une influence positive, ainsi que les choses créées sont conservées par lui, mais bien seulement ai-je dit que l'immensité de sa puissance ou de son essence, qui est la cause pourquoi il n'a pas besoin de conservateur, est une chose *positive* »³⁰. Il semble estimer qu'il a déjà,

²⁸ AT IX-1, 164 « Dans l'idée d'un être infini, l'infinité de sa durée y est aussi contenue, c'est-à-dire qu'elle n'est point renfermée dans aucunes limites, et partant qu'elle est indivisible, permanente et subsistante tout à la fois, et dans laquelle on ne peut sans erreur et qu'improprement, à cause de l'imperfection de notre esprit, concevoir de passé, ni d'avenir. D'où il est manifeste qu'on ne peut concevoir qu'un être infini existe, quand ce ne serait qu'un moment, qu'on ne conçoive en même temps qu'il a toujours été et qu'il sera éternellement (ce que notre auteur même dit en quelque endroit) ; et partant, que c'est une chose superflue de demander pourquoi il persévère dans l'être. Voire même, comme l'enseigne saint Augustin <...> en Dieu, il n'y point de passé ni de futur, mais un continuel présent ; ce qui fait voir clairement qu'on ne peut sans absurdité demander pourquoi Dieu persévère dans l'être, vu que cette question enveloppe manifestement le devant et l'après, le passé et le futur, qui doivent être bannis de l'idée d'infini » ; AT VII, 211 : « In idea enim entis infiniti continetur, quod ejus duratio sit etiam infinita, scilicet nullis clausa limitibus, ac proinde indivisibilis, permanens, tota simul, et in qua non nisi per errorem et intellectus nostri imperfectionem concipi possit prius et posterius. Unde manifeste sequitur concipi non posse Ens infinitum vel per momentum existere, quin simul concipiatur et semper extitisse, et in aeternum existentiam habiturum (quod Author ipse alicubi docet), ut proinde vanum sit quaerere cur in se perseveret. Imo, ut frequenter docet Augustinus <...> in Deo nullum est vel fuisse vel futurum esse, sed semper esse ; ut hinc evidentius appareat, non nisi cum absurditate quaeri posse cur Deus in esse perseveret, cum haec quaestio manifeste involvat prius et posterius, praeteritum et futurum, quae ab Entis infiniti notione excludi debent ».

²⁹ AT IX-1, 165 : « La conservation ne convient pas mieux à l'être infini que la première production. Car qu'est-ce, je vous prie, que la conservation, sinon une continuelle reproduction d'une chose ? d'où il arrive que toute conservation suppose une première production » ; AT VII, 212 : « at in ens infinitum conservatio non magis cadit quam prima productio. Quid enim, quaeso, conservatio, nisi continua quaedam rei reproductio ? Unde conservatio omnis supponit primam productionem ».

³⁰ AT IX-1, 183 ; AT VII, 236-237 : « nec ullibi dixi Deum se conservare per positivum aliquem influxum, ut res creatae ab ipso conservantur, sed tantum immensitatem potentiae sive essentiae, propter quam conservatore non indiget, esse rem *positivam* ».

par avance en quelque sorte, répondu aux critiques d'Arnauld : « je puis facilement admettre tout ce que M. Arnauld apporte pour prouver que Dieu n'est pas la cause efficiente de soi-même et qu'il ne se conserve pas par aucune influence positive, ou bien par une continuelle reproduction de soi-même, qui est tout ce que l'on peut inférer de ses raisons »³¹. Dieu se conserve par sa propre puissance, non pas au sens où il se produirait de nouveau (la conservation n'est pas une réitération de la première production, dans le cas d'un être éternel), ni au sens où l'on supposerait qu'il existe dans le temps.

On peut, certes, estimer que cet argument ne résout pas tous les problèmes liés à la notion de *causa sui*, et qu'il est lui-même problématique. Toujours est-il que c'est celui que Descartes utilise dans les *Premières réponses*, qu'il l'estime au dessus des critiques d'Arnauld dans les *Quatrièmes réponses*, et qu'il l'invoque encore dans les *Principes de la philosophie*. En effet, ce thème est présent à l'article 21 de la première partie, quoique d'une manière qui atteste de la prudence de Descartes à son égard. Il écrit en effet : « nous connaissons aisément qu'il n'y a point de force en nous par laquelle nous puissions subsister ou nous conserver un seul moment, et que celui qui a tant de puissance qu'il nous fait subsister hors de lui et qui nous conserve doit se conserver soi-même, ou plutôt n'a besoin d'être conservé par qui que ce soit, et enfin qu'il est Dieu »³². S'il avait renoncé à concevoir l'être éternel de Dieu du point de vue de la conservation, pourrait-il encore écrire, même pour revenir immédiatement en deçà de cette affirmation, que Dieu se conserve lui-même ?

C'est à la lumière du rôle que joue la notion de conservation dans la question de la *causa sui*, et de sa présence dans l'article 21 que l'on peut établir que Descartes suggère dans l'article 51 de la première partie des *Principes*, que Dieu est substance au sens propre du terme, à la différence des substances créées, en ce qu'il se conserve lui-même dans l'existence,

³¹ AT IX-1, 183 ; AT VII, 237 : « itaque possum ultro admottere quaecunque a Viro Cl. asseruntur ad probandum Deum non esse causam efficientem sui ipsius, neque se conservare per ullum influxum positivum, sive per sui reproductionem continuam ; quod solum ex ejus rationibus efficitur. »

³² AT IX-2, 34 ; AT VIII-1, 13 : « facile enim intelligimus nullam vim esse in nobis, per quam nos ipsos conservemus ; illumque in quo tanta est vis, ut nos a se diversos conservet, tanto magis etiam se ipsum conservare, vel potius nulla ullius conservatione indigere, ac denique Deum esse ».

c'est-à-dire en ce qu'il est *causa sui*. Dieu est donc substance, dans les *Principes de la philosophie*, au sens où il se soutient lui-même dans l'existence, c'est-à-dire au sens où il existe et persévère dans l'existence par sa propre puissance, à la différence des substances créées qui ont besoin du secours divin pour persévérer dans l'être. La substantialité, au sens propre du terme, ne renvoie donc plus à la subjectivité, au fait d'être sujet, c'est-à-dire de ne pas avoir besoin d'autre chose comme sujet, mais revêt une dimension causale. Elle désigne la manière dont une entité se soutient elle-même, causalement, dans l'existence, et subsiste au sens où elle persévère dans l'être par sa propre puissance.

3. Spinoza: l'univocité retrouvée.

L'élaboration spinoziste de la notion de substance, dans l'*Ethique*, se situe dans la lignée de la réinterprétation cartésienne que nous venons d'analyser. En effet, selon la doctrine de l'*Ethique*, toute substance est cause de soi. La substantialité est donc corrélative du fait d'être cause de soi. En cela, Spinoza s'inspire de Descartes, et de son interprétation de la notion de substance divine dans les *Principes*. Mais il va aussi plus loin que Descartes dans la réforme de la notion de substance. En effet, selon Descartes, seule la substance divine est cause de soi, la substantialité des créatures doit s'entendre en un sens différent, puisque toute créature a besoin du secours ordinaire de Dieu pour être et pour se conserver dans l'être. Certes, c'est la notion même de substance qui est engagée, en ce que c'est en Dieu seul qu'on l'entend au sens propre du terme. Mais, ce sens propre ne peut convenir qu'à l'être divin. Pour Spinoza, en revanche, toute substance est cause de soi, une substance ne saurait être que cause de soi. Il en résulte qu'il n'y a plus chez Spinoza deux manières d'entendre la substantialité mais une seule.

Pour bien comprendre ce que signifie ce retour à un sens un, univoque, de la substance, chez Spinoza, et de quelle manière se prolonge chez lui la réforme de la notion de substance, il importe de donner plusieurs précisions. 1^o) Tout d'abord, la thèse selon laquelle toute substance est cause de soi ne signifie pas que Spinoza abandonne le sens traditionnel de la substance, pour ne conserver que la nouvelle caractérisation de la notion de substance, héritée de Descartes. En effet, toute la réflexion spinoziste sur la substance, dans l'*Ethique*, s'adosse à la caractérisation de la substance par la subsistence,

opposée à l'inhérence. Les définitions données au début de la première partie en attestent : « par substance, j'entends ce qui est en soi et se conçoit par soi »³³ ; « par mode, j'entends les affections d'une substance, autrement dit, ce qui est en autre chose et se conçoit aussi par cette autre chose »³⁴. C'est à partir de cette caractérisation traditionnelle de la substance que Spinoza va établir qu'une substance est toujours cause de soi. Autrement dit, Spinoza, en soutenant que toute substance est cause de soi, ne fait pas un choix entre les deux sens distingués par Descartes pour ne conserver que le sens propre. La signification traditionnelle de la substance est toujours présente chez Spinoza, elle est même au fondement de l'élaboration du traité de la substantialité que constituent les propositions 1 à 8 de la première partie de l'*Ethique*. Mais, s'il n'y a plus qu'une seule signification de la notion de substance, c'est qu'il articule ces deux caractères (l'en soi et la *causa sui*) au sein de l'unique notion de substance qu'il admet. Ce n'est donc pas parce que l'un disparaîtrait au profit de l'autre, mais parce qu'une connexion nécessaire est établie par Spinoza entre les deux sens distingués par Descartes.

2°) C'est en cela que Spinoza à la fois prolonge la réforme cartésienne de la substance (puisqu'il reprend le sens nouveau forgé par Descartes) mais aussi qu'il la parachève (parce qu'il ne se contente pas de juxtaposer le nouveau sens et l'ancien, mais qu'il intègre à la notion traditionnelle de substance la caractéristique d'être cause de soi). Pour Spinoza, toute substance est cause de soi, et cela, dans la mesure même où elle est en soi, comme on va le voir. C'est parce qu'elle est un être en soi et non pas un être en un autre que la substance est nécessairement cause de soi. Le sens forgé par Descartes devient ainsi la vérité du sens traditionnel, la *causa sui* apparaît comme le réquisit jusque là inaperçu de l'être en soi.

Enfin, 3°) cette thèse ne signifie pas que Spinoza accorderait aux étants finis, d'être cause de soi. Elle signifie au contraire qu'aucun étant fini ne peut avoir le statut de substance. Davantage, aucune entité causée ne peut être substance, tout ce qui est produit par l'action d'une cause a raison de mode. Ce qui est *ab alio* est toujours aussi *in alio*, c'est là le revers de la

³³ Définition III : « Per substantiam intelligo id, quod in se est, et per se concipitur ». Nous citons l'*Ethique* dans l'édition bilingue de B. Pautrat, Paris, éditions du Seuil, Points essais n° 380, 2010.

³⁴ Définition V : « Per modum intelligo substantiae affectiones, sive id, quod in alio est, per quod etiam concipitur ».

connexion entre en soi et cause de soi³⁵, que Descartes évitait précisément par sa thèse de l'équivocité du terme de substance. Mais cela ne signifie pas pour autant que la *causa sui* serait une prérogative de la substance divine, comme c'est le cas chez Descartes. En effet, dans le traité de la substance qui occupe les huit premières propositions de *l'Ethique*, on ne raisonne pas sur Dieu, mais sur les propriétés de la substance en général, telle qu'elle a été définie au début de la première partie, comme ce qui est en soi et se conçoit par soi. L'absolue infinité qui caractérise la substance divine ne joue aucun rôle dans la démonstration de la corrélation entre la subsistence, au sens traditionnel, et la cause de soi. Que la substance soit infinie en son genre ou absolument infinie, elle est nécessairement cause de soi. Qu'il n'existe et ne peut exister qu'une seule substance, absolument infinie, qui est Dieu, ne change rien à la portée de cette analyse.

4. La démonstration de la corrélation entre être en soi et *causa sui*

Dans la définition de la substance posée au début de la première partie de *l'Ethique* entrent deux caractéristiques : la substance est ce qui est en soi et se conçoit par soi. Spinoza précise immédiatement cette seconde caractéristique : « c'est-à-dire, ce dont le concept n'a pas besoin du concept d'une autre chose d'où il faille le former »³⁶. C'est sur cette caractéristique de l'être en soi de se concevoir par soi que Spinoza va s'appuyer pour démontrer les propriétés de la substance, notamment celle d'être cause de soi.

D'où vient cette affirmation, suivant laquelle une substance non seulement est un être en soi, mais aussi se conçoit par soi ? Pourquoi est-elle corrélatrice de l'existence en soi de la substance ? C'est Descartes qui a développé ce thème, et affirmé cette corrélation. Selon lui, on reconnaît une substance au fait que l'on peut concevoir clairement et distinctement la nature d'une chose séparément d'une autre. Par exemple, nous concevons clairement et distinctement la nature de la pensée sans faire intervenir quoi que ce soit qui relève de la matière, c'est-à-dire de l'étendue : aucune détermination géométrique n'entre dans la conception

³⁵ Cela déborde la seule question des êtres finis et existants dans la durée, puisque Spinoza admet des modes infinis et éternels, qui sont précisément tels « par leur cause » (les modes infinis). L'infinité et l'éternité ne sont pas des prérogatives de la substance.

³⁶ La suite de la définition III précise : « hoc est, id, cujus conceptus non indiget conceptu alterius rei, a quo formari debeat ».

claire et distincte que nous avons de la pensée. Nous pouvons donc concevoir la pensée sans faire intervenir le concept de l'étendue. De cette caractéristique de la pensée d'être concevable par soi, Descartes dérive l'affirmation selon laquelle la pensée n'a pas besoin de l'étendue pour exister, et constitue ainsi une substance différente de la substance étendue³⁷. Cette caractéristique de la substance d'être conçue par soi est chez Descartes la transcription cognitive de l'indépendance dans l'être de la substance. L'indépendance de l'essence d'une chose, dans la conception claire et distincte que nous en formons, est pour Descartes le critère, dans notre connaissance, de ce qui est substance, de ce qui peut exister en soi.

Spinoza reprend cette caractéristique de la substance de se concevoir par soi. Mais c'est au prix de deux modifications décisives. 1°) Ce qui est en soi se conçoit par soi. Son concept se forme sans rien emprunter au concept d'une autre chose. C'est le critère de la substantialité, mais ce n'est plus le critère de la distinction substantielle : tout ce qui est concevable par soi est substance, mais à tout attribut concevable par soi ne correspond pas nécessairement une substance différente de celle que nous percevons par un autre attribut conçu par soi. 2°) Spinoza applique strictement cette caractéristique de la substance de se concevoir par soi, en ce qu'il en déduit qu'il ne saurait y avoir deux substances de même nature : « dans la nature des choses, il ne peut y avoir deux ou plusieurs substances de même nature ou attribut »³⁸. En effet, si toute substance se conçoit par soi, on ne peut pas admettre que deux substances aient quelque chose en commun. Cela signifierait que le concept de l'une envelopperait le concept de l'autre, et vice-versa. Elles ne seraient donc pas deux substances.

Cette caractéristique de la substance, héritée de Descartes, joue le rôle de moyen terme dans la démonstration de la propriété de toute substance d'être cause de soi. Spinoza s'appuie sur le fait que la substance est conçue par soi pour établir la connexion entre l'être en soi et la cause de soi. Cette démonstration a lieu dans les propositions 5 à 7 de *Ethique I*. C'est à partir de la thèse selon laquelle il ne peut pas y avoir deux substances de même nature

³⁷ Sur le rapport entre essence et substance chez Descartes, cf. AUBENQUE, P. « Sur l'ambivalence du concept aristotélicien de substance », *Ontologie et dialogue. Hommage à Pierre Aubenque*, CORDERO, N. (Éd.) Paris : Vrin 2000, p. 95 – 105, repris dans AUBENQUE, P. *Problèmes aristotéliciens, Philosophie théorique*, Paris : Vrin 2009. p. 197 – 209.

³⁸ « In rerum natura, non possunt dari duae, aut plures substantiae ejusdem naturae, sive attributi ».

(prop. V) que Spinoza démontre qu'une substance ne peut pas être produite par une autre substance (prop VI). Il utilise pour cela la proposition 3: « des choses qui n'ont rien de commun entre elles, l'une ne peut être cause de l'autre »³⁹. La démonstration de cette proposition repose elle-même sur deux axiomes énoncés au début de la première partie. L'axiome 5, selon lequel « les choses qui n'ont rien de commun entre elles ne peuvent non plus se comprendre l'une par l'autre, autrement dit, le concept de l'une n'enveloppe pas le concept de l'autre »⁴⁰. Et l'axiome 4 : « la connaissance de l'effet dépend de la connaissance de la cause et l'enveloppe »⁴¹. La dépendance dans laquelle l'effet est par rapport à sa cause a pour corrélat, sur le plan de la connaissance, que la connaissance de l'effet enveloppe celle de la cause. Le concept de l'effet doit envelopper celui de sa cause. Il s'ensuit qu'il ne peut pas y avoir de rapport de causalité entre deux substances, puisque chacune se conçoit par soi: « une substance ne peut pas être produite par une autre substance »⁴² (prop. VI). La caractéristique des substances d'être conçues par soi, elle même corrélatrice de leur existence en soi, induit qu'une substance ne peut pas être cause d'une autre substance, dans la mesure où il ne saurait y avoir de rapport causal entre des choses qui sont différentes en nature.

La proposition VII tire la conséquence de ces démonstrations. Si une substance ne peut jamais être produite par autre chose, alors c'est qu'une substance existe en vertu de sa propre nature : « à la nature d'une substance appartient d'exister »⁴³. Ce qui signifie qu'une substance existe en tant qu'elle est cause de soi : « une substance ne peut être produite par autre chose ; elle sera donc cause de soi ; c'est-à-dire son essence enveloppe nécessairement l'existence, autrement dit, à sa nature appartient d'exister »⁴⁴.

Cette proposition et sa démonstration énoncent ainsi deux choses : l'aséité de la substance, et l'interprétation positive de cette aséité. De l'affirmation selon laquelle une substance ne peut être produite par autre chose, on passe

³⁹ « Quae res nihil commune inter se habent, earum una alterius causa non esse potest ».

⁴⁰ « Quae nihil commune cum se invicem habent, etiam per se invicem intelligi non possunt, sive conceptus unius alterius conceptum non involvit ».

⁴¹ « Effectus cognitio a cognitione causae ependet et eandem involvit ».

⁴² « Una substantia non potest produci ab alia substantia ».

⁴³ « Ad naturam substantiae pertinet existere ».

⁴⁴ « Substantia non potest produci ab alio ; erit itaque causa sui, id est, ipsius essentia involvit necessario existentiam, sive ad ejus naturam pertinet existere ».

en effet à l'affirmation selon laquelle elle est cause de soi. Autrement dit : si elle n'a pas de cause différente d'elle-même, c'est qu'elle est à elle-même sa propre cause. Ce que Spinoza explicite en précisant que son essence enveloppe l'existence. Cela renvoie à la définition de la cause de soi qui ouvre l'*Ethique*: « par cause de soi, j'entends ce dont l'essence enveloppe l'existence, autrement dit, ce dont la nature ne peut se concevoir qu'existante »⁴⁵. Une telle définition pouvait paraître, étrangement, ramener la cause de soi à l'aséité négative de la tradition⁴⁶. Mais ce que veut dire Spinoza, c'est, tout au contraire, et comme le soutenait déjà Descartes, qu'il n'y a pas d'autre manière, pour une essence, d'envelopper l'existence, que d'être cause de soi, pas d'autre aséité que positive. En effet, la caractéristique de la substance d'être cause de soi est ensuite corrélée par Spinoza avec l'infinité. Spinoza démontre que toute substance est infinie, (c'est la proposition 8). Il produit pour cela deux démonstrations. Or, la seconde démonstration (dans le scolie I de la proposition 8) s'appuie sur la proposition 7 : « comme être fini est, en vérité, partiellement négation, et être infini affirmation absolue de l'existence d'une certaine nature, il suit donc de la seule proposition 7 que toute substance doit être infinie »⁴⁷. C'est dans ce scolie que Spinoza énonce l'équivalence entre le fait d'être cause de soi et l'affirmation absolue de l'existence d'une certaine nature. La cause de soi est donc bien à entendre comme aséité positive. L'essence qui enveloppe l'existence est telle parce qu'elle est une essence s'affirmant absolument dans l'existence. Toute essence de substance est donc puissance infinie ou absolue d'affirmation dans l'existence. Toute substance est donc bien cause de soi, au sens positif de l'aséité.

5. Conclusion

On retrouve ici un thème cartésien, celui qui consiste à expliciter la

⁴⁵ « Per causam sui intelligo id, cujus essentia involvit existentiam, sive id, cujus natura non potest concipi, nisi existens ».

⁴⁶ Ce qu'avait relevé J.-L. Marion en ces termes : « cette implication <...> ne s'énonce aucunement en termes de cause (ni d'effet) et ne peut donc, du moins immédiatement, et avec l'autorité d'une définition, équivaloir à la *causa sui* », *ibid.* p. 146 Même remarque chez CARRAUD, V. *Ibid.*, p. 297 et note 2.

⁴⁷ I, 8, scolie I, dem. : « Cum finitum esse revera sit ex parte negatio, et infinitum absoluta affirmatio existentiae alicujus naturae, sequitur ergo ex sola 7. prop. omnem substantiam debere esse infinitam ».

causa sui à partir de la puissance inépuisable de la nature divine. C'est en vertu de son essence que Dieu existe, mais au sens où cette essence infinie s'accompagne, voire se confond avec l'essence divine, dans l'unité de ses perfections. Chez Spinoza, de même, l'essence infinie conçue par soi, l'essence d'une substance, est puissance d'affirmation absolue dans l'existence.

Cependant, chez Descartes, c'est la souveraine perfection de Dieu qui impose ainsi la *causa sui*, et la réinterprétation de la substance à partir de la cause de soi, dans laquelle l'aséité positive semble se substituer à l'existence en soi. Chez Spinoza, ce n'est pas la souveraine perfection de Dieu, mais simplement l'existence en soi de la substance qui impose la *causa sui*. La substance ne saurait être en soi si elle n'était cause de soi. L'indépendance au sens de la perséité serait compromise par toute dépendance causale, ce qui n'est pas le cas chez Descartes, où les deux questions ne se recouvrent pas: ainsi, la substance créée est en soi sans avoir à être cause de soi.

On pourrait, il est vrai, se poser la question suivante : pourquoi devrait-on interpréter positivement l'aséité de la substance comme *causa sui* ? Spinoza n'ouvre pas le débat, et semble au contraire se reposer sur un acquis de la tradition. Il considère apparemment que la cause de soi est une notion qui s'est imposée avant lui, et dont la cohérence et la consistance ont d'ores et déjà été établies. Qui plus est, cette question est plus simple à résoudre chez lui qu'elle ne l'est chez Descartes, parce qu'elle ne concerne pas d'emblée Dieu. En effet, à raisonner à partir de la notion de substance, ce n'est pas directement à Dieu qu'on impose la question de la cause, mais seulement à la substance, puis indirectement à Dieu en tant qu'il est substance. Or, personne ne soutiendrait qu'il faudrait s'abstenir de poser la question de la cause en vertu de laquelle une substance existe.

Cela étant, ce qui justifie l'aséité positive, c'est aussi l'exigence que toute substance soit elle-même la source de ses modes. On pourrait dire l'exigence de spontanéité de la substance, qui découle des analyses spinozistes. En effet, étant conçue par soi, toute substance doit être elle-même cause de ses modes, rien ne peut lui advenir de l'extérieur. Ainsi, la substance est en soi, conçue par soi et cause de soi et le mode est en un autre par lequel il est à la fois conçu et causé. La distinction en soi/en autre chose se redouble d'une dimension causale : ce qui est en soi est *causa sui* ; ce qui est en autre chose est causé par autre chose. Mais c'est aussi la relation de la substance à ce qui existe en elle, à ses modes, qui acquiert une dimension causale,

puisque c'est la substance elle-même qui est cause de ses modes. Le mode n'est pas simplement causé, il est causé *par la substance dont il est un mode*.

Or, cette spontanéité de la substance s'enracine précisément chez Spinoza dans l'interprétation de l'essence de substance comme puissance d'affirmation absolue dans l'existence. C'est en vertu de la même causalité que l'essence s'affirme absolument dans l'existence et déploie les modifications qui sont enveloppées en elle. Comme l'écrit Spinoza, à propos de la substance divine, mais cela vaudrait aussi bien d'une substance infinie en son genre : « au sens où Dieu est dit cause de soi, il faut aussi le dire cause de toute chose »⁴⁸. En effet, c'est en vertu de son essence qu'il est cause de soi et c'est également de la seule nécessité de son essence que suivent toutes les modifications qu'il produit. Ce point est confirmé par la proposition 34 et sa démonstration : « la puissance de Dieu est son essence même »⁴⁹. La démonstration indique en effet : « de la seule nécessité de l'essence de Dieu il suit qu'il est cause de soi et de toutes choses »⁵⁰. Là encore, une telle démonstration n'est pas liée à l'absolue infinité de Dieu, c'est-à-dire à l'infinité de ses attributs, mais aux caractéristiques de chaque attribut, en tant qu'il est essence de substance. C'est donc aussi la nécessaire spontanéité de la substance qui requiert la *causa sui*.

Au terme de cette intégration progressive d'une dimension causale dans l'interprétation de la notion de substance, celle-ci se trouve considérablement transformée. Non seulement n'est en soi que ce qui est cause de soi, autrement dit, c'est en tant qu'elle s'affirme absolument dans l'existence que l'essence de la substance se confère à elle-même l'existence en soi. Mais encore, elle n'est plus substrat au sens d'un soubassement ontologique statique, à la manière de l'*hypokeimenon* aristotélicien, mais s'interprète désormais comme le dynamisme d'une puissance d'exister, et de porter à l'existence ses modifications. La substance soutient ses modes dans l'existence, non seulement au sens où ils ne peuvent exister qu'en elle, mais au sens où elle est la cause de leur existence.

Data de registro: 01/07/2015

Data de aceite: 30/07/2015

⁴⁸ I, 25, scolie : « eo sensu quo Deus dicitur causa sui, etiam omnium rerum causa dicendus est ».

⁴⁹ « Dei potentia est ipsa ipsius essentia »

⁵⁰ « Ex sola enim necessitate Dei essentiae sequitur, Deum esse causam sui et omnium rerum ».

ATOMISMO E METAFÍSICA NOTAS SOBRE O CARTESIANISMO NA NÁPOLES DE VICO

Sertório de Amorim e Silva Neto□

RESUMO

O objetivo deste artigo é expor um breve quadro da presença de Descartes na filosofia napolitana de *Sei-Settecento*. Inicialmente, nas duas primeiras partes do texto, analisamos a fortuna do filósofo francês no interior da *Accademia degli Investiganti*, sobremaneira em D'Andrea, e a associação da sua imagem ao atomismo, que o colocaria como peça chave das censuras dirigidas aos inovadores napolitanos pela Igreja. Na terceira e última parte do texto, buscamos mostrar a mudança de fisiognomia sofrida por Descartes após a fundação da *Accademia di Palazzo del Duca di Medinaceli*. Nosso interesse foi contrastar as leituras do pensador francês fazendo emergir, das obras de autores como Caloprese, Doria e Vico, as linhas gerais de um cartesianismo metafísico em condição não só de esvaziar o conteúdo das críticas jesuíticas, mas também de instituir as novas funções da classe dos intelectuais na vida do Vice-Reino.

Palavras-chave: Cartesianismo. Atomismo. Metafísica. Nápoles.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present a brief picture of Descartes presence in Neapolitan philosophy of *Sei-Settecento*. Initially, in the first two parts of the text, we analyze the fortune of the French philosopher inside the *Accademia degli Investiganti*, greatly in D'Andrea, and the association of image to atomism, which would place him as a key part of the reproaches addressed to the Neapolitans innovators for the Church. In the third and final part of the text we show the changes of physiognomy suffered by Descartes after the founding of the *Accademia di Palazzo del Duca di Medinaceli*. Our interest was to contrast the readings of the French thinker giving rise, of the works of authors such as Caloprese, Doria and Vico, the outlines of Cartesian metaphysical in a position not only to empty the contents of

* Doutor em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (USP) Professor do Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (IFILO-UFU) e bolsista do *Programa de Pós-Doutorado no Exterior* da CAPES. E-mail: sertorio@defil.ufu.br

the jesuit criticism, but also to introduce the new functions of the class intellectual in the Viceroyalty life.

Keywords: Cartesian. Atomism. Metaphysics. Naples.

*L'immortale Renato de le Carte
Che Rinato immortal sia dalle Carte
(CAMPAILLA, L'Adamo, Canto V).*

Descartes foi um autor de grande fortuna na Nápoles de *Sei-Settecento*. A despeito dos rígidos interditos da contra-reforma e da sua declarada antipatia pelos italianos, sublinhada por Garin¹, o pensador francês se consolidaria como “patrimônio filosófico meridional”². Ao lado de Galileu, Bacon e Gassendi, Descartes vinha assimilado no sul da península sob o signo da *libertas philosophandi* e no interior da desconfiança diante do sectarismo e do acolhimento doutrinário das ideias, isto é, como “o principal autor”, escreveu Francesco D’Andrea, da chamada “filosofia livre”, que “não está ligada aos princípios das escolas”, ou “eletiva, porque elege de todas as seitas aquilo que cada uma tem de bom”³, não sendo por isso interpretado ali como sistema: aos pedaços, destacados de tal modo do contexto do seu pensamento que consolidariam posições dessemelhantes e não raramente conflituosas nos círculos da Nápoles vichiana.

I

As ideias de Descartes chegariam àquela cidade, segundo testemunharam D’Andrea e Pietro Giannone, pelas mãos de Tommaso Cornelio, que após deixar a escola do renomado médico Marco Antonio Severino, em 1644, para alargar as experiências em Roma, Florença e Bolonha, voltou a Nápoles, cinco anos depois, trazendo na bagagem obras dos modernos: de

¹ Baseando-se principalmente nas correspondências de Descartes, concluiu Garin: “A Descartes a Itália propriamente não agradava e, de fato, nem o agradavam os italianos, chamassem eles Cardano e Della Porta ou Galileu, fossem magos e charlatões ou grandes cientistas [...] os italianos pareciam a ele vaidosos, conversadores, vangloriosos. [...] Da Itália, pois, não suporta nem o clima, nem a cozinha, nem as epidemias, nem os delinquentes” (GARIN, 1990, p. 12 – 13).

² LOMONACO, 2011, p. 12.

³ D’ANDREA, 1995, p. 148.

Galileu, Gassendi, Bacon, Harvey, Boyle e, é claro, de Descartes⁴. Cornelio se tornaria professor de matemática na Universidade de Nápoles e junto de outros dois expoentes da cultura napolitana da época, D'Andrea e Leonardo di Capua, fundou a *Accademia degli Investiganti* com a qual se misturou e foi definida as representações iniciais do cartesianismo napolitano.

Para esta geração, Descartes foi, sobretudo, o físico investigador da natureza da luz, do movimento da matéria e do funcionamento dos organismos vivos num *mundo corpuscular* de regras que se demonstram geometricamente, ou melhor, o autor do *Dioptrice*, do *Meteora*, do *Principia philosophiae* e notabilizado propagandista do *atomismo*, fazendo coro com outros cientistas da época⁵. Destas leituras, os *investiganti* assimilaram o método e uma coesa cosmologia em grau de unificar os diferentes fenômenos naturais sobre pouquíssimos princípios simples e evidentes, “que não podem ser negados senão por quem esteja privado de sensatez”⁶, eliminando o inconveniente da física até ali de ter que formular, avolumando o número de princípios (o vazio, os espaços não homogêneos, etc.), uma explicação *ad hoc* para cada fenômeno. O problema, notava Cornelio, era que agindo deste modo a natureza deixaria de se comportar uniformemente e fúteis seriam as tentativas de adquirir dela o conhecimento científico, ainda que em termos probabilísticos. Pelo contrário, o valor da ciência estaria na formulação de hipóteses aptas a explicar não um fenômeno singular, mas o complexo dos fenômenos naturais e nisto, concordavam os *investiganti*, Descartes era insuperável⁷. Sua “doutrina dos átomos”, escreveu D'Andrea:

ensina que todas as coisas sujeitas à geração e à corrupção compõem-se de partículas diminutas e invisíveis, em nada diferentes entre si senão pelos seus movimentos, grandezas e figuras, e exclusivamente

⁴ Cfr. RICCI, 1997, p. 251. Segundo detalhamento de Giuseppe Scerbo, que definiu as andanças de Cornelio como as de “um grego antigo por desejo de saber”, em Roma Cornelio conheceu Michelangelo Ricci que o introduziu no estudo da matemática e da fisiologia, em Florença travou contato com Evangelista Torricelli que o introduzira nos estudos da física e da astronomia, e em Bolonha gozaria da instrutiva convivência com o matemático Bonaventura Cavalieri (SCERBO, 1933, p. 22 – 23).

⁵ Como aqueles citados por D'Andrea em sua *Lezione*: Boyle, Galileu, Gassendi, Redi e Regius.

⁶ D'ANDREA, 1995, p. 148.

⁷ TORRINI, 1977, p. 79.

da composição, transposição e dissolução dessas partes e diversidade de seus movimentos e configurações nasce tudo isto que na natureza diziam gerar e se corromper⁸.

Ela, ao mesmo tempo, combate as formas de encantamento mágico da explicação física: prova ser desnecessário, não mais que capricho do arbítrio subjetivo, acrescentar à Física mais princípios, “como a forma, a privação, as formas substanciais, as acidentais, as parciais e cem outros vocábulos que se aprendem nas escolas”, bastando, para os que filosofam sem extravagâncias na esteira da objetividade, “a variedade dos movimentos e das figuras” para conhecer com segurança “as causas de todos os efeitos naturais”⁹.

Em busca da objetividade e simplicidade da ciência natural, a estrada aberta pelo atomismo avançava na direção da censura ao aspecto abstrato, arbitrário e confuso da física praticada nas *Escolas* e sob o signo do aristotelismo. A proposição do atomismo redundava pois num litígio ideológico que ocuparia a atenção dos *investiganti* tanto quanto se ocupavam do estudo dos fenômenos naturais: era preciso eliminar da Física os traços incômodos, metafísicos e teológicos, que dentro de um projeto de hegemonia doutrinária se arrogavam a explicar o mundo das criaturas submetidas à geração e à corrupção corpóreas. No universo corpuscular outra coisa não existe senão matéria e movimento, e não é preciso supor outras coisas para explicá-lo, de modo que os conceitos de forma, substância e acidente podiam ser aposentadas pelos físicos do *Seicento*, guardadas nas gavetas das escrivaninhas ou jogadas no lixo dos conceitos. Praticar o atomismo na Nápoles do último *Seicento*, como fizeram os *investiganti*, implicava opor-se a toda pretensão da metafísica tradicional de inadvertidamente imiscuir seus temas e objetos com aqueles da Física. Uma decisão repleta de riscos, escreveu Borelli: “A instância rigorosamente anti-metafísica do atomismo de D’Andrea e dos seus amigos arriscava romper o equilíbrio sobre o qual estava fundado o consenso cultural e religioso da Igreja, vale dizer o nexó indissolúvel entre física e metafísica”¹⁰.

Convém abrir um parêntesis sem o qual não é possível compreender

⁸ D’ANDREA, 1995, p. 148.

⁹ D’ANDREA, 1995, p. 151.

¹⁰ BORELLI, 1995, p. 37.

com justeza a posição dos inovadores napolitanos. Não se tratava para eles de esvaziar os dogmas oficiais e as verdades da teologia, em vez disto, eram movidos pela ambição de garantir a separação e isenção dos domínios. Perseguindo o consenso dos teólogos, D’Andrea notava que a doutrina dos átomos, abraçada no início do *Seicento* por todos os bons espíritos, era coisa nova, ignorada portanto por mais de mil e seicentos anos, pelos antigos e pela religião cristã¹¹, aportando novidades inclusive para a cristandade. O D’Andrea atomista não negou Deus como criador do mundo corpuscular, causa do movimento da matéria e responsável pela sua conservação, bem como excluiu do universo corpóreo “a alma racional, que não é *gerada*, mas criada e não se *corrompe* porque é imortal”¹², admitindo assim premissas ligadas à fé. Para ele, problemático era admitir que sendo alguns fenômenos naturais incertos e obscuros, por isso deveriam ser apreendidos pelas notícias da teologia, posição esta contrária não só à física, mas principalmente à fé e à religião: “falsa, absurda, erética, plena de ignorância e destruidora não menos da própria fé que da ciência da natureza”¹³.

Um argumento próximo encontramos no oratoriano Nicolas Malebranche, confirmando a abertura de alguns religiosos às novidades da ciência dos modernos. Na *Segunda Parte* (Capítulo III) do *Segundo Livro* da *De la recherche de la verité* Malebranche lista os motivos que levariam os homens a preferirem a opinião de outrem à *luz natural* na pesquisa da verdade, e inclui dentre elas o fato de que nas coisas da fé, que são fundadas na tradição e antiguidade dos argumentos, *novidade* e *verdade* não encontram acordo. Neste domínio, invés, o qualificativo *novidade* é confundido com *erro* e a *verdade* com o que dizem ser *antigo*: “Calvino, Lutero e outros inovaram e caíram no erro”¹⁴. Mas este raciocínio não pode se aplicar à nova ciência. O equívoco, alerta o oratoriano, é que as “almas vulgares” – presentes inclusive em muitos doutos religiosos – não distinguem frequentemente, o que os bons espíritos só fazem com grande fadiga, as verdades dependentes somente da razão daquelas dependentes da tradição, como as da fé, implicando que Galileu, Harvey e Descartes sejam mal compreendidos naquilo que dizem de novo. Sem que se faça tal distinção corre-se o risco de trair a luz natural

¹¹ D’ANDREA, 1995, p. 154.

¹² D’ANDREA, 1995, p. 151.

¹³ D’ANDREA, 1995, p. 154 – 155.

¹⁴ MALEBRANCHE, 1819, Tomo III, p. 37.

num silogismo de conclusões falsas do tipo: “A impanação de Lutero é nova e é falsa, logo, a circulação de Harvey é falsa porque é nova”¹⁵.

Fé e ciência se constroem segundo D’Andrea distintamente e a partir de princípios que não se implicam e por vias que não se cruzam. É preciso admitir que as certezas da fé são de espécie diferente das certezas científicas, e isto em favor da fé. Falando como protetor dos interesses da religião, escreveu D’Andrea: “quem dissesse que das coisas da fé podemos ter evidência diria um heresia condenada em cem Concílios”. Se seus objetos possuíssem a evidência da natureza, a religião seria solapada em seus fundamentos, subtraindo dela os *mistérios*: tão simples quanto o corpo extenso e o movimento, seríamos obrigados a acreditar neles ainda que não quiséssemos e, por isso, não haveria nenhum mérito em neles crer nem nenhuma diferença entre cristãos e heréticos. Dizer que às coisas da fé possuem maior ou igual evidência que as naturais “nos tolhe o mérito na fé” por um lado e, por outro, porque são mistérios noticiados seja pelos anjos ou apóstolos, tolheria “a esperança de conseguir a cognição da verdade da natureza”¹⁶ e a ciência.

Um aspecto destas teses de D’Andrea relevantes para a reconstrução da fortuna do cartesianismo em Nápoles, é a descontinuidade que estabelecem com a intenção de Descartes nas *Meditações metafísicas*, expressa no subtítulo da obra: a demonstração da existência de Deus, artigo de fé, por vias racionais. No Prefácio, dirigido aos teólogos de Paris, Descartes afirmaria o acordo da fé com a razão natural e a esta destinaria a função de único artifício capaz de convecer os infieis à conversão, oferecendo uma alternativa ao círculo sofisticado em que se baseia a autoridade das Santas Escrituras¹⁷. Fica claro então o alheamento dos *investiganti* da metafísica cartesiana. Para eles, não se tratava tanto de oposição àquela metafísica quanto de um silêncio em relação à ela. Como observa Lojacono, “Não teria sido necessário haver diante dos olhos as *Meditações* para descobrir o *iter* metafísico da especulação cartesiana que, ainda que de forma menos fecunda e sugestiva, emergia também com clareza da IV parte do *De Methodo* e da primeria dos *Principia*, que foram, por sua vez, absolutamente ignoradas”¹⁸. O real interesse dos *investiganti* por Descartes se depreendia da Revolução

¹⁵ MALEBRANCHE, 1819, Tomo III, p. 37.

¹⁶ D’ANDREA, 1995, p. 155.

¹⁷ DESCARTES, 1988, p. 85.

¹⁸ LOJACONO, 1997, p. 73.

Científica e da sua força em afirmar o valor do experiência transformada pela matemática renovada; neste contexto a filosofia se identificava com física e com a medicina, era filosofia natural, e de modo algum metafísica¹⁹.

II

Os cuidados tomados por D^o Andrea para garantir a isenção dos domínios da fé e da ciência natural não seriam contudo suficientes para a criação de um amplo consenso e para evitar reações anticartesianas da Igreja, como as do jesuíta e peripatético Giovanni Battista De Benedictis que, em 1694, sob o codinome de Benedetto Aletino, publicou em Nápoles as *Lettere apologetiche in difesa della Teologia e della Filosofia peripatetica*, livro que se tornaria famoso pelas reações polêmicas produzidas²⁰. As *Lettere* consistiam em comentários do pensamento de Descartes que detalhavam suas incompatibilidades frente à concepção de mundo testemunhada por séculos pelos Padres e pela Igreja. Lojacono esclarece que a imagem de Descartes formada por De Benedictis não surgiria como produto da reflexão autônoma e pessoal do crítico jesuíta, mas como parte de uma estratégia de fôlego internacional, arquitetada pelos confraternos jesuítas, e destinada a subtrair credibilidade teórica e doutrinal aos cultores do novo saber²¹. Uma evidência disto era a presença no pano de fundo dos debates em torno das *Lettere* de De Benedictis do *processo aos ateístas napolitanos* instaurado pelo Santo Ofício em 1688. Agitador da vida cultural napolitana por quase uma década, alimentando ricas disputas intelectuais, como aquela do Aletino e seus adversários, o longo processo, cheio de encontros e desencontros, terminaria em 1697 sem maiores consequências para os réus²².

De Benedictis sustentaria em sua terceira *Lettera* que a concepção ato-

¹⁹ LOJACONO, 1997, p. 71 – 73.

²⁰ Dentre elas as três respostas de Costantino Grimaldi (a primeira de 1699 e as outras duas de 1702 e 1703). Sobre o debate entre Aletino e Grimaldi páginas relevantes foram escritas por Ettore Lojacono (*Immagine di René Descartes nella cultura napoletana (1644-1755)*. Lecce: Conte, 2003) e Giulia Belgioioso (*La variata immagine di Descartes. Gli itinerari della metafisica tra Parigi e Napoli (1690-1733)*. Lecce: Milella, 1999).

²¹ LOJACONO, 2003, p. 86.

²² Para uma reconstrução detalhada e crítica do processo ver os frequentemente citados AMABILE, L. *Il Santo Ufficio della inquisizione in Napoli*. Catanazaro: Rubbetino, 1987 e OSBAT, L. *L'Inquisizione a Napoli. Il processo agli ateisti. 1688-1697*. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura, 1971.

mística da matéria de Descartes, como pura coisa extensa, possuía o grave inconveniente de eliminar do mundo criado todo fim providencialístico e, por isso, embora não se declasse ateísta, muito pelo contrário, servia a um próprio desestímulo à vontade de conhecer Deus, abrindo “uma estrada real ao acaso de Epicuro e ao ateísmo”²³.

Estabelecer o império da extensão deixava sem respostas questões antes respondidas satisfatoriamente pela religião, como era o caso do milagre da Eucaristia. Descartes, escreveu De Benedictis, “Estabeleceu a natureza do corpo na extensão exclusivamente e assim tornou não somente falsa, mas impossível a contenção do Corpo Sagradíssimo do Senhor sob as espécies sacramentais”²⁴. Como explicar que na Eucaristia o pão e o vinho, ainda que conservando as qualidades sensíveis do sabor, odor e aspecto, deixavam de ser pão e vinho para se tornarem o corpo e o sangue de Cristo? Para o raciocínio da nova ciência era impossível, pois enquanto simples agregado de átomos, o pão e o vinho permaneceriam idênticos em suas propriedades após a consagração. Outra interrogação deixada sem resposta, profundamente polêmica, dizia respeito à intervenção dos anjos no mundo material. Se todos os efeitos produzidos no mundo mecânico são sempre e somente causados pelo contato dos corpos, inclusive o fenômeno da luz, como entender as intervenções angelicais? De seres que não sendo corpos ainda assim movem os corpos e produzem efeitos naturais? Por causa destas coisas, diria o jesuíta De Benedictis, o católico Descartes foi sempre apreciado entre luteranos²⁵.

Vale lembrar o alerta de Malebranche supracitado sobre a impanação de Lutero: algo *novo* no plano da fé e por isso *falso*; é sugestivo não só porque lança luzes sobre um dos temas da polêmica jesuítica com os cartesianos de Nápoles, mas porque ajuda a perceber melhor a mistura que aos *investiganti* cabia purificar: apartar Descartes e a *nova* filosofia das polêmicas teológicas e debates doutrinários da contra-reforma.

Estas circunstâncias culturais da Nápoles do final do *Seicento* receberiam uma atenção especial em notáveis páginas da autobiografia de Giambattista Vico, sendo incluídas entre os eventos decisivos de sua formação intelectual, que permitem se “conheçam as próprias e naturais causas

²³ ALETINO, 1694, p. 183.

²⁴ ALETINO, 1694, p. 182.

²⁵ ALETINO, 1694, p. 185.

de sua tal e não outro reputação de literato”²⁶.

Teria sido no calor destes debates que chegou a Vico as primeiras notícias de Descartes: quase no final do isolamento em Vatolla, “que bem durou nove anos”, retratado por ele como “solidão”, evocando o *topos* do *Discurso do método*. Quando estava em Vatolla, lemos na *Vita*, “teve notícia de que a física de Renato Delle Carte havia obscurecido a fama de todas as passadas, de modo que se inflamou para conhecê-la”²⁷. Quase como crônica, Vico reconstrói *fil filo* nas páginas da *Vita* o encanto provocado por Descartes nos intelectuais daquela cidade, que mobilizaria seu desejo de conhecê-lo: o propositor de uma *nova física* superior à dos antigos, juízo que De Benedictis em sua terceira *Lettera Apologetica*, atribuiria ao *investiganti* Tomaso Cornelio. A notícia o alcançava provavelmente da parte dos próprios *investiganti*, alguns bem próximos, como Leonardo di Capua “que habitava na mesma paróquia [...] a S. Gennaro dell’Olmo”²⁸.

O desfecho da narrativa situa Vico entre os censores de tal encanto, vivenciado por ele melhor como estranhamento, quando conta ter sido “recebido em Nápoles como um forasteiro em sua pátria”. Nas linhas seguintes da *Vita* ecoam sobre vários aspectos as polêmicas *Lettere* de De Benedictis (especialmente a terceira) ajudando a traçar o quadro de suas reações contra o cartesianismo e a tradição dos *investiganti*, da qual Vico certamente não foi mero expectador – é o que seu interesse juvenil por Lucrécio nos leva a crer.

Parafrazeando o jesuíta, para quem Descartes “outra coisa não era que um mero apêndice de Epicuro”²⁹, Vico colocaria em parêntesis sua suposta novidade e demonstraria os laços entre o atomismo de Epicuro e a nova física cartesiana. Vico afirma na *Vita* que, igual a Epicuro, Descartes reconhece “o corpo já formado” como *fundamento* da natureza, embora compreendam de diferentes modos os *começos* e a *formação* do universo corpuscular – para Epicuro, da “declinação casual dos átomos [...] a partir do seu próprio peso e gravidade”, enquanto Descartes faz tudo começar do “ímpeto impresso a um pedaço de matéria inerte” que o constringe “a mover necessariamente segundo o movimento reto”³⁰. Deste modo, emendou Vico,

²⁶ VICO, 2012, p. 37.

²⁷ VICO, 2012, p. 47.

²⁸ SCERBO, 1933, p. 43.

²⁹ ALETINO, 1694, p. 123.

³⁰ VICO, 2012, p. 48.

Epicuro deduz o mundo natural do *acaso* e Descartes o assujeita ao *fado*³¹. Como esperamos demonstrar a seguir, esta não será para Vico diferença teórica de pouca monta, possibilitando repensar a direta identificação de Descartes com Epicuro. De qualquer modo, tanto num caso como no outro, o resultado era a inconveniente submissão da natureza ao dinamismo dos átomos e, por isso, seja para Epicuro seja para Descartes, “todas as infinitas várias formas dos corpos são modificações da substância corpórea”³²; inconveniente, pois eximia a matéria da atuação de qualquer outro princípio: a Providência divina e o livre-arbítrio humano, revelando-se perversa não só para a metafísica, “reputada digna de estar fechada nos chioistros”³³, mas também para a moral.

A diferença indicada por Vico em sua *Vita* entre o atomismo de Epicuro e o de Descartes, embora insuficiente para salvar este último das críticas jesuíticas, ao menos tendia a atenuá-las ao descobrir no filósofo francês um caminho não percorrido pela antiga filosofia materialista. Se recuperamos nas obras de Vico as referências ao *acaso* do *epicurismo*, especialmente na *Scienza nuova*, onde é acusado pela negação da *Providência divina*, encontraremos como seu complemento necessário, culpado das mesmas consequências indesejáveis, o *fado* do *estoicismo*. Para Vico, o fato é que de diferentes modos, com o *acaso* ou com o *fado*, epicuristas e estóicos “negaram a providência divina”³⁴. Na *Scienza nuova*, o fado não aparece jamais como decorrência, também, da física cartesiana, como Vico faz textualmente na *Vita*. Esta interessante coincidência, velada por uma omissão posterior, transporta Descartes da imediata identificação com o materialismo de Epicuro, que permanecerá operante nos termos acima expostos, para uma conformação sua às premissas do estoicismo. Para compreender que premissas são estas é instrutivo retomar a acusação do estoicismo na *Scienza nuova* em seu aspecto controverso: ao epicurismo parece ser justo atribuir a negação da Providência divina, pois, por princípio, acredita que os seres derivam do acaso, mas no caso do estoicismo, diferentemente, “a providência divina torna-se um elemento essencial da visão de mundo,

³¹ VICO, 2012, p. 48.

³² VICO, 2012, p. 49.

³³ VICO, 2012, p. 50.

³⁴ VICO, 1992, § 5.

intervindo na cosmogonia e na física, bem como na ética”³⁵. Os estóicos argumentou Afrodísias no *Tratado da Providência*:

pensaram de fato que nada daquilo que existe escapa à providência ao longo de sua existência e que tudo está repleto de Deus. Se Deus penetra realmente todos os seres é porque todas as coisas existentes retiram a formação do seu ser da vontade dos deuses, pelo fato de serem os mantenedores e os administradores de cada uma delas³⁶.

Eles não recusariam portanto a providência divina, embora fosse correto talvez afirmá-lo no caso dos epicuristas. Claro que o problema suscitado é falso para o autor da *Scienza nuova*: a questão para Vico era singularizar a atuação da Providência divina no mundo das nações ou no universo histórico da *humanitas*, e que nada tinha a ver com a concepção que os estóicos faziam dela, de modo que, ainda assim, negariam a Providência. Nossos argumentos propõem, na verdade, uma consideração marginal ao texto da *Scienza nuova* apta contudo a completar detalhes da imagem de Descartes construída na *Vita* e delinear contornos que revelam uma fisionomia diversa do atomista dos *investiganti* e do epicurista de De Benedictis. Ora, os acontecimentos se comportam numa ordem necessária porque para os estóicos atua no plano material uma ferrea legislação divina, levando-nos ao encontro de Descartes naquilo que ele difere de Epicuro, ou seja, fazer o movimento começar de um ímpeto *impresso* nos corpos, o que não se dá senão a partir de um agente, Deus, e da sua vontade e inteligência. Embora mantendo um tom crítico e de censura, a narrativa autobiográfica de Vico seguia a nova estrada, já percorrida por outros pensadores daquela cidade, da revitalização em chave metafísica do cartesianismo, compreendendo o mundo mecanicista de Descartes submetido à necessidade porque permeado a todo instante da vontade divina.

O corpo extenso, que dá enredo ao universo da nova física, pressupõe, enquanto tal, a existência de outra realidade, não-física, incorpórea e inextensa: a ideia de extensão da geometria. Étienne Gilson notaria uma espécie de contradição na crítica cartesiana às formas substanciais, oferecendo-nos

³⁵ THILLET, 2003, p. 31.

³⁶ AFRODISIA, 2003, p. 87.

argumentos para explicar os paradoxos do cartesianismo napolitano. “Descartes jamais argumentou contra esta doutrina tal e qual”³⁷, dirá Gilson, pois ele jamais prescindiria filosoficamente das formas escolásticas ou de substitutos equivalentes. O conceito havia sido abolido do vocabulário da ciência, embora sua semântica permanecesse indispensável e continuasse a operar em construções análogas. Para o medievalista, Descartes não eliminou a forma escolástica, simplesmente a restringiu às propriedades ideais da extensão (a largura, a profundidade, o comprimento), isto é, transformou-a em “qualidade matemática” dando a ela o estatuto de ideia da razão – destituída de existência corpórea embora conferindo-lhe substância. Em vez de definição *separável* dos corpos, Descartes irá nomeá-la *ideia*, *substance imatérielle* ou *separada* da matéria³⁸. A garantia que ele nos dá de que símbolos como extensão, movimento e número, com os quais representamos a realidade física, não são módulos convencionais e correspondem de modo suficiente à substância dos objetos exteriores e independentes de nossa vontade, é de ordem *metafísica*: a prova da existência de um Deus infinito que é causa do meu ser e das ideias das outras substâncias criadas e do próprio Deus presentes nele: “a garantia subjetiva e relativa do Eu pensante cedeu lugar à garantia absoluta de Deus”³⁹. Para que correspondam não só às exigências da inteligência, mas àquelas ontológicas relativas às substâncias, sem o quê as ideias não podem ser verdadeiras, Descartes não prescindiria da cognição de Deus.

III

Imiscuído com elementos do platonismo renascentista, Descartes reaparece na cena napolitana como o autor capaz de redimir a filosofia meridional do materialismo *investiganti*. Não só o físico atomista, Descartes teria esboçado ainda:

algumas primeiras linhas de metafísica à maneira de Platão – onde se empenha a estabelecer dois gêneros de substâncias, uma extensa

³⁷ GILSON, 1930, p. 144.

³⁸ De fato, também para o aristotelismo a forma substancial devia ser pensada à parte, como conceito, apesar de não subsistir jamais sem os corpos, devendo ser deles abstraída, em suma, é *separável* dos corpos (e não *separada*), o que confirmaria sua inseparabilidade.

³⁹ LEOPOLDO E SILVA, 2005, p. 61.

e a outra inteligênte, para demonstrar um agente sobre a matéria que de matéria não seja, tal qual é o “deus” de Platão – para ter um dia o reino também entre os chioistros, dentro dos quais, desde o século onze, havia sido introduzida a metafísica de Aristóteles⁴⁰.

E desfazendo o estranhamento inicial gerado no Vico solitário em Vatolla, “ele logo se alegrou, porque [...] haviam começado a cultivar as *Meditações metafísicas* do próprio [Descartes]”⁴¹. O novo estado de ânimo de Vico provocado pelas novas leituras de Descartes, certamente diminuindo-lhe a sensação de ser estrangeiro em sua terra, coincidia com o seu *debut* na *fior fiori* dos literatos napolitanos da época: convidado a tomar parte na *Accademia di Palazzo del duca di Medinaceli* (1698 – 1701).

Criada pelo Vice-Rei e sediada no Palácio Real, a Academia do duque representava a inclusão e participação da classe intelectual da cidade no governo do vice-reino e, ideologicamente, o abandono do Descartes físico dos *investiganti* a favor de uma inspiração dualista em condição de ressaltar a autoridade do espírito na direção da corrupta corporeidade, em termos práticos, legitimando a autoridade dos intelectuais na condução da multidão refém do corpo e das paixões⁴². Posto de lado, as não menos importantes articulações da academia palaciana com a vida política do vice-reino, interessa-nos notar como, a partir dali, se instaurava uma nova imagem do plurifacetado Descartes, que tendia a superar as idiosincrasias do cartesianismo *investiganti* em seus embates com a Cúria.

De autores como Gregório Caloprese, celebrado em Nápoles pelo seu cartesianismo – referido na autobiografia de Vico “grande filósofo renatista”⁴³ e, na do seu aluno Francesco Maria Spinelli, “cultíssimo em todas as ciências e sobretudo grande Filósofo Cartesiano”⁴⁴ –, emerge a figura do Descartes não contrário à teologia católica e ao estabelecimento de fortes laços entre o físico e o metafísico, ainda que em termos não mais escolásticos. É do aluno Spinelli um dos testemunhos mais diretos destas convicções calopresianas, incorporadas em seu método de ensino.

⁴⁰ VICO, 2012, p. 48.

⁴¹ VICO, 2012, p. 48.

⁴² CANTILLO, 1996, p. 19.

⁴³ VICO, 2012, p. 48.

⁴⁴ SPINELLI, 2007, p. 52.

Segundo narra Spinelli em sua *Vita*, a primeira presença de Descartes nas lições do mestre Caloprese estava na explicação da *Dioptrice*, feita ao lado do ensino da álgebra e da explicação dos livros de Euclides, porém, como a narrativa nos faz crer, não seria esta a grande lição cartesiana de Caloprese. Para ele, Descartes era sim o descobridor de um novo método de estudo da “Teologia Natural” ou “metafísica”, mais fácil e melhor que aquele escolástico. O método escolástico, explica Spinelli, gasta demasiado tempo com a definição dos Universais até oferecer a abstrata definição de Deus como o *Ente*; em seguida, percorre uma série quase infinita de disputas, questões e objeções em torno das propriedades deste *Ente*, fastidioso empenho “obrigando o estudante a empregar dois anos em aprendê-las”, mas que em sua maior parte quase nada permite concluir de verdadeiro sobre este *Ente*, servindo mais para nos fazer perder de vista as substâncias espirituais e consumindo inutilmente o longo tempo dedicado a estes estudos; “daquele tempo apenas quinze dias não são perdidos”⁴⁵. Na escola de Caloprese era posta em prática a lição das *Meditações* de Renato e deixada de lado a *ratio* escolástica: a fixação da mente na indagação da sua própria natureza e propriedades, o *conhece-te a ti mesmo* socrático que, no encadear lógico das suas descobertas, nos conduz ao conhecimento da “essência de Deus” e, por seu turno, à teologia natural.

A remissão ao *conhece-te a ti mesmo* socrático, interpretado em chave cartesiana, se tornaria frequente no grupo de filósofos ao redor de Caloprese: está no coração da Lição lida por Caloprese no palácio de Medinaceli *Dell'origine dell'imperi* e é o *leitmotiv* da primeira *Oração Inaugural* proferida por Vico na Universidade de Nápoles; e é Vico quem nos esclarece a nova fisionomia do famoso lema clássico. Em vez de evocá-lo com o escopo de “esmagar o orgulho dos homens e curvar a humana soberba”, sua oração focalizaria “o divino valor daquele dito”, como havia feito o “mais eloquente dos homens sábios, Cícero”⁴⁶ e também “a filosofia que nos demonstra com provas a natureza divina dos nossos ânimos”⁴⁷, inequivocamente aquela cartesiana. O renovado ensinamento calopresiano da metafísica operava “como uma viagem e uma descoberta na dimensão da interioridade”, cuja vastidão

⁴⁵ SPINELLI, 2007, p. 66.

⁴⁶ VICO, 1982, p. 79 (§ 4).

⁴⁷ VICO, 1982, p. 85 (§ 9).

dos mundos ali encontrados revelaria já “uma compreensão do significado da metafísica cartesiana como *Philosophia prima*, ciência do fundamento”⁴⁸. Os cânones da educação escolástica por princípio se opunham à via aberta pelas *Meditações*: oprimia o entendimento ao sobrecarregar a memória com confusas disputas, transformando-o “chicaneiro e não descobridor, nem verdadeiro inventor”⁴⁹, desviando-o portanto do seu real potencial de conhecer, com clareza e brevidade, todas as coisas que a metafísica escolástica com fastídio mencionava. Descartes, libertando o entendimento da opressão:

faz [a mente] encaminhar a partir de si mesma à descoberta [...] primeiramente da sua existência independente dos corpos; depois da natureza dos Universais, dentre os quais do Ente, etc. como formados pela nossa mente [...] e o entendimento não mais agrilhado poderá, partindo de si mesmo, andar adiante indagando mais propriedades das mentes, principalmente da sua própria, onde deve encontrar o conhecimento de todas as coisas e, com isso, fazer sempre novas descobertas não somente metafísicas, mas físicas e matemáticas, enfim, em todas as artes e ciências⁵⁰.

Caloprese estabeleceria a precedência da *mente* inclusive em matéria de teologia. Ajudando a tecer os contornos desta posição comumente definida pelos genéricos *mentalismo* e *espiritualismo*, Spinelli nos faz ver em Caloprese a centralidade da mente na consideração seja dos objetos corpóreos seja daqueles puros ou matemáticos, também daqueles propriamente teológicos e do domínio da fé: a imaterialidade e eternidade da alma e o *Ente*, Deus.

Na primeira *Oração Inaugural* de Vico, cujo contexto argumentativo era também o de uma reflexão pedagógica sobre os estudos, o lema socrático do conhecimento de si redundava também numa teologia natural. Proferida em 1699, na abertura do ano letivo da Universidade de Nápoles, portanto, em plena a atividade da academia palaciana, Vico esperava persuadir os jovens alunos, recém ingressados na Universidade, de que o exame das faculdades presentes em cada um deles logicamente conduziria ao mais importante dos

⁴⁸ LOJACONO, 1997, p. 71 – 73

⁴⁹ SPINELLI, 2007, p. 66.

⁵⁰ SPINELLI, 2007, p. 67.

conhecimentos, incitando o bom aproveitamento nos estudos: o da divindade do nosso ânimo. Em diálogo com os jovens que o escutam Vico lança uma interrogação cheia de implicações; pergunta: “o que significa o fato de que, logo que o ânimo alcança aquela idade em que pode servir-se da razão, de que é partícipe, subitamente desperta nele a fé em Deus Onipotente?”⁵¹. Como fragmento da peça oratória, a interrogação trazia embutida, em grandes linhas, a resposta do orador. Na contramão dos argumentos de D’Andrea, não haveria, para ele, descontinuidades entre razão e fé, ao contrário, a fé em Deus seria um despertar da racionalidade amadurecida, isto porque nossa razão é participação no intelecto divino. O que chama a atenção na oração de Vico é o recurso sutil, pois não declarado explicitamente, à autoridade de Descartes. Com a intenção de responder àquela interrogação, Vico convida seu auditório a ouvir com atenção a filosofia que *prova e demonstra* a divindade do nosso ânimo, e dá então notícias da metafísica de Descartes parafraseando os argumentos das *Meditações*. Mais que um mestre de retórica, propriamente um professor de metafísica que expõe aos alunos as ideias contidas em um tratado da disciplina, Vico expõe ao auditório um resumo das *Meditações*: como da dúvida Renato chega ao *cogito*, e da ideia inata de uma *res* infinita, *per caussas*, à existência de Deus, suma perfeição digna de ser amada e louvada⁵². Vico tomava partido ali da revitalização

⁵¹ VICO, 1982, p. 85 (§ 8).

⁵² Eis na íntegra o trecho da oração de Vico: “Ainda que a mente humana seja incerta e duvide de todas as coisas, absolutamente não pode duvidar disto: do seu pensamento. Logo, já que não pode não reconhecer a consciência de ser pensamento, desta consciência do pensar deduz em primeiro lugar ser uma *res*; de fato, se não fosse uma *res*, como poderia pensar? Em seguida percebe possuir em si, inato, o conhecimento de uma *res* infinita; então raciocina deste modo: é necessário que haja na causa tanta grandeza quanto há no efeito que deriva daquela causa; disto deduz ainda que aquele conhecimento de uma *res* infinita deriva de uma *res* que é infinita. A este ponto o homem se reconhece limitado e imperfeito; inferindo portanto que aquele conhecimento é derivado por ele de uma *res* infinita, de que é apenas uma parte. Demonstrado isso raciocina assim: isto que é infinito tem em si todas as qualidades e não é privado de nenhuma delas. Disto deduz ainda que aquele conhecimento inato lhe foi dado por um ser que é o mais perfeito de todos. Depois, de novo, raciocina desta modo: o ser perfeitíssimo tem em si todas as perfeições. E ainda, mais uma vez, deduz daí: portanto nenhuma perfeição falta a ele. A isto acrescenta: a perfeição comporta que isto que é perfeito exista. E conclui enfim: logo Deus existe, e porque Deus é tudo, é digno de todo o amor. O maravilhosa potência da mente humana, que observando a si mesma nos conduz pelas mãos ao conhecimento do Sumo Bem, de

mentalística do cartesianismo proposta pelos acadêmicos de Medinaceli e colocava-se diante do seu auditório quase como um seu propagandista.

Lojacono notou na origem deste cartesianismo, primeiro, o acesso e a leitura de um *corpus* amplíssimo de obras de Descartes, mas ainda as novas solicitações de um clima cultural e social transformado. Convidados a discursar no Palácio real e na presença do vice-rei, homens de Letras como Caloprese, Paolo Mattia Doria e Vico se sentiriam estimulados a refletir e discursar sobre o papel cívico dos intelectuais. Neste propício contexto, o elogio da subjetividade humana cumpria a tarefa de potencializar a condição humana na esteira da racionalidade.

Sobretudo, para Caloprese e para Doria cabia ressaltar a superioridade da mente humana em relação ao corpo e suas perversas paixões e a importância de torná-la a principal guia do nosso agir. Este dualismo de sabor cartesiano levava a termo a investigação das raízes antropológicas da vida civil, vida que as feras desconhecem totalmente, isso porque não possuem o atributo humano que chamamos alma: “aquela que somente pode discernir os bens e os males”⁵³. Como poderia sobreviver a sociedade sem este discernimento? Deus nos privilegiou permitindo flertar com sua sublime natureza. Como explica Caloprese, a bondade considerada em si mesma outra coisa não é senão a perfeição das coisas, só existente, de fato, em Deus, Sumo Bem “que contém todas as perfeições”⁵⁴. Por isso, as coisas boas, que discernimos com a ajuda da divina alma racional, devem ser desejadas e buscadas, pois possuídas, emenda Caloprese, mantêm e fazem crescer a perfeição do nosso ser⁵⁵. A perfeição de Deus se confunde, neste caso, com “a imagem filosófica de um bem eterno, destinado porém a realizar-se só entre os homens na sua organização civil, e entre as coisas, nas suas relações geométricas e racionais”⁵⁶. O bem (ou perfeição divina) presente na razão só encontra porém efetividade fora da mente, concretizado nas instituições do viver em comum dos homens. Não é na natureza e sim na sociedade civil que a substância imaterial e metafísica encontra realização. O obstáculo para que isto ocorra sempre somos nós mesmos: o corpo e seu poder de inclinar a mente e guiar

Deus Onipotente” (VICO, 1982, p. 85-87, § 10).

⁵³ CALOPRESE, 2004, p. 558.

⁵⁴ CALOPRESE, 2004, p. 556.

⁵⁵ CALOPRESE, 2004, p. 556.

⁵⁶ SUPPA, 1971, p. 107.

nossa vontade, “corpo que por si mesmo não tem nem sentido nem conhecimento”. Daí o alerta de Caloprese: “não pode existir maior imperfeição em um homem quanto ter uma vontade serva do apetite e desobediente à razão”⁵⁷. É interessante ver como o problema posto pelo corpo não encontrará solução alhures, mas se resolve no autoconhecimento: “tudo quanto existe de bom ou de mal nas operações dos homens, tudo nasce da boa ou má ideia que têm de si mesmos”⁵⁸. Tudo depende, portanto, do *conhece-te a ti mesmo*, do autoexame que naturalmente nos faz ver que “nossa alma, como substância intelectual, tem uma idéia inata de Deus”⁵⁹ e que o verdadeiro motor da nossa vontade não é o corpo imperfeito e corruptível da criatura e sim a eterna perfeição de Deus.

Era o que pensava também Mattia Doria. Numa carta de tom autobiográfico, intitulada *L'Arte di conoscer se stesso*, Doria manifestou descontentamento com a educação recebida de sua mãe, que havia incutido nele desde a infância a ideia de que Deus está no céu e que a morte é algo a se temer. Isto lhe permitiu, porém, entender que a boa educação não se dá sem a metafísica, isto é, sem que nos entendamos, de partida, possuidores das “ideias inatas da verdade, e do bom”, dotados “por Deus de uma mente infinita” e, por conseguinte, a morte como acidente do corpo atuando à margem da eternidade da nossa verdadeira substância. De novo é o autoconhecimento o primeiro e mais fundamental, capaz de determinar o teor da operosidade do homem, “sujeito a sofrer infinitas tormentosas paixões quando não faz uso das ideias inatas e da inteligência que Deus lhe deu”⁶⁰. O corpo e as paixões podem até desviá-lo da eleição das coisas boas e verdadeiras, isto somente se deixar de colher, nele mesmo, a perfeição e imaterialidade do seu ser – mensagem que o professor Vico ansiava ver transformada em atuação política, não a sua própria, mas dos jovens universitários presentes na sua oração.

Discursando dentro dos portões da *Universidade Real de Nápoles*, uma das primeiras laicas da Europa, Vico concluía sua oração advertindo os neófitos sobre a função pública da Universidade e o compromisso implícito daqueles que nela se formam, de retribuir ao Estado pela sua formação;

⁵⁷ CALOPRESE, 2004, p. 556.

⁵⁸ CALOPRESE, 2004, p. 553.

⁵⁹ CALOPRESE, 2004, p. 559.

⁶⁰ DORIA, 1981, p. 425.

Estado, que aparelhando a Universidade de mestres sapientísimos em suas disciplinas, desfechou Vico, “os convidam a estes estudos para que depois façam parte da [sua] administração [...] cobrindo aqueles cargos de que vocês serão dignos”⁶¹. Conclusão que claramente transportava as discussões que ganhavam vida nos salões do Palácio Real para o interior da Universidade, onde, pelas mãos da juventude napolitana, poderiam virar engajamento.

Referências

AFRODISIA, Alexandre. *Traitè de la Providence*. Tradução francesa, introdução e notas de Pierre Thillet. Paris: Verdier, 2003.

ALETINO, Benedetto. *Lettere Apolgetiche in difesa della teologia scolastica, della filosofia peripatetica*. Napoli: Giacomo Raillard, 1694.

AMABILE, L. *Il Santo Ufficio della inquisizione in Napoli*. Catanazaro: Rubbetino, 1987.

BELGIOIOSO, Giulia. *La variata immagine di Descartes. Gli itinerari della metafisica tra Parigi e Napoli (1690 – 1733)*. Lecce: Milella, 1999.

BORELLI, Antonio. D’Andrea Atomista. In: _____. *D’Andrea atomista. L’“Apologia” e altri inediti nella polemica filosofica della Napoli di fine Seicento*. Napoli: Liguori, 1995.

CALOPRESE, Gregorio. Dell’Origine dell’Imperj. In: _____. *Opere*. Introduzione e cura di Fabrizio Lomonaco e Alfonso Mirto. Napoli: Gianini, 2004.

CANTILLO, Clementina. *Filosofia, poesia e vita civile in Gregorio Messere. Un contributo alla storia del pensiero meridionale tra 600 e 700*. Napoli: Morano, 1996.

D’ANDREA, Francesco. Lezione. In: BORELLI, Antonio. *D’Andrea atomista. L’“Apologia” e altri inediti nella polemica filosofica della Napoli di fine Seicento*. Napoli: Liguori, 1995.

DESCARTES, René. *Meditações sobre a filosofia primeira*. Tradução portuguesa de Gustavo de Fraga. Coimbra: Almedina, 1988.

⁶¹ VICO, 1982, p. 95 (§ 14).

DORIA, Paolo Mattia. L'Arte di conoscer se stesso. In: _____. *Manoscritti napoletani di Paolo Mattia Doria*. A cura di Pasquale De Fabrizio. Galatina: Congedo, 1981.

GARIN, Eugenio. Descartes e a Itália. In: BELGIOIOSO, Giulia *et al.* *Descartes: il metodo e i saggi*. Firenze: Treccani, 1990.

GILSON, Étienne. Étude sur le rôle de la pensée médiévale dans la formation du système cartésien. Paris: Vrin, 1930.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. *Descartes: a metafísica da modernidade*. São Paulo: Moderna, 2005.

LOJACONO, Ettore. Letture cartesiane da Cornelio a Caloprese (1638 – 1694). In: AGRIMI, Mario *et al.* *Della scienza mirabile alla scienza nuova: Napoli e Cartesio* (Catalogo della mostra bibliografica e iconografica). Napoli: Biblioteca Nazionale, 1997.

_____. *Immagini di René Descartes nella cultura napoletana dal 1664 al 1755*. Lecce: Conte, 2003, p. 86.

LOMONACO, Fabrizio. Descartes y los cartesianos meridionales a proposito de las Pasiones del Alma. In: _____. *Pasiones del alma y pasiones civiles: Nápoles y Europa en los siglos XVII y XVIII*. Bogotá: Planeta, 2011.

MALEBRANCHE, Nicola. *Della ricerca della verità*. Traduzione italiana di Felice Lunghi. Pavia: Giacomo Capelli, 1819, Tomo III.

OSBAT, L. *L'Inquisizione a Napoli. Il processo agli ateisti. 1688 – 1697*. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura, 1971.

RICCI, Saverio. Momenti essenziali della diffusione di Cartesio e dei 'moderni' a Napoli. In AGRIMI, Mario *et al.* *Della scienza mirabile alla scienza nuova: Napoli e Cartesio* (Catalogo della mostra bibliografica e iconografica). Napoli: Biblioteca Nazionale, 1997, p. 251.

SPINELLI, Francesco Maria. *Vita, e studj scritta da lui medesimo in una lettera*. Introduzione e cura di Fabrizio Lomonaco. Genova: il melangolo, 2007.

SCERBO, G. *Giambattista Vico e il cartesianismo a Napoli*. Roma: Angelo Signorelli, 1933.

SUPPA, Silvio. *L'Accademia di Medinacoeli: fra tradizione investiganti e nuova scienza civile*. Napoli: Istituto Italiano per gli Studi Storici, 1971.

THILLET, Pierre. Introdução. In: AFRODISIA, Alexandre. *Traité de la Providence*. Tradução francesa, introdução e notas de Pierre Thillet. Paris: Verdier, 2003.

TORRINI, Maurizio. *Tommaso Cornelio e la ricostruzione della scienza*. Napoli: Guida, 1977, p. 79.

VICO, Giambattista. I Orazione. In: _____ *Le Orazioni Inaugurali*. Traduzione italiana e cura di Visconti Galeazzo. Bolonha: Il Mulino, 1982.

_____. *Principi di Scienza nuova*. Introduzione e cura di Fausto Nicolini. Napoli: Mondadori, 1992.

_____. *Vita scritta da se medesimo*. Introduzione e cura di Fabrizio Lomonaco. Napoli: Diogene, 2012.

Data de registro: 01/07/2015

Data de aceite: 30/07/2015

L'UNITÀ DI DIO IN DESCARTES^{1*}

Igor Agostini**

¹ *Sigle: B = René Descartes. Tutte le lettere 1619 – 1650 (2005), a cura di G. Belgioioso, con la collaborazione di I. Agostini, F. Marrone, F. A. Meschini, M. Savini e di J. – R. Armogathe, Bompiani, Milano, 2009; B Op I = René Descartes. Opere 1637 – 1649, a cura di G. Belgioioso, con la collaborazione di I. Agostini, F. Marrone, M. Savini, Bompiani, Milano, 2009; B Op II = René Descartes. Opere postume. 1650 – 2009, a cura di G. Belgioioso, con la collaborazione di I. Agostini, F. Marrone, M. Savini, Bompiani, Milano, 2009. Il presente articolo riprende, con alcune modifiche ed aggiornamenti bibliografici, la sezione centrale della mia tesi di Dottorato, *Ne quidem ratione. Infinità e unità di Dio in Descartes*, pubblicata on – line per i tipi di Conteditore, Lecce, 2004. Ad undici anni di distanza, condivido ancora la lettura, che li proponevo, della dottrina cartesiana dell'indistinzione degli attributi divini, ma sono sempre più convinto del valore soltanto ipotetico di un'interpretazione, come quella da me tentata, della metafisica di Descartes in controluce alle dottrine scolastiche. Dicendo questo, non intendo semplicemente sostenere che i testi scolastici da me utilizzati non debbono in alcun modo essere considerati, in assenza di una verifica filologica, fonti della dottrina cartesiana, ma, ben più radicalmente, che considero meramente indiziaria anche la stessa connessione concettuale storica e concettuale: detto altrimenti, la tesi che Descartes elabori la teoria dell'indistinzione degli attributi divini a partire da una riflessione diretta sulle dottrine scolastiche, che quindi ne costituirebbero l'orizzonte di comprensione storico, resta, anche una volta stabilito che quello che non si intende fare non è un discorso di fonti, una pura ipotesi, soggetta altresì al rischio, sullo stesso piano teoretico, di una sovrapposizione di problematiche il cui nesso è da dimostrare. Ritengo peraltro che a tale difficoltà sia soggetta una parte imponente della letteratura critica cartesiana che, dopo gli studi pionieri di Etienne Gilson, ha senza sosta indagato il tema dei rapporti fra Descartes e la cultura scolastica: se, all'epoca di Gilson, occorreva sbarazzarsi della tesi, di ascendenza hegeliana, difesa ancora in Francia da Octave Hamelin, secondo cui Descartes “vient après les Anciens, presque comme s'il n'y avait rien entre eux et lui” (HAMELIN, O. *Le système de Descartes* (1911) Paris: Alcan, 1921², p. 15), oggi, dopo oltre un secolo, il rischio è forse quello, opposto, di una tendenza eccessiva, se non adeguatamente bilanciata sul piano metodologico, a radicalizzare la contestualizzazione del pensiero di Descartes nella cultura scolastica. Ecco perché la riproposizione, oggi, di un nuovo *Index scolastico – cartésien*, sollecitata del resto dallo stesso Gilson, può avere a mio avviso senso solo se l'*Index* stesso è inteso secondo il modello storiografico e metodologico della storia delle idee, e, pertanto, da un lato, non vincolato alla categoria di fonte (e neppure a quella possibile fonte), e, dall'altro, inteso a documentare precisamente la “persistenza”, la “continuità e [...] presenza” di dottrine antiche e medievali e della cultura del XVII secolo (GREGORY, T. *Speculum naturale. Percorsi del pensiero medievale*, Roma: Edizioni di Storia e Letteratura, 2007. p. 192 – 193).

** Professor de Filosofia da Universidade do Salento (Lecce). E – mail: igor.agostini@unisalento.it

RESUMO

Neste artigo proponho uma releitura cartesiana da indistinção dos atributos de Deus. Ele visa mostrar a conexão entre a tese da indistinção dos atributos de Deus *ne quidem ratione* apresentada por Descartes na carta a Marin Mersenne de 15 de abril de 1630 e a tese da unidade de Deus da *Terceira Meditação*. Essa conexão se funda sobre a doutrina da ideia clara e distinta de Deus. Essa releitura é conduzida aqui à luz de uma análise dos debates escolásticos contemporâneos sobre os atributos de Deus e leva a uma interpretação da teoria da ideia clara e distinta e da unidade de Deus nos termos da afirmação de uma inclusão explícita dos atributos na ideia de Deus. Nessa perspectiva, a simplicidade de Deus, que é para Tomás de Aquino o primeiro atributo de Deus, torna – se em Descartes o último atributo, na medida em que contém todos os outros, como o mostrarão certos desenvolvimentos do cartesianismo.

Palavras – chave: Descartes. Deus. Unidade. Atributos.

RÉSUMÉ

Dans cette article je propose une relecture de la doctrine cartésienne de l'indistinction des attributs de Dieu. Il vise à montrer la connexion entre la thèse de l'indistinction *ne quidem ratione*, avancée par Descartes dans la lettre à Marin Mersenne du 15 avril 1630, et la thèse de l'unité de Dieu de la troisième *Méditation*. Cette connexion se fonde sur la doctrine de l'idée claire et distincte de Dieu. Cette relecture est conduite ici à la lumière d'une analyse des débats scolastiques contemporains sur les attributs de Dieu et aboutit à une interprétation de la théorie de l'idée claire et distincte et de l'unité de Dieu dans les termes de l'affirmation d'une inclusion explicite des attributs dans l'idée de Dieu. Dans cette perspective, la simplicité de Dieu, qui est pour Thomas d'Aquin le premier attribut de Dieu, devient chez Descartes le dernier attribut, en tant que contenant tous les autres, comme le montreront certains développements du cartésianisme.

Mots – clés: Descartes. Dieu. Unité. Atributos.

§ 1. La negazione della distinzione di ragione

Annunciata da Descartes, per la prima volta, nella lettera a Marin Mersenne del 15 aprile 1630, la teoria della creazione delle verità eterne veniva

esplicitamente fondata sulla negazione di una *qualsiasi* successione fra le operazioni divine solo il successivo 27 maggio:

Et il est certain que ces vérités ne sont pas plus nécessairement conjointes à son essence, que les autres créatures. Vous demandez ce que Dieu a fait pour les produire. Je dis que *ex hoc ipso quod illas ab æterno esse voluerit et intellexerit, illas creavit*, ou bien (si vous n'attribuez le mot de creavit qu'à l'existence des choses) *illas disposuit et fecit*. Car c'est en Dieu une même chose de vouloir, d'entendre, et de créer, sans que l'un précède l'autre, *ne quidem ratione*².

Anche in precedenza Descartes aveva argomentato a partire dall'unità, in Dio, di intelletto e volontà³. Quel che caratterizza la lettera del 27 maggio, però, non è tanto l'asserzione dell'indistinzione delle operazioni divine, quanto il modo in cui tale unità è intesa, ossia come assenza di una *qualsiasi* successione, anche razionale: volere, intendere e creare sono, in Dio, una cosa sola, senza che l'uno preceda l'altro *ne quidem ratione*.

Una prospettiva assai affine, per certi versi, a quella disegnata qui ritornerà pure nelle *Sextae Responsiones*, a giustificare l'indifferenza che, per opposizione al caso dell'uomo, costituisce la ragione formale della libertà divina:

Quantum ad arbitrii libertatem, longe alia ejus ratio est in Deo, quam in nobis. Repugnat enim Dei voluntatem non fuisse ab aeterno indifferenter ad omnia quae facta sunt aut nunquam fient, quia nullum bonum, vel verum, nullumve credendum, vel faciendum, vel omitendum fingi potest, cujus idea in intellectu divino prius fuerit, quam ejus voluntas se determinarit ad efficiendum ut id tale esset. Neque hic loquor de prioritate temporis, sed ne quidem prius fuit ordine, vel natura, vel ratione ratiocinata, ut vocant, ita scilicet ut ista boni idea

² *Descartes a Mersenne*, 27 mai 1630 (B 32, p. 152; AT I 152, l. 23 – 153, l. 3).

³ Cfr. *Descartes a Mersenne*, 6 mai 1630: "Et si les hommes entendoient bien le sens de leurs paroles, ils ne pourroient iamais dire sans blaspheme, que la verité de quelque chose precede la connoissance que Dieu en a, car en Dieu ce n'est qu'un de vouloir & de connoistre; de forte que *ex hoc ipso quod aliquid velit, ideo cognoscit, & ideo tantum talis res est vera*" (B 31, p. 150 ; AT I 149, ll. 24 – 30).

impulerit Deum ad unum potius quam aliud eligendum⁴.

Siamo nel 1641, come noto: a distanza di undici anni, dunque, si ritrova, in Descartes, la negazione, in Dio, di una distinzione razionale – o almeno, se ci si conforma alla lettera del testo, di una successione⁵ – tra intelletto e volontà; negazione, anzi, qui enfatizzata dall'utilizzazione, su cui dovrò ritornare, del verbo *repugnare*. La terminologia volontaristica delle *Sextae Responsiones*⁶, all'origine di alcune interpretazioni seicentesche di Descartes, come quella di Leibniz⁷, e che ritorna in non pochi fra gli interpreti contemporanei⁸, non va infatti sovrastimata, come se al di sotto di essa potesse

⁴ *Sextae Responsiones* (B Op I 1224; AT VII 431, l. 26 – 432, l. 9).

⁵ In effetti, sia nella lettera a Mersenne del 27 maggio 1630, sia nelle *Sextae Responsiones*, Descartes si limitava ad affermare l'assenza di una successione — e non di una distinzione — razionale fra le operazioni divine, come notato subito, in polemica con Gilson, da M. DE WULF, *Séance du 19 Mars 1914. La doctrine cartésienne de la liberté et la théologie*, “Bulletin de la société française de philosophie” XIV (1914), p. 207 – 258: 222 – 223.

⁶ Cfr. anche le righe immediatamente seguenti: *Sextae Responsiones*, B Op I 1224; AT VII 432, ll. 9 – 18.

⁷ Che coinvolge anche la tesi dell'indistinzione delle facoltà: cfr. GABAUDE, J. – M. *Liberté et raison. La liberté cartésienne et sa réfraction chez Spinoza et chez Leibniz*. Tolosa: Association des publications de la Faculté des Lettres et des Sciences humaines de Toulouse (poi Association des publications de l'Université de Toulouse – Le Mirail), v. 3, n. 197, 1973. p. 162.

⁸ Cfr., fra gli altri, KOYRÉ, A. *Essai sur l'idée de Dieu et les preuves de son existence chez Descartes*, Paris: Leroux, 1922. p. 42 – 43; ROTH, L. *Spinoza, Descartes & Maimonides*, Oxford: Clarendon Press, n. 192, p. 36; BELAVAL, Y. *Leibniz critique de Descartes*, Paris, Gallimard, 1960. p. 379 ss.; CURLEY, E. M. *Descartes Against the Skeptics*, Oxford, Basil Blackwell, 1978. p. 38 – 39 (con identificazione in Montaigne di un antecedente storico della teoria cartesiana della creazione delle verità eterne); WILSON, M. D. *Descartes*, London/Boston/Melbourne/Henley, Routledge & Kegan, 1978, p. 122 (contro Frankfurt). Cfr., in certa misura, anche OSLER, M. *Divine Will and the Mechanical Philosophy. Gassendi and Descartes on Contingency and Necessity in the Created World*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998². p. 123 – 136 (Descartes è volontarista riguardo la potenza assoluta, intellettualista riguardo la potenza ordinata di Dio), M. MILES, *Insight and Inference: Descartes's Founding Principle and Modern Philosophy*, Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press, 1999, p. 211 – 215 (il volontarismo di Descartes non è un irrazionalismo e non implica né il collasso della distinzione fra proposizioni contingenti e necessarie, né la priorità della volontà sull'intelletto) e ALANEN, L.; KNUUTTILA, S. *The Foundations of Modality and Conceivability in Descartes and His Predecessors*, in S. Knuuttila (ed. by), *Modern Modalities*, Dordrecht/Boston/London: Kluwer, 1998. p. 1 – 69; p. 11 – 17 e 40 (quello di Descartes è un volontarismo costruttivista che nulla

scorgersi un contrasto di contenuto con le posizioni del '30⁹.

Tra i due luoghi sono da segnalare, comunque, alcune differenze. In primo luogo, mentre nel '41 Descartes si limita alla considerazione dell'intelletto e della volontà, ossia delle cosiddette operazioni *ad intra*, nel '30 faceva riferimento anche all'atto creativo (B 30, p. 144; AT I 153, l. 2), includendo pertanto nell'ambito del discorso anche la dimensione delle operazioni *ad extra*¹⁰. In secondo luogo, se nella lettera a Mersenne Descartes parlava, genericamente, di una successione *ratione* (B 30, p. 144; AT I 153, l. 3), nelle *Sextae Responsiones* egli chiamerà in causa, più dettagliatamente, una delle due specie in cui la nozione di *ratio*, secondo la tradizione scolastica, si articolava, e cioè quella *ratiocinata* (B Op I 1224; AT VII 432, l. 7), in contrapposizione a quella *raziocinante*¹¹.

Accettando, almeno provvisoriamente, che il discorso di Descartes, alla lettera relativo alla successione, riguardi anche la distinzione, il testo

ha a che fare con l'irrazionalismo). L'impressione di un'inflexione volontaristica delle *Sextae responsiones* può essere tuttavia attenuata restituendo l'intervento di Descartes al suo contesto problematico: cfr., in proposito, LANDUCCI, S. *La teodicea nell'età cartesiana*. Napoli: Bibliopolis, 1986. p. 134 – 135.

⁹ Nella misura, infatti, in cui è causa meramente regionale, la volontà è incapace di espletare la causalità totale richiesta dalla produzione delle verità eterne (MARION, J. – L. *Sur la théologie blanche de Descartes. Analogie, création des vérités éternelles et fondement* (1981), Paris: PUF. 1991², p. 285; ma cfr. anche p. 289 – 296 e p. 60 – 61, nota 21). Contro il preteso volontarismo di Descartes si erano già espressi – seppur con differente intento, naturalmente – sia GILSON, É. *La liberté chez Descartes et la théologie*, Paris: Alcan, 1913. p. 138 ss.), sia LAPORTE, J. *La finalité chez Descartes*, in “Revue d'Histoire de la Philosophie” II (1928). p. 366 – 396; 368 – 369; *Le rationalisme de Descartes* (1945), Paris: PUF, 1950². p. 283 – 285.

¹⁰ Descartes, senza utilizzare la terminologia tradizionale – *ad intra/ad extra* – accoglie comunque la tradizionale distinzione tra operazioni immanenti e transeunti: cfr., ad esempio, *Les Passions de l'âme*, I, art. 18 (B Op I 2350; AT XI 342, l. 25 – 343, l. 8). Però, fra le varie accuse che poi gli furono mosse, ci fu anche quella di avere escluso da Dio (oltre che dalla mente umana) ogni azione transeunte, aprendo così allo spinozismo: cfr. J. REGIUS, *Cartesius versus Spinozismi Architectus. Sive Uberior Assertio & Vindicatio Tractatus, cui titulus Cartesius Spinosae praelucens, antehac vernaculo sermone editi; quibus clarissime nec non certissime demonstratur, in Cartesio reperiri primaria fundamenta Spinozismi*. Amstelodami: Balthazarum Lakeman, 1723. p. 65.

¹¹ Cfr. ARMOGATHE, J. – R. *La Correspondance de Descartes comme laboratoire intellectuel*. In: ARMOGATHE, J. – R.; BELGIOIOSO, G.; VINTI, C. (a cura di), *La biografia intellettuale di René Descartes attraverso la Correspondance*. Napoli: Vivarium, 1998. p. 5 – 22: 20.

delle *Sextae Responsiones* evidenzia un ulteriore problema interpretativo: mentre, infatti, la lettera a Mersenne lascia aperta la possibilità che Descartes neghi, fra gli attributi divini, ogni distinzione di ragione, anche ragionante, il secondo testo, invece, in quanto fa riferimento soltanto alla distinzione di ragione ragionata, sembra non escludere l'esistenza di una distinzione di ragione ragionante. Su questo punto, i luoghi della prima parte dei *Principia philosophiae* dedicati espressamente alla questione delle distinzioni non forniranno ulteriori esplicitazioni¹². Sarà dirimente, invece, il commento che ad essi Descartes farà nella lettera CDXVIII: la distinzione di ragione è da intendersi esclusivamente come ragionata, a motivo dell'impossibilità di ammettere distinzione alcuna senza fondamento reale (B 536, p. 2132; AT IV 349, ll. 26 – 30). Se, dunque, si accetta, almeno in via provvisoria, l'interpretazione della negazione della successione nel senso di una negazione di distinzione, la lettera CDXVIII autorizza a concludere che la negazione, operata nelle *Sextae Responsiones*, di ogni successione di ragion ragionata fra gli attributi divini non equivalga affatto ad un'implicita ammissione, tra di essi, di una distinzione di ragione ragionante, bensì alla negazione di ogni tipo di distinzione; che è quel che gli interpreti, soprattutto Gilson e Gouhier, non hanno mancato di sottolineare¹³.

Senonché, Descartes ha sempre asserito l'esistenza, in Dio, di una molteplicità di attributi (“*Multa in Deo sunt attributa*”)¹⁴ e, anche, esemplificato tale pluralità con attributi tradizionali, come nella lettera CDXVIII: “*Existencia autem, duratio, magnitudo, numerus, et universalia omnia, non mihi videntur esse modi proprie dicti, ut neque etiam in Deo iustitia, misericordia, etc.*”¹⁵. Il riferimento a giustizia e misericordia, peraltro, è particolarmente significativo, perché Descartes, nelle *Primae Responsiones*, aveva

¹² Cfr. *Principia Philosophiae*, I, artt. 60 – 62 (B Op I 1752 – 1756; AT VIII – 1 28, l. 18 – 30, l. 25).

¹³ Cfr. GILSON, E. *La liberté...*, cit., p. 74; GOUHIER, H. *La pensée métaphysique de Descartes*. Paris: Vrin, 1962. p. 229. La medesima interpretazione è, ora, difesa dall'unico studio interamente dedicato (oltre alla tesina di Birault, su cui cfr., *infra*, n. 36) al tema degli attributi di Dio in Descartes: DEVILLAIRS, L. *Descartes et la connaissance de Dieu*. Paris: Vrin, 2004. p. 203 – 204 e 210.

¹⁴ *Notae in programma quoddam*: “*Multa in Deo sunt attributa, non autem modi*” (B Op I 2260; AT VIII – 2 348, l. 24). Cfr., inoltre, *Principia philosophiae*, I, art. 56 (AT VIII – 1, ll. 25 – 27).

¹⁵ *Descartes à **** (B 536, p. 2132; AT IV 349, ll. 9 – 11).

fornito della distinzione modale, esemplificata su giustizia e misericordia, una caratterizzazione molto simile a quella che sarà, poi, nei *Principia*, quella della distinzione di ragione (donde il riconoscimento, nell'opera del '44, di aver assimilato, nelle risposte a Caterus, distinzione modale e distinzione di ragione: AT VIII – 1 30, ll. 19 – 22): esse non sono pensabili in modo chiaro e distinto l'una senza l'altra e senza il soggetto cui appartengono (AT VII 121, ll. 4 – 6); e così tratteranno la giustizia anche le *Sextae Responsiones*, considerandone i rapporti con l'immensità¹⁶. Si avrà, poi, dopo i *Principia*, la lettera CDXVIII, in cui appunto l'elenco degli *attributa*, fra cui quelli, propri a Dio, di giustizia e misericordia è propedeutico all'asserzione di una distinzione, fra di essi, di *ratio ratiocinata* (AT IV 349, l. 26). Infine, con Burman, Descartes ammetterà una *distinctio mentalis* fra Dio ed i suoi decreti¹⁷.

Nasce qui il problema di conciliare queste affermazioni con le tesi della lettera a Mersenne del 27 maggio 1630 e delle *Sextae Responsiones*. Vero è che un'esegesi letterale di questi due testi consentirebbe di sciogliere la difficoltà evidenziando come quel che essi negano, sul piano della *ratio ratiocinata*, non sia una distinzione, ma una successione fra gli attributi divini; questa fu l'interpretazione avanzata, contro Gilson, da De Wulf e Laporte¹⁸, i quali giungevano, dunque, a sostenere la coesistenza, nel pensiero cartesiano, della negazione della successione (di ragione) con la tesi della distinzione (di ragione) fra gli attributi divini. A mio avviso, comunque, solo collegando le affermazioni contenute nella lettera del 27 maggio 1630 e delle *Sextae Responsiones* alla tesi dell'idea chiara e distinta di Dio è possibile individuare una soluzione al problema. In questo senso ritengo decisivo l'intervento successivo di Gouhier dove, tuttavia, era elusa proprio la questione, che invece mi pare capitale, di come un'interpretazione del *ne*

¹⁶ *Sextae Responsiones*: “*Et longe maiorem distinctionem esse videbam inter ea, quae, quamvis de utroque attente cogitarem, nihilominus distincta apparebant, qualia sunt mens et corpus, quam inter ea, quorum quidem unum possumus intelligere non cogitantes de alio, sed quorum tamen unum non videmus absque alio esse posse, cum de utroque cogitamus. Ut sane immensitas Dei potest intelligi, quamvis ad ejus justitiam non attendatur; sed plane repugnat ut, ad utramque attendentes, ipsum immensum et tamen non justum esse putemus*” (B Op I 1238; AT VII 443, ll. 13 – 23).

¹⁷ *Descartes et Burman*, 16 avril 1648 (B Op II 1284; AT V 166).

¹⁸ Cfr., *supra*, nota n. 4.

quidem ratione in termini di indistinzione possa conciliarsi con l'istanza della pluralità.

§ 2. Le condizioni della distinzione di ragion ragionata e la sua applicazione teologica

Segno della distinzione di ragione, sostiene Descartes nel § 62 della prima parte dei *Principia*, è l'impossibilità di poter formare un'idea chiara e distinta di ciò che si è così separato (ossia, della sostanza separata dall'attributo, o dell'attributo separato dalla sostanza o da un altro attributo):

*Distinctio rationis [...] agnoscitur ex eo, quod non possimus ideam claram et distinctam istius substantiae ideam formare, si ab ea illud attributum excludamus; vel non possimus unius ex ejusmodi attributis ideam clare percipere, si illud ab alio separemus*¹⁹.

Caratterizzando la distinzione di ragione nei termini di una conoscenza astrattiva e non chiara e distinta²⁰, Descartes si poneva sulla linea di Suárez. Questi, nelle *Metaphysicae Disputationes*, aveva sostenuto che la distinzione di ragione riguarda concetti inadeguati di una medesima *res* e non vale che per un intelletto che, come quello dell'uomo, concepisce in modo imperfetto, astratto, confuso ed inadeguato tutto ciò che è in quella *res*:

¹⁹ *Principia Philosophiae*, I, art. 52 (B Op I 1738; AT VIII – 1 30, ll. 1; risp., 10 – 14). Si ha qui un'accezione di *exclusio* ben differente da quella utilizzata nella lettera a Mesland, dove essa si oppone all'astrazione (*Descartes à Mesland*, 2 mai 1644, B 454, p. 1914; AT IV 120, ll. 7 – 20). Con Mesland, l'*exclusio*, sembra piuttosto essere analoga all'*abstractio*, come almeno due argomenti provano: in primo luogo, il fatto che, nell'articolo successivo, Descartes qualifichi come un'*abstractio*, appunto, la considerazione della sostanza senza l'attributo (*Principia Philosophiae*, I, art. 63, B Op I 1756; AT VIII – 1 31, l. 6); in secondo luogo, il fatto che, se l'*exclusio* fosse da intendersi alla lettera, allora la separazione della sostanza dall'attributo non sarebbe, semplicemente, oscura e confusa, bensì contraddittoria.

²⁰ In Descartes non si dà, dunque, sovrapposizione fra *distincte* e *distinctio*, come rileva MESCHINI, F. A. *Materiali per un'analisi comparata del testo latino e francese dei Principia*, in ARMOGATHE J. – R.; BELGIOIOSO, G. (a cura di), *Descartes: 'Principia Philosophiae'* (1644 – 1994), Napoli: Vivarium, 1996, p. 577 – 602: p. 600, nota 48 di p. 599 – 600.

Posterior distinctio [sc. distinctio rationis ratiocinatae] fit per conceptus inadaequatos ejusdem rei; nam, licet per utrumque eadem res concipiatur, per neutrum tamen exacte concipitur totum id, quod est in re, neque exhauritur tota quidditas, et ratio objectiva ejus. Ex dictis intelligitur, distinctionem rationis propriam et intrinsicam, de qua loquimur, proprie et per se non esse, nisi medio intellectu concipiente res imperfecte, abstracte, confuse, vel inadaequate²¹.

Così, Suárez dirà che noi distinguiamo, in Dio, giustizia e misericordia perché non concepiamo la semplicità divina *prout est in se*:

Sic distinguimus in Deo justitiam a misericordia, quia non concipimus simplicissimam virtutem Dei, prout est in se et secundum totam vim suam, sed eam conceptibus partimur in ordine ad diversos effectos, quorum est principium illa eminens virtus, vel per proportionem ad diversas virtutes, quas in homine invenimus distinctas, et eminentissimo modo, reperiuntur unitae in simplicissima virtute Dei²².

Naturalmente, secondo questa prospettiva, la distinzione di ragione deriva certamente, sempre, dall'imperfezione dall'intelletto, ma anche, insieme, dalla perfezione dell'essenza divina. E questa era una tesi largamente diffusa all'epoca, che aveva peraltro un antecedente storico autorevole in Tommaso d'Aquino. Questi aveva infatti chiarito che la pluralità dei nomi divini proviene dalla superiorità di Dio rispetto all'intelletto umano, superiorità che si spiega non solo *ex parte intellectus nostri*, ma anche *ex parte ipsius Dei*. La perfezione di Dio, infatti, è al di sopra di ogni concezione del nostro intelletto:

Sic ergo patet quod pluralitas nominum venit ex hoc quod ipse Deus nostrum intellectum excedit. Quod autem Deus excedat intellectum nostrum est ex parte ipsius Dei, propter plenitudinem perfectionis ejus, et ex parte intellectus nostri, qui deficienter se habet ad eam

²¹ SUÁREZ, F. *Metaphysicae Disputationes*, disp. VII, sect. 1, n. 5 (*Opera omnia*, 28 voll., Parisiis, Apud Ludovicum Vivès, 1856 – 1878 XXV, p. 251 col. 2); risp., n. 8 (p. 252 coll. 1 – 2).

²² *Ibidem*. (*Opera omnia* XXV, p. 251 col. 2).

comprehendendam. Unde patet quod pluralitas istarum rationum non tantum est ex parte intellectus nostri, sed etiam ex parte ipsius Dei, inquantum sua perfectio superat unamquamque conceptionem nostri intellectus. Et ideo pluralitati istarum rationum respondet aliquid in re quae Deus est: non quidem pluralitas rei, sed plena perfectio, ex qua contingit ut omnes istae conceptiones ei aptentur²³.

L'ecedenza di Dio rispetto al nostro intelletto dipende sia da Dio stesso, per la pienezza della sua perfezione, sia dal nostro intelletto, che comprende in modo difettoso questa pienezza. Ne risulta che la molteplicità degli aspetti (*rationes*) che distinguiamo in Dio non dipende solo dal nostro intelletto, ma anche da Dio, in quanto la sua perfezione supera qualsiasi concetto del nostro intelletto. E, perciò, alla molteplicità di questi aspetti corrisponde realmente qualcosa in Dio: non, certamente, una molteplicità reale, ma la perfezione piena di Dio; ed è per questo che tutti questi concetti si conformano a tale perfezione.

Come dirà il teologo lovaniese Johannes Wiggers, Professore di Jan Caterus, l'autore delle *Primae Objectiones*, l'intelletto umano è imperfetto, certo, ma a fronte dell'infinità perfezione di Dio, che è il fondamento obiettivo che causa la pluralità concettuale e, insieme, determina come *ratiocinata* la distinzione di ragione²⁴. Una tale prospettiva Descartes vedrà disegnata proprio da Caterus, nel corso della sua discussione sulla causa della realtà obiettiva delle idee. Per Caterus, che una data idea abbia una certa realtà

²³ THOMAS AQUINAS, *Scriptum super Libros Sententiarum Magistri Petri Lombardi Episcopi Parisiensis*, Editio nova cura R. P. Mandonnet. Paris: Sumptibus P. Lethielleux, 4 vol., 1929 – 1947, lib. I, dist. 2, q. 1, a. 3, I, p. 70.

²⁴ Cfr., ad esempio, ancora WIGGERS, J. *In Primam Partem D. Thom. Aquinatis Commentaria de Deo Uno et trino, De Angelis, et Operibus sex dierum*, Lovanii, Ex Officina Bernardini Masij sub viridi Cruce, 1651., q. 3, dub. 2: “*Licet res omnino simplex ex se praecise non postulet sic imperfecte et inadaequate cognosci, tamen ob suam perfectionem ab intellectu imperfecto aliter non potest concipi; ac proinde ex se et ratione suae perfectionis obiectivae, sufficit et apta est terminare plures conceptus simplices, non synonymos; nec tantum secundum aliquam rationem secundae intentionis quasi extrinsecus affectam, sed secundum primam intentionem significati. Et hoc ipsum est habere fundamentum distinctionis, per rationem quasi complendae, sive distingui ratione cum fundamento in re, et ratione ratiocinata*” (p. 33 col. 2 – 34 col. 1).

obiettiva invece di un'altra non richiede causa alcuna²⁵, ma, qualora di tale realtà una causa voglia essere comunque individuata, essa non va ricondotta alla debolezza dell'intelletto umano che, non infinito, non può conoscere se non attraverso una pluralità di concetti:

Si tamen mordicus rationem exigis, imperfectio est intellectus nostri, qui infinitus non est: cum enim universum quod est simul et semel uno complexu non comprehendat, bonum omne dividit et partitur; atque ita, quod totum parturire non potest, sensim concipi, aut, ut etiam ajunt, inadaequate²⁶.

§ 3. L'idea chiara e distinta di Dio e la negazione della distinzione di ragione

Ora, è possibile che sia proprio all'interno di questo contesto teologico che vada inquadrata la posizione di Descartes a proposito degli attributi divini, quale emerge evidentemente nella lettera a Mersenne del 27 maggio 1630 e nelle *Sextae Responsiones*. Si tratta solo di un'ipotesi ermeneutica, che le indagini che seguono potranno, d'altronde, bensì avvalorare, ma non dimostrare; la propongo pertanto, così come l'integrazione che ne offrirò più avanti (§ 4), solo quale possibile interpretazione della dottrina cartesiana degli attributi divini. Tale ipotesi è formulabile in prima battuta come segue: Descartes accoglierebbe il principio, comunemente accettato dagli assertori della distinzione di ragion ragionata fra gli attributi di Dio per cui, alla base di questa, sia l'imperfezione della conoscenza umana; da questo stesso principio, tuttavia, sulla base del riconoscimento, centrale nelle *Meditationes*, della possibilità di un'idea chiara e distinta di Dio, egli avrebbe posto le condizioni per affermare quanto quegli autori avevano esplicitamente negato, ossia l'indistinzione razionale tra gli attributi di Dio.

Ora, è Descartes stesso a mettere in stretta connessione la tesi dell'unità divina con quella dell'idea chiara e distinta di Dio, nelle *Secundae Respon-*

²⁵ *Primae Objectiones*: "Illud universim dico de ideis omnibus, quod D. Cartesius alias de triangulo [...] Est nempe aeterna veritas, quae causam non postulat" (B Op I 802; AT VII 93, ll. 8 – 10; risp., l. 14).

²⁶ *Primae Objectiones* (B Op I 802; AT VII 93, ll. 16 – 21).

siones, dove Descartes risponde all'obiezione²⁷ per cui l'idea di Dio potrebbe essere formata attraverso un processo di addizione di un grado di perfezione all'altro, sino all'infinito:

Fateor enim ultro et libenter ideam quam habemus, exempli gratia, intellectus divini, non differre ab illa quam habemus nostri intellectus, nisi tantum ut idea numeri infiniti differt ab idea quaternarii aut binarii; atque idem esse de singulis Dei attributis, quorum aliquod in nobis vestigium agnoscimus. Sed praeterea in Deo intelligimus absolutam immensitatem, simplicitatem, unitatem omnia alia attributa complectentem, quae nullum plane exemplum habet, sed est, ut ante dixi, *tanquam nota artificis operi suo impressa*, ratione cujus agnoscimus nihil eorum quae particulatim, ut in nobis ea percipimus, ita etiam in Deo propter defectum intellectus nostri consideramus, univoce illi et nobis convenire²⁸.

Soltanto l'idea dei singoli attributi di Dio può, così, essere formata *a posteriori*. Descartes non ha mai negato la possibilità di accedere alla conoscenza di Dio a partire dal mondo finito²⁹, ma sempre per rilevare l'insufficienza di un tale approccio³⁰. In questo luogo delle *Secundae Responsiones*,

²⁷ *Secundae Objectiones* (B Op I 844; AT VII 123, ll. 10 – 19).

²⁸ *Secundae Responsiones* (B Op I 862; AT VII 137, ll. 9 – 22).

²⁹ Fra i vari luoghi cfr., quanto alla conoscenza per negazione, *Quintae Responsiones* (B Op I 1170; AT VII 368, ll. 16 – 20) e *Principia Philosophiae*, I, art. 18 (B Op I 1724; AT VIII – 1 11, ll. 23 – 30); quanto alla conoscenza per ampliamento, *Tertiae Responsiones* (B Op I 932; AT VII 188, ll. 16 – 20) e *Descartes à Regius*, 24 mai 1640 (B 253, p. 1182; AT III 64, ll. 10 – 12). Si tratta, peraltro, di passi non del tutto omogenei, come sottolineato anche da DEL PRETE, A. *Universo infinito e pluralità dei mondi. Teorie cosmologiche in età moderna*, Napoli, La città del sole, 1998, p. 238; ho cercato di argomentarlo mediante un'analisi sistematica del dibattito con gli obiettori in I. AGOSTINI, *L'idea di Dio in Descartes. Dalle Meditationes alle Responsiones*, Milano, Mondadori – Le Monnier Education, 2010.

³⁰ Come evidenziato, di recente, anche da WILSON, M. *CAN I BE THE CAUSE OF MY IDEA OF THE WORLD (DESCARTES ON THE INFINITE AND INFINITE)*, ora in IDEM, *Ideas and Mechanism. Essays on Early Modern Philosophy*, Princeton (New Jersey), Princeton University Press, 1999, p. 119. Cfr., per la via negativa, *Meditatio III* (AT VII 45, l. 23 – 46, l. 4), *Descartes à Hyperaspistes*, août 1641 (B 324, p. 1518; AT III, 426, l. 27 – 427, l. 20) e, riguardo alla conoscenza per ampliamento, *Descartes à Regius*, 24 mai 1640 (B 253, p. 1182; AT

le procedure ampliative trovano il proprio limite nella necessità, cui sono strutturalmente vincolate, di decomporre in una serie di attributi (*singula attributa*) ciò che costituisce, invece, un'assoluta immensità, semplicità ed unità (*absoluta immensitas, simplicitas, unitas*). Ma, ancora, questa assoluta unità degli attributi divini, che garantisce l'abbandono dell'univocità³¹, è

III 64, ll. 12 – 20), *Descartes à Hyperaspistes*, août 1641 (B 324, p. 1520; AT III 427, l. 21 – 428, l. 428), *Notae in programma quoddam* (AT VIII – 2, 359, l. 27 – 361, l. 10).

³¹ Da ultimo, lo ha messo in luce, come noto, MARION, J. – L. *Sur la théologie blanche...*, cit., p. 70 ss. Aveva invece sostenuto che l'unità divina, così tanto enfatizzata da Descartes, non fosse altro che una "simplicité univoque" MARITAIN, J. *Le songe de Descartes. Suivi de quelques essais*, Paris, Buchet/Castel, [s. d.], p. 230; mentre, avvicinando in qualche modo la posizione di Descartes all'analogia tradizionale, J. LAPORTE aveva parlato della libertà divina come *modèle* di quella umana (*La liberté selon Descartes*, in "Revue de Métaphysique et de Morale" XLIX (1937), p. 101 – 164: 143; *Le rationalisme...*, cit., p. 285). Contro entrambi polemizzò GOUHIER, H. *La pensée métaphysique...*, cit., p. 221, nota 65; p. 226, nota 87, per il quale l'abbandono cartesiano dell'analogia (che egli già rilevava in *La pensée religieuse de Descartes* (1924), Paris: Vrin, 1972. p. 278 – 279), lungi dallo sfociare nell'univocità, si concreterebbe nella direzione piuttosto equivocista dell'*inversion métaphysique* (su cui cfr. p. 221 – 232); alla tesi dell'inversione metafisica si richiama anche CRAPULLI, G. *Introduzione a Descartes*, Roma – Bari, Laterza, 1988, p. 138 ss. Invece, aveva proposto una sintesi fra le interpretazioni di Gouhier e Laporte DEL NOCE, A. *Riforma cattolica e filosofia moderna. Volume I: Cartesio*, Bologna, Il Mulino, 1965, pp. 347 – 350, mostrando come l'inversione metafisica non fosse condizione sufficiente per uscire dall'univocità perché, nella misura in cui è un antropomorfismo a rovescio (l'uomo attribuisce a Dio tutte le perfezioni di cui è mancante: cfr. GOUHIER, H. *La pensée métaphysique...*, cit., p. 198 – 199 e, ora, BAIER, A. *The Idea of the True God in Descartes*, in A. Oksenberg Rorty (ed. by), *Essays on Descartes' Meditations*, Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press, 1986, p. 359 – 387: 370 – 374), essa si riduce ad un'equivocità all'interno dell'univocità, se non è preventivamente inscritta in una teoria dell'analogia; un'analogia, però, che sia intesa non matematicamente (al modo che aveva attribuito a Descartes MARITAIN, J. *Le songe de Descartes...*, cit., pp. 226 – 231), bensì qualitativamente, ed in cui sia l'idea della libertà umana a costituire il modello della libertà divina, e non viceversa (come preteso invece da Laporte). Successivamente, anche GRENE, M. *Descartes*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1985, ha osservato che forse, la nozione di inversione metafisica reintroduce l'analogia (p. 106 – 107). Recentemente, GABAUDE, J. – M. *Exemple cartésien d'une pensée dyadique*, in B. Bourgeois, J. Havel (ed. par), *L'esprit cartésien. Quatrième centenaire de la naissance de Descartes. Actes du XXVe Congrès de l'Association des Sociétés de Philosophie de Langue Française (A.S.P.L.F.) 30 août – 3 septembre 1996*, v. 2, Paris: Vrin, 2000, p. 568 – 572, ha attribuito a Descartes una *analogie normative*, contrapposta alla tradizionale analogia dell'essere (I, p. 569). Sul problema ritornerò nella "Conclusione" del presente lavoro (cfr. *infra*).

pienamente accessibile, all'uomo, una volta abbandonata la pretesa di ascendere a Dio attraverso l'esperienza e, di contro, rivolta la propria attenzione all'idea di lui che è innata in noi e della quale le *Meditationes* hanno teorizzato la possibilità di una conoscenza chiara e distinta³².

Così, se si interpreta, almeno provvisoriamente, questa *absoluta unitas omnia alia attributa complectens* nel senso dell'indistinzione razionale evocata da Descartes nella lettera a Mersenne del 27 maggio 1630 e nelle *Sextae Responsiones*, diviene lecito non solo estendere l'indistinzione dal piano delle operazioni alla totalità degli attributi divini³³, ma anche confermare l'ipotesi che è nella dottrina dell'idea chiara e distinta di Dio che si situano le condizioni di possibilità per l'affermazione dell'indistinzione stessa.

Anche qui, è Descartes stesso, nella lettera a Denis Mesland del 2

³² Più o meno l'esatto contrario aveva sostenuto MARITAIN, J. *Le songe de Descartes...*, cit., p. 231 – 234, per il quale è appunto la tesi dell'idea chiara e distinta di Dio a vincolare all'univocità la teologia naturale di Descartes. Proprio contro Maritain metteva in luce il legame tra la tesi dell'idea chiara e distinta di Dio e l'indistinzione degli attributi divini H. GOUHIER (*La pensée métaphysique...*, cit., p. 220 e, più in particolare, p. 226 – 231), che dà, tuttavia, l'impressione di ricondurre anche l'analogia matematica alla chiarezza e distinzione dell'idea di Dio (p. 217). Recentemente, invece, BEYSSADE, J. – M. *Descartes au fil de l'ordre*. Paris: PUF, 2001. p. 117, ha fatto corrispondere i due piani del discorso cartesiano su Dio, quello relativo agli attributi di cui c'è esemplificazione nel finito e quello relativo all'*absoluta unitas*, alla dicotomia fra *concupere* ed *intelligere*.

³³ D'altro canto, all'interno delle categorie della teologia di san Tommaso, una tale generalizzazione non potrebbe che imporsi *a fortiori*, dal momento che è proprio tra intelletto e volontà, in primo luogo, e tra queste considerate nel loro complesso ed atto creativo, in secondo luogo, che la distinzione di ragione raggiunge la sua maggiore ampiezza. In Tommaso, infatti: 1) L'opposizione tra intelletto e volontà è tanto radicale che essi formano fra loro una *circulatio*: “Est ergo tam in nobis quam in Deo circulatio quaedam in operibus intellectus et voluntatis; nam voluntas redit in id a quo fuit principio intelligendi” (THOMAS DE AQUINO, *De Potentia*, q. 9, a. 9, c., in *Quaestiones disputatae*, Torino – Roma, Marietti, 2 vol., 1964 – 1965, vol. II, p. 249 col. 1). In effetti, la volontà è caratterizzata da una sorta di dinamicità che la avvicina agli attributi metaforici di Dio: “Voluntas magis appropinquat ad illa quae metaphoricè dicuntur de Deo, quam potentia vel scientia” (*Idem*, *De Veritate*, q. 23, a. 3, ad Ium; in *Quaestiones disputatae...*, cit., vol. I, p. 420 col. 1); 2) L'opposizione tra operazioni immanenti ed atto creativo è ancora più forte poiché, mentre le prime sono inseparabili dall'essenza di Dio, al secondo è addirittura attribuibile, ancorché solo razionalmente, la categoria della relazione (*Summa theologiae*, I, q. 41, a. 3, ad Ium); ed è così che il suo principio, la potenza attiva (non generativa), “recipit quemdam modum infinitatis quem essentia non habet” (*Idem*, *De Potentia*, q. 1, a. 2, c; in *Quaestiones disputatae...*, cit., vol. II, p. 11 col. 2.).

maggio 1644, a scrivere che è proprio l'idea che noi abbiamo di Dio ad obbligarci a concepire come indistinti intelletto e volontà:

Nous ne [...]devons point [...] concevoir aucune préférence ou priorité entre son entendement et sa volonté; car l'idée que nous avons de Dieu nous apprend qu'il n'y a en lui qu'une seule action, toute simple et toute pure³⁴.

§ 4. La pluralità dei concetti formali e obiettivi

A fronte di questi dati testuali, però, si registra un dato opposto: ancorché diacronicamente persistente dal '30 al '45, e per quanto evocata nelle *Responsiones*, segnatamente nelle *Sextae*, la negazione della distinzione di ragione fra gli attributi divini non compare nelle *Meditationes*; donde l'impressione di una sua eccentricità rispetto al plesso della metafisica cartesiana³⁵; il che, forse, spiega come, nella letteratura critica, dopo le discussioni di inizio secolo, l'attenzione nei confronti di questo aspetto del pensiero di Descartes si sia notevolmente affievolita.

In realtà, la negazione della distinzione di ragione fra gli attributi divini è non solo presente, nelle *Meditationes*, ma vi svolge un ruolo essenziale, emergente, però, solo implicitamente, in controtuce ad un'affermazione che la implica: l'*unitas* di Dio. Tutta la difficoltà di una tale lettura, che già altri hanno tentato³⁶, è che l'affermazione dell'unità fra gli attributi divini, *se non*

³⁴ *Descartes à Mesland*, 2 mai 1644 (B 454, p. 1914; AT IV 119, ll. 6 – 9).

³⁵ Anche ammesso, infatti, che nessun testo possa godere di una posizione privilegiata per l'ermeneutica del pensiero cartesiano CATON, H. *The Origin of Subjectivity. An Essay on Descartes*, New Haven/London: Yale University Press, 1973. p. 7), ciò vale solo in generale, ché è senz'altro nelle *Meditationes* che va rintracciata l'esposizione più completa della metafisica cartesiana (GUEROULT, M. *Descartes selon l'ordre des raisons*. Paris: Aubier, 2 vol., 1953, I. p. 23) e, quindi, anche della dottrina di Dio che, come si sa, per Descartes è una questione filosofica, e non teologica (AT VII 1, ll. 7 – 9). Per Descartes, la teologia è da intendersi come l'insieme dogmatico elaborato dai papi e dai Concili (GOUHIER, H. *La pensée religieuse...*, cit., p. 246), anche se poi Descartes conoscerà un altro senso di teologia, quello relativo alla transustanziazione (p. 247), su cui, dopo Gouhier, è ancora di riferimento ARMOGATHE, J. – R. *Theologia cartesiana. L'explication physique de l'Eucharestie chez Descartes et dom Desgabets*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1977.

³⁶ Cfr. GOUHIER, H. *La pensée métaphysique...*, cit., p. 218 – 220, da leggere assieme alle pp. 226 – 231. Ma cfr. già la dissertazione, tenuta sotto la guida del medesimo Gouhier,

integrata, di per sé esclude solo la distinzione reale e formale fra gli attributi ed è perfettamente compatibile con l'asserzione di una loro distinzione di ragione: così era per Tommaso, così era per Suárez.

Perché una lettura del *ne quidem ratione* alla luce della dottrina cartesiana dell'*unitas* non finisca per essere un presupposto indimostrato, occorre, dunque, vedere se tale dottrina assuma, o meno, una particolare configurazione che escluda la stessa distinzione di ragione e determini, con ciò, una rottura radicale nei confronti del pensiero scolastico che investa la totalità degli schieramenti coinvolti nel dibattito sulla distinzione fra gli attributi divini, dagli assertori della distinzione formale, come gli scotisti, ai partigiani, appunto, della distinzione razionale.

A tal scopo, è necessario tornare ancora sulla concezione scolastica della distinzione di ragione, con lo scopo di fornire una visione più larga del quadro problematico entro cui essa si definisce. Si è visto come, nella cultura scolastica, esistesse una convergenza nella definizione della distinzione di ragione ragionata attraverso la nota dell'oscurità e della confusione. Ora, se una tale nota specifica la distinzione come razionale, la *distinctio rationis*, dal canto suo, partecipa della caratteristica che qualifica la *distinctio* in quanto tale: il fatto di intercorrere fra una *pluralità* di concetti. Nelle parole di Suárez, “simplicissimam virtutem Dei [...] *conceptibus partimur* in ordine ad diversos effectos”. In quanto implica una pluralità concettuale³⁷, la distinzione di ragione è assimilabile alle altre due distinzioni (reale e modale), dalla quale si differenzia, tuttavia, perché codesta pluralità si riferisce ad una medesima *res*; il che spiega come i concetti che la costituiscono siano inadeguati, ossia non chiari e distinti. Per quanto, però, la pluralità implicata dalla distinzione razionale sia puramente concettuale, non reale, essa riguarda comunque i concetti *obiectivi*. Anche se non tutti saranno d'accordo

di BIRAULT, H. *Essai sur les attributs divins chez Descartes*, “Mémoire pour l'obtention du Diplôme d'Etudes Supérieures.

Sous la direction de Monsieur Henri Gouhier”, E.N.S., 1939, p. 41 (che già sottolineava, a ragione, come l'insistenza di Descartes sull'unità divina chiamasse in causa, oltre l'indistinzione, anche l'innatismo).

³⁷ La pluralità è il *minimum* indicato dalla *distinctio* in quanto tale, come rileverà, ad esempio, Pedro Hurtado de MENDOZA, *Disputationum a Summulis ad Metaphysicam*, Tolosa, *apud Dominicum Bosc*, 1618, disp. VI, sect. 1: “Distinctio [...] meram indicat pluralitatem” (p. 334).

in un'interpretazione psicologista della distinzione di ragion ragionante³⁸, Suárez opponeva la distinzione di ragion ragionata alla distinzione di ragion ragionante in quanto quella, a differenza di questa, implica una diversità negli stessi concetti obiettivi³⁹. Ciò vale anche sul piano teologico, dove gli attributi sono i molteplici *objectivi conceptus* “quos nos de Divinitate formamus”⁴⁰.

Naturalmente, se ciò fra cui si dà distinzione di ragione sono i concetti obiettivi, a fondamento di tale distinzione sta, accanto all'eccellenza dell'infinità divina, sul piano soggettivo, la pluralità dei concetti formali. Alla base della molteplicità dei concetti obiettivi, che in se stessi sono la stessa essenza divina, chiariva Vázquez, sta l'imperfezione della nostra conoscenza, che non può procedere se non attraverso una pluralità di concetti formali:

Observandum vero est, hanc diversitatem conceptuum, quos obiectivos vocamus ex pluralitate reali conceptuum quos appellamus formales provenire: hoc est, ex pluralitate qualitatum et cognitionum, quas in nostro intellectu exprimimus. Nam quaevis qualitas suo modo rem repraesentat, et quia imperfecta est nostra cognitio, paulatimque procedit, rem simplicem et indivisibilem quasi per partes nobis obicit⁴¹.

Così, nella scolastica moderna, la scuola gesuita è solidale con l'insegnamento tomista nel ricondurre il fondamento soggettivo della distinzione di

³⁸ Per i dettagli, cfr. KNEBEL, S. *Entre logique mentaliste et métaphysique conceptualiste: la distinctio rationis ratiocinantis*, “Les études philosophiques” (2002), n. 2, p. 145 – 168: 161 – 162. << <http://dx.doi.org/10.3917/leph.022.0145>>>.

³⁹ SUÁREZ, F. *METAPHYSICAE DISPUTATIONES*, disp. VII, sect. 3, n. 28: “*De distinctio ratione ratiocinantis nulla est difficultas [...] maxime cum neque etiam in ipsis conceptibus objectivis habeat formalem diversitatem [...] Distinctio autem rationis ratiocinantis imprimis requirit diversitatem aliquam formalem in conceptibus objectivis*” (*Opera Omnia XXV*, p. 271 col. 1). Cfr. anche *Ibid.*, XXX, sect. 2, n. 1: “*Nonnulla breviter dicenda sunt, supponendo, ut aliqua a nobis distinguantur plusquam ratione ratiocinantis (de qua distinctioe nihil oportet addere, quia est prorsus conficta), ut minimum, seu imprimis necessarium esse ut habeant distinctos conceptus objectivos*” (p. 261 col. 2). La pluralità dei concetti obiettivi, in tal modo è richiesta ad ogni distinzione che non sia di ragion ragionante, e non solo a quella di ragione ragionata; rispetto ad essa, però, la distinzione reale e la distinzione formale richiedono anche una pluralità reale.

⁴⁰ SUÁREZ, F. *TRACTATUS DE DIVINA SUBSTANTIA*, Lib. II, c. 1, n. 3 (*Opera Omnia I*, p. 46 col. 2).

⁴¹ SUÁREZ, F. *TRACTATUS DE DIVINA SUBSTANTIA*, Lib. II, c. 1, n. 3 (*Opera Omnia I*, p. 59 col. 1).

ragione (ragionata) fra gli attributi – definita come distinzione fra i concetti obiettivi – alla pluralità dei concetti formali con cui viene colta l'essenza divina. Il legame fra distinzione di ragione ed imperfezione della conoscenza umana si specifica, più particolarmente, come legame fra distinzione di ragione, appunto, e l'impossibilità di cogliere l'essenza divina attraverso un unico concetto formale. In tal modo, la distinzione di ragione fra gli attributi consiste in una pluralità di concetti obiettivi inadeguati, oscuri e confusi, di una medesima *res*, da ricondurre da un lato all'eccellenza della perfezione divina e, dall'altro lato, all'imperfezione della conoscenza umana qualificata dalla necessità di procedere attraverso una pluralità di concetti formali.

Se si accetta la legittimità di una lettura della teoria cartesiana degli attributi divini alla luce della dottrina scolastica, sono questi caratteri della distinzione di ragione che devono essere tenuti in considerazione per rintracciare l'eventuale presenza, nelle *Meditationes*, delle posizioni avanzate nel '30, e ribadite nelle *Sextae Responsiones*, sulla negazione di ogni distinzione fra gli attributi divini. Ossia: se la distinzione di ragione fra gli attributi divini, secondo l'insegnamento scolastico, è da ricondurre all'imperfezione della conoscenza umana, ma questa stessa imperfezione si specifica come impossibilità di cogliere attraverso un unico concetto formale la perfezione dell'essenza divina, per rintracciare nelle *Meditationes* la tesi della negazione della distinzione di ragione occorrerà vedere se, in essi, si trovi affermata la possibilità di cogliere attraverso un unico concetto formale l'essenza di Dio.

Proprio qui, però, sorge un problema ulteriore, e cioè che neppure la tesi dell'inclusione degli attributi nell'essenza divina — e, con essa, quella dell'inclusione reciproca degli attributi — implica, *di per sé*, la negazione della distinzione di ragione. Ad attestarlo, sta proprio la posizione di chi, immediatamente alle spalle di Descartes, aveva difeso, e sistematizzato, la tesi dell'inclusione: Suarez. Questi, in effetti, aveva asserito l'esistenza di un unico concetto formale della molteplicità degli attributi di Dio, ma aveva ritenuto una tale asserzione perfettamente compatibile con la tesi della distinzione di ragione: *Optime salvavi distinctionem rationis non obstante mutua inclusione*. Così, se l'*unitas* cartesiana non si specifica ancora, quanto al suo significato teorico, secondo una determinazione ulteriore anche a quella indicata da Suarez, e certo recepita nelle *Meditationes*, ossia quella di inclusione reciproca, essa non è ancora tale da implicare necessariamente la negazione della distinzione di ragione. La tesi dell'inclusione reciproca

degli attributi, centrale in *Meditatio III*, non appare in grado di espletare, di per sé, la funzione teorica necessaria alla fondazione della tesi dell'indistinzione: la negazione della distinzione di ragione, consegnata, nel '41, ad un passaggio delle *Sextae Responsiones*, sembrerebbe dunque mantenere la sua — almeno — apparente eccentricità rispetto al corpo delle *Meditationes*, nonostante la centralità della dottrina dell'inclusione reciproca. L'ipotesi ermeneutica di cui sopra deve quindi essere integrata mediante l'individuazione di una determinazione ulteriore della nozione di *unitas* che permetta la fondazione dell'indistinzione.

Ora, tale condizione era stata espressamente indicata proprio da Suarez, in risposta all'obiezione sulla pretesa incompatibilità tra inclusione reciproca e distinzione di ragione. L'inclusione reciproca degli attributi, aveva osservato Suarez, non contraddice la distinzione di ragione perché, stante l'imperfezione del nostro *modus concipiendi*, ogni attributo include esplicitamente solo una determinata *ratio*, pur contenendo implicitamente le *rationes* indicate degli altri attributi. E per questo che la distinzione di ragione non è tolta dall'inclusione, perché questa è solo implicita e, conversamente, l'esplicitazione, non appena si attua, implica una successione razionale: “*Demonstramus unum attributum per aliud, et illud apprehendimus ut prius, et ut rationem alterius, quod secundum se spectatum, et ut abstrahit a Deo et creaturis, habet aliquam rationem prioritatis, vel praesuppositionis ad aliud, ut videre licet in intellectu, et voluntate, et similibus*”.

Enucleando le condizioni della compatibilità della distinzione con l'inclusione razionale, Suarez aveva, così, anche indicato, indirettamente, l'elemento teorico che avrebbe trasformato l'inclusione stessa in una negazione della distinzione di ragione: il pensiero espresso, nell'idea di un attributo, degli altri attributi, ossia, la determinazione dell'inclusione come esplicita; determinazione che egli, tuttavia, ritiene inammissibile alla luce del riconoscimento dell'imperfezione del nostro *modus concipiendi*.

Alla luce di queste considerazioni appare possibile, allora, continuare a tenere ferma (nei limiti che ad essa riconoscevo) l'ipotesi emeneutica di cui sopra integrandola come segue: la negazione della distinzione di ragione, lungi dall'essere assente nelle *Meditationes*, coincide invece con una delle dottrine centrali di quest'opera, ossia l'unità di Dio, intesa come inclusione *esplicita* degli attributi fra loro e nell'essenza divina.

Tutto il problema, però, sta nell'individuare nelle *Meditationes* l'am-

missione di un'inclusione esplicita degli attributi nell'idea dell'*unitas* divina. A tal scopo, sarà la nozione stessa di *unitas*, ossia di *inseparabilitas*, data la sua convertibilità con la nozione di inclusione, a servire da filo conduttore.

§ 5. L'*unitas* di Dio come inclusione esplicita

La nozione di *unitas*, ossia di *inseparabilitas* fa la sua comparsa, nelle *Meditationes*, nel corso della seconda dimostrazione dell'esistenza di Dio; una dimostrazione la cui struttura, come è noto, consiste nell'applicazione del principio di causalità all'io considerato come in possesso dell'idea di un ente sommamente perfetto⁴². Segnatamente, la nozione di inseparabilità fa la sua apparizione nella risposta all'ultima delle obiezioni che Descartes muove contro la sua dimostrazione (B Op I 746; AT VII 50, ll. 11 – 24), luogo di cui, a ragione, si è sottolineata la poca familiarità presso i commentatori⁴³, dai quali spesso non è neppure menzionato⁴⁴. L'obiezione si fonda

⁴² Cfr. *Meditatio III*: “*Quia, cum minus attendo, et rerum sensibilibus imagines mentis aciem excaecant, non ita facile recordor cur idea entis me perfectioris necessario an ente aliquo procedat quod sit revera perfectius, ulterius quaerere libet an ego ipse habens illam ideam esse possem, si tale ens nullum existeret*” (B Op I 742; AT VII, 47, l. 27 – 48, l. 2). Che la presenza dell'idea sia essenziale alla prova ribadiranno le *Primae Responsiones*: “*Non tantum quaesivi quae sit causa mei, quatenus sum res cogitans, sed maxime etiam et praecipue quatenus inter caeteras cogitationes ideam entis summe perfecti in me esse animadverto*” (B Op I 822; AT VII 107, ll. 20 – 23).

⁴³ Cfr. BROADIE, F. *An Approach to Descartes' Meditations*, University of London, The Athlone Press, 1970, che lo definisce “*another of the less familiar of Descartes' arguments*” (p. 95).

⁴⁴ Passano sotto silenzio questo luogo cruciale, fra gli altri, GILSON, E. *Etudes sur le rôle de la pensée médiévale dans la formation du système cartésien*, Paris: Vrin, 1930. p. 202 – 214; A. KENNY, *Descartes: a Study of His Philosophy*. New York: Random House, 1968. p. 126 – 145; BECK, L. J. *The Metaphysics of Descartes. A Study of the Meditations*. Oxford: Clarendon Press, 1967. p. 171 – 198; BEYSSADE, J. – M. *La philosophie première de Descartes. Le temps et la cohérence de la métaphysique*. Paris: Flammarion, 1979. p. 295 – 306. Lo richiamano brevemente ALQUIÉ, F. *La découverte métaphysique de l'homme chez Descartes* (1950). Paris: PUF, 1966. p. 222; GUEROUlt, M. *Descartes selon l'ordre...*, cit., I, p. 262; SMITH, N. K. *New Studies in the Philosophy of Descartes*, London, Macmillan, 1952. p. 303; CRONIN, T. J. *Objective Being in Descartes and in Suarez*, Roma: Gregorian University Press, 1966. p. 114; WILLIAMS, B. *Descartes: the Project of Pure Enquiry*, Hassocks (Sussex), The Harvester Press, 1978. p. 143. LAPORTE, J. *Le rationalisme...*, cit., p. 294, ma anche lo stesso BEYSSADE, J. – M. in *Descartes au*

sulla possibilità di una pluralità di cause parziali dell'io che ha in se l'idea di Dio: non è necessario che l'io abbia ricevuto tale idea da Dio perché essa potrebbe essere stata prodotta dall'azione concomitante di molti enti, ognuno causa di questa o di quella particolare perfezione contenuta nell'idea di Dio. Una pluralità di cause parziali, cioè, avrebbe potuto causare una pluralità di idee di singole perfezioni:

Nec fingi potest plures forte causas partiales ad me efficiendum concurrisse, et ab una ideam unius perfectionibus quas Deo tribuo, ab alia ideam alterius me accepisse, adeo ut omnes quidem illae perfectiones alicubi in universo reperiantur, sed non omnes simul junctae in uno aliquo, qui sit Deus⁴⁵.

Si noti la portata dell'obiezione: una pluralità di cause che può produrre nell'io l'idea di Dio implica, necessariamente, che questa idea sia, in realtà, non un'unica idea, ma un *aggregato* di idee; le idee, appunto, delle singole perfezioni causate dalle molteplici cause parziali. L'idea di Dio da cui era partita la dimostrazione di Descartes non è, nell'ottica dell'obietto, altro che una pluralità di idee prodotta da più cause: “Ab una [causa] ideam unius perfectionibus...ab alia [causa] idem alterius” (B Op I 746; AT VII 50, ll. 12 – 13).

Proprio l'eventualità che l'idea di Dio sia un aggregato di idee dei singoli attributi è esclusa dalla replica di Descartes, in cui l'idea dell'ente perfettissimo⁴⁶, ossia dell'ente che contiene tutte le perfezioni possibili

fil..., cit., p. 117, hanno dato, invece, più rilievo a questo passaggio ma senza richiamare i due momenti in cui esso, ben distintamente, come si vedrà, si articola.

⁴⁵ *Meditatio III*, B Op I 746; AT VII 50, ll. 11 – 16.

⁴⁶ Che tale è la determinazione di Dio su cui ruota anche la seconda prova della sua esistenza. Anche quest'ultima, come la prima prova dell'esistenza di Dio, muove dal comparativo *perfectius* (B Op I 742; AT VII 47, l. 29); nondimeno già nel corso dell'esclusione dell'autocausalità dell'io, l'idea di Dio si specifica come l'idea di un ente che contiene e si dà tutte le perfezioni di cui è in me qualche idea (B Op I 742 – 744; AT III, 48, ll. 8 – 9); caratterizzazione che riproduce la prima determinazione, secondo la pluralità delle perfezioni, dell'ens *perfectissimum* della prima prova (B Op I 740; AT VII 46, ll. 16 – 18; 24 – 25). Successivamente, nel pezzo sull'esclusione di cause più perfette dell'io (e meno perfette di Dio), compare la qualifica di codeste perfezioni come infinite *actu* (B Op I 746; AT VII 50, l. 2), evidente reiterazione del sintagma *actu* che, nella prima prova, precedeva

formaliter et eminenter in grado infinito, si specifica secondo una determinazione ulteriore, ossia l'*unitas*⁴⁷. Fra le perfezioni contenute nell'idea di Dio, dice dunque Descartes, una delle principali è l'*unitas, simplicitas, sive inseparabilitas* di tutti gli attributi:

Nam contra, unitas, simplicitas, sive inseparabilitas eorum omnium quae in Deo sunt, una est ex praecipuis perfectionibus quas in eo esse intelligo⁴⁸.

Una volta che si sia ricondotto l'argomento cartesiano al principio per cui nella causa non può esserci meno realtà nell'effetto, il ragionamento di Descartes diventa chiaro⁴⁹. Ammettendo che una pluralità di cause sia all'origine dell'idea di Dio, ossia di un ente definito dalla contenenza inseparabile delle perfezioni, il principio suddetto sarebbe palesemente violato.

la determinazione dell'infinità di Dio secondo il grado supremo della perfezione intensiva (B Op I 742; AT VII 47, l. 19). Questo tacito slittamento semantico spiega, perché, alla fine, la prova possa concludere, disinvoltamente, per l'esistenza di un ente perfettissimo: "Omino est concludendum, ex hoc solo quod existam, quaedamque idea entis perfectissimi, hoc est Dei, in me sit, evidentissima demonstrari Deum etiam existere" (B Op I 746; AT VII 51, ll. 2 – 5).

⁴⁷ Da non intendersi, naturalmente, nel senso dell'*unicità*, anche essa, peraltro, ovviamente attribuita da Descartes a Dio: "Non possum duos aut plures ejusmodi Deos intelligere" (B Op I 770; AT VII 68, ll. 15 – 16). Il motivo è che ne andrebbe della perfezione di Dio: "l'implicque contradiction d'en concevoir plusieurs souverainement parfaits" (*Descartes à Clerseilier*, 17 février 1645, B 487, p. 1982; AT IV 188, ll. 4 – 5); "Si enim essent plures, non esset Deus, quia non essent summi, estque contradictio" (*Descartes et Burman*, B Op II 1274; AT V 161). Si tratta di un argomento classico, presente in THOMAS DE AQUINO, *Summa theologiae*, I, q. 11, a. 3: "Ostensum est enim supra quod Deus comprehendit in se totam perfectionem essendi. Si ergo essent plures dii, oporteret eos differre. Aliquid ergo conveniret uni, quod non alteri. Et si hoc esset privatio, non esset simpliciter perfectus: si autem hoc esset perfectio, alteri eorum deesset. Impossibile est ergo esse plures Deos". Cfr. RODIS – LEWIS, G., *L'individualité selon Descartes*. Paris: Vrin, 1950. p. 232, nota 9.

⁴⁸ *Meditatio III*, B Op I 748; AT VII, 50, ll. 16 – 19.

⁴⁹ Il che spiega, forse, la brevità su cui si soffermano su questo punto anche quei pochi commentatori che pure lo richiamano, compresi quelli seicenteschi. Johannes Schotanus, ad esempio, si limitava a calcare il testo di Descartes: "Respondet Philosophus illa repugnare ideae et naturae divinae, in qua unitas est una è praecipuis perfectionibus" (SCHOTANUS, *J. Analysis exegetica in sex Meditationes Cartesii de prima philosophia*, In quibus Dei existentia, et animae humanae a corpore distinctio demonstrantur, Franequerae, ex officina Johannis Gyselaar, 1688, p. 210).

Non ci può essere una pluralità di cause parziali dell'idea di Dio perché, in essa, le perfezioni sono rappresentate come unite, ossia inseparabili: per conseguenza, la causa ricercata non dovrà, semplicemente, dar ragione della pluralità di queste perfezioni, ma anche dell'unità di questa pluralità.

Nell'economia di un tale argomento, però, è essenziale che l'unità sia una perfezione. Descartes lo ripeterà anche a Mersenne, che aveva omologato tale unità alle unità *universales* che, come la *generica* e la *trascendentalis*, esistono solo "in intellectu"⁵⁰: l'autore delle *Meditationes* replicherà, appunto, che l'idea dell'unità "*peculiarem quandam et positivam perfectionem in Deo designet*"⁵¹. Qualificare l'unità divina come una perfezione significava assumere una presa di posizione assolutamente non scontata: una scelta di campo in senso filoscotista e, per contro, antitomista ed antisuáreziana. Era stato proprio Scoto, infatti, che, contro Tommaso, aveva qualificato la semplicità come una perfezione *simpliciter*⁵²; egli aveva così attirato, come su molti altri punti, la critica di Cajetano, per il quale la semplicità non dice perfezione alcuna, essendo solo una negazione⁵³. Di questo dibattito, Descartes poteva essere senz'altro al corrente, poiché l'aveva riportato Suarez, nella sezione terza della trentesima delle *Metaphysicae Disputationes*, per intervenire anche su di esso, senz'altro sottostimando la divergenza fra Cajetano e Scoto⁵⁴, ma certo risolvendosi, di fatto, a favore del primo, come

⁵⁰ *Secundae Objectiones*, B Op I 844; AT VII 124, ll. 23 – 28.

⁵¹ *Secundae Responsiones*, B Op I 866; AT VII 140, ll. 9 – 10.

⁵² JOHANNES DUNS SCOTUS, *Ordinatio*, I, dist. 8, q. 1: "*Ad primam: negatur, quod simplicitas sit tantum negatio compositionis; sicut enim acutalitas dicit gradum intrinsecum illius, cuius est positivum, ita etiam est simplicitas. Et sicut unitas ex consequenti dicit indivisionem a se, et divisionem a quolibet alio, tamen dicit aliquod positivum respectu entitatis, cuius est unitas; sic simplicitas, licet ex consequenti dicat negationem compositionis, tamen ultra illam dicit aliquod positivum respectu entitatis cuius est, per quod positivum convenit sibi negatio compositionis, et sibi repugnat affirmatio compositionis*" (*Opera Omnia*, Lugduni, sumptibus Laurentii Durand, 1639; rist. anast.: Hildesheim, G. Olms, 1968 – 1969, V. 2, p. 714, col. 1 – 2).

⁵³ CAJETANUS, T. V. *Super librum De ente et essentia*, cap. 4, q. 6: "*Quo ad primum sciendum est, quod cum unum nihil addat supra ens, nisi privationem divisionis: ita quod unum nihil aliud est quam ens indivisum [...] Unitas quaelibet nihil aliud est, quam rei indivisio*" (cito da un'edizione dell'epoca: *Opuscula Omnia. In tres distincta Tomos*, Bergomi, typis Comini Venturae, 1590, III p. 322).

⁵⁴ SUÁREZ, F. *Metaphysicae Disputationes*, disp. XXX, sect. 3, n. 3: "*De simplicitate contendunt Scotus et Cajetanus [...] Dissensio autem, videtur esse potius in verbis quam in*

non sfuggirà ai contemporanei, che vedranno la soluzione suáreziana tutta dalla parte di Tommaso⁵⁵: la semplicità dice soltanto negazione di composizione, anche se indica qualcosa di positivo⁵⁶; il che significava fare di essa un attributo formalmente negativo, e solo fundamentalmente affermativo. Ai tempi di Descartes, la polemica fra gli schieramenti continuava più forte di prima⁵⁷.

Descartes, dunque, è tutto dalla parte di Scoto. Deve esserlo: solo una concezione dell'unità come perfezione, infatti, rende valido il suo argomento. Se l'unità non fosse, in se stessa, una perfezione, ma una negazione, l'ipotesi della pluralità delle cause resterebbe senz'altro in piedi: infatti, non ci si sarebbe nulla, oltre alle singole perfezioni, di cui la causa ricercata dovrebbe rendere ragione.

Ora, è proprio attraverso l'introduzione dell'*unitas* che, nelle *Meditationes*, entra in gioco la negazione di ogni distinzione che non sia di ragione. Infatti, l'affermazione di un unico concetto formale ed obiettivo che includa una pluralità di attributi comporta, per definizione, l'affermazione dell'implicazione dell'idea dei singoli attributi nell'idea di Dio, ossia l'affermazione dell'inclusione *concettuale* degli attributi nell'essenza di Dio (e, per conseguenza, dell'inclusione reciproca degli attributi); l'unità o inseparabilità delle perfezioni divine indica, cioè, come si diceva sopra, la loro inclusione essenziale. In tal modo, però, la negazione, fra le perfezioni divine, di ogni distinzione che non sia di ragione si attua, nelle *Meditationes*, direttamente attraverso la tesi dell'inclusione, senza passare attraverso l'espressa affermazione della distinzione di ragione.

Non per questo, però, la distinzione di ragione è negata. In effetti,

re" (*Opera Omnia* XXVI, p. 73 col. 1).

⁵⁵ Cfr., ad esempio, TANNER, A. *Universa Theologia Scholastica, Speculativa, Practica, Ad Methodum S. Thomae, quatuor Tomis comprehensa*, Ingolstadii, Typis Guilielmi Ederi, 3 vol., 1626 – 1627, disp. 2, q. 3, dubium 1 (p. 234).

⁵⁶ SUÁREZ, F. *Metaphysicae Disputationes*, disp. XXX, sect. 3, n. 3: "*Certum est enim, simplicitatem, supra rem, quae simplex denominatur, non addere rem aliquam, vel modum positivum, sed dicere tantum negationem compositionis. Nihilominus tamen verum est per hanc negationem circumscribi, seu indicari perfectionem*" (*Opera Omnia* XXVI, p. 73 col. 1).

⁵⁷ Su questo punto, mi permetto di rinviare a AGOSTINI, I. *Sull'unità di Dio in Descartes e nella Scolastica moderna*. In: _____. *Saperi in dialogo. Scritti in onore di Mario Signore*, a cura di Virgilio Cesarone et alii, v. 2, Napoli: Liguori, 2005, p. 227 – 238.

la dottrina cartesiana dell'unità, intesa come pura inseparabilità – ossia inclusione – degli attributi dall'essenza e fra loro non sembra, di per sé, implicare la condizione che Suarez aveva teorizzato come incompatibile con la *distinctio rationis*: l'inclusione *esplicita* degli attributi. In questo senso, l'affermazione dell'*unitas*, ossia dell'*inseparabilitas* di Dio, almeno come essa si configura nella prima parte del pezzo sulla pluralità delle cause, non sembra condurre oltre Suarez.

L'argomento di Descartes, però, prosegue. L'obiezione si articola: è certamente vero, infatti, che l'idea di Dio contiene non solo la pluralità delle perfezioni, bensì anche l'unità di tale pluralità; l'ipotesi della pluralità delle cause non è, tuttavia, per nulla affatto confutata perché, fra le cause parziali delle singole perfezioni di Dio, potrebbe darsi la causa di quella particolare perfezione che è l'unità. A ciò Descartes risponde che non si può dare una causa parziale dell'idea dell'unità perché tale unità *contiene* le altre perfezioni. La causa in questione, quindi, deve contenere, oltre che l'unità, anche tutte le altre perfezioni:

Nec certe istius omnium ejus perfectionum unitatis idea in me potuit poni ab ulla causa, a qua etiam aliarum perfectionum ideas non habuerim: neque enim efficere potuit ut illas simul junctas et inseparabiles intelligerem, nisi simul effecerit ut quaedam illae essent agnoscerem⁵⁸.

La causa dell'idea dell'unità non può essere una causa parziale perché l'unità include la totalità delle perfezioni. Da tale inclusione, infatti, segue che anche la causa dell'idea dell'unità dovrà includere la totalità delle perfezioni; ossia, non essere una causa parziale, ristretta, cioè, a questa o a quella perfezione, ma una causa totale, che includa la totalità degli attributi. Per escludere l'ipotesi della pluralità delle cause parziali, dunque, Descartes chiarisce ulteriormente, in questo secondo momento, essenziale, dell'argomento, la nozione di unità⁵⁹; per l'interprete, però, tutta la difficoltà

⁵⁸ *Meditatio III*, B Op I 746; AT VII, 50, ll. 16 – 24.

⁵⁹ L'articolazione in due momenti del pezzo sull'unità non è passata sotto silenzio nei commentatori seicenteschi, che isolano il secondo momento del passaggio: cfr. WITTICH, C. *Annotationes ad Renati Descartes Meditationes* [...], Dordrecht, ex Officina Viduae Caspari et Theodori Gori, 1688, § 12, i: “*Simul effeceris; ut nempe intelligerem perfectiones unitas, debui intelligere, quae sint illas perfectiones ita unitas, eo quod relatum praesupponat*”

sta nella previa determinazione di ciò in cui consiste questa chiarificazione.

Quanto sopra era solo accennato, è qui ribadito: l'*unitas* non designa solo una particolare perfezione in Dio, ma una perfezione tale da includere anche tutte le altre perfezioni. L'idea che ho di Dio, cioè, è l'idea di un ente che, fra i suoi attributi, ne possiede uno, l'unità, che non solo è una vera perfezione, ma include anche le altre perfezioni. Per questo, la causa di tale idea dovrà non solo possedere un attributo come l'unità, ma dovrà includere anche tutte le altre perfezioni. L'idea dell'unità contiene tutte le altre perfezioni. Descartes lo ripeterà esplicitamente, nelle *Secundae Responsiones: unitas alia attributa complectens*.

Non sta qui, dunque, il fulcro della risposta di Descartes: AT VII 50, II. 19 – 24 (B Op I 746) non consiste in una mera reiterazione di AT VII 50, II. 16 – 19 (B Op I 746). Risulta essenziale la caratterizzazione delle modalità specifiche secondo cui tale contenenza è qui esplicita: il pensiero dell'unità delle perfezioni risulta essere, insieme, una conoscenza delle perfezioni contenute nell'unità *in quanto tali*. Diceva in effetti Descartes: “Neque enim efficere potuit ut illas simul junctas et inseparabiles intelligerem, nisi simul effecerit ut *quaenam illae essent agnoscerem*”. La traduzione francese reitererà addirittura la chiusura del pezzo: ‘Elle ne peut pas me les auoir fait comprendre esemblement ioites & inseparables, sans auoir fait en sorte en mesme temps *que ie sceusse ce qu’elles estoient, & que ie les connusse toutes en quelque façon*’.

Non solo, dunque, nel mio concetto obiettivo di Dio, è pensata, oltre

absolutum eique imitatur” (p. 85) e, soprattutto, SCHOTANUS, J. *Analysis exegetica...*, cit., §§ 30 – 31: “Caeterum rursus excipere posset opponens; unitatis illa idea quae in nobis est potest esse effectum unius causae ex illis pluribus, quae ad nos efficiendum concurrerunt. Respondet Philosophus id non potuisse fieri ab una aliqua ex iis causis, nisi illa simul reliquarum perfectionum ideas largita esset [...] Ratio est, a necessaria conjunctione illius cognitionis qua omnes illas perfectiones inseparabiles a se invicem, et illius qua eas singulas a se divisim intelligimus, nam utraque illa cognitio necessario conjungitur et cohaeret; unde non potuit illa causa efficere, ut perfectiones illas omnes intelligeremus esse inseparabiles, nisi simul intelligeremus, quaenam singulae essent; nam si singularum naturam non habeamus perspectam, qua ratione scire possumus, an non aliqua ex iis separari possent a reliquis?” (p. 111); ma, su ciò, cfr. *infra*. Fra gli interpreti contemporanei, scandiscono in qualche modo i due momenti della prova GOUHIER, H. *La pensée métaphysique...*, cit., p. 220; ROBINET, A. *La lumière naturelle. Intuition, disposition, complexion*. Paris: Vrin, 1999. p. 251 (che, però, parla di “attributi”, al plurale, a proposito di unità, semplicità, inseparabilità, che sono invece sinonimi).

alle altre perfezioni, anche la perfezione dell'unità di quelle perfezioni; si deve specificare, ulteriormente, che tale unità è una conoscenza delle singole perfezioni in quanto tali⁶⁰. Pensando l'unità, io conosco *quali* sono le perfezioni che tale unità include: "*Quaenam* illae essent agnoscerem.", "Que ie sceusse *ce* qu'elles estoient...".

Come dirà Schotanus, il pensiero dell'unità è un pensiero che implica la conoscenza della *natura* dei singoli attributi:

Si singularum *naturam* non habemus perspectam, qua ratione scire possumus, an non aliquae ex iis separari possent à reliquis ?⁶¹.

Ora, proprio nella misura in cui l'idea dell'unità degli attributi è un'idea che fa conoscere i singoli attributi nella loro natura, l'idea dell'unità è l'idea di attributi esplicitamente contenuti in essa. Ecco cosa aggiunge il secondo pezzo sull'unità al primo: la specificazione della contenenza delle perfezioni contenute nell'unità come contenenza esplicita. La semplicità divina, osserverà Clauberg, si differenzia dagli altri attributi perché in qualche modo presuppone tutti gli altri e, per questo, in ordine alla nostra conoscenza, è l'ultimo tra gli attributi divini:

Differt ergo hoc Simplicитatis attributum a reliquis in eo, quod illa omnia quodammodo praesupponat et includat, adeo ut haec divina simplicitas ordine cognitionis nostrae distincta sit ultimum, inter attributa divina, de quo tum demum recte tractatio instituitur, cum reliqua omnia, quae ratio nostra attingit, utcunque fuerunt cognita atque exposita⁶².

⁶⁰ Talvolta, gli interpreti hanno insistito su come la dimostrazione dell'esistenza di Dio presupponga la considerazione di tutti gli attributi: cfr., ad esempio, DONEY, W. Les preuves de l'existence de Dieu dans la quatrième partie du Discours. In: GRIMALDI, N.; MARION, J. – L. (Éd. par), *Le Discours et sa méthode. Colloque pour le 350e anniversaire du Discours de la Méthode*. Paris: PUF, 1987. p. 323 – 339: 333, che però non si richiama a questo luogo di *Meditatio III*, che invece enuclea la condizione di possibilità di quella considerazione unitaria, e cioè il darsi, nella nozione di *unitas*, di un unico concetto obiettivo (e formale) della pluralità degli attributi divini.

⁶¹ Il corsivo è mio. Per il brano intero cfr. *supra*.

⁶² CLAUBERG, J. *De cognitione Dei*, Exercit. XXXVI, n. 6 (*Opera Omnia Philosophica*, Amstelodami, ex typographia P. & I. Blaev, 1691 (rist. anast.: Hildesheim, Olms, 2 vol.,

La stessa posizione, fra gli altri, è in Heidano⁶³. Così, la semplicità, che per Tommaso è il *minimum* da cui muove il trattato sulla natura di Dio⁶⁴, diviene, nel cartesianismo, senz'altro fedele, su questo punto, alla lettera di *Meditatio III*, il punto di arrivo della determinazione dell'essenza divina.

Una tale concezione della semplicità divina implica senz'altro un deciso passo oltre Suarez, in cui l'inclusione resta puramente implicita, data da un lato, la determinazione esplicita di ogni attributo secondo una sola *ratio* (quella che, appunto, la qualifica in quanto tale) e, dall'altro lato, la surdeterminazione del concetto dell'essenza divina, che non indica distintamente *quali* sono le singole perfezioni in essa incluse: “Per quem conceptum distincte non considero *quae* perfectiones sint de ratione essentialis talis naturae”. La teoria cartesiana dell'unità divina, dunque, va ben oltre l'asserzione di un'inclusione degli attributi, specificandosi ulteriormente per la determinazione di codesta inclusione come esplicita. Ora, se proprio il fatto di pensare come meramente implicita l'inclusione lasciava sussistere, in Suarez, la distinzione razionale, si può concludere che, con la sua dottrina dell'*unitas*, Descartes ha realizzato esattamente le condizioni indicate da Suarez come necessarie e sufficienti per l'eliminazione della distinzione di ragione fra gli attributi; la dottrina cartesiana dell'*unitas* divina, intesa

1968), II, p. 654).

⁶³ HEIDANUS, A. *Corpus Theologiae Christianae in quindecim locos Digestum: Quorum Conspectum aversa pagina exhibet*, Lugduni Batavorum, apud Jordanum Luchtmans et Johannem de Vivie', 2 vol., 1686, Tomus I, loc. 2 (I, p. 95): “*Omnia attributa praesupponit et includit, et ordine cognitionis nostrae est ultimum. Unde non potest conosci, nisi ab eo qui reliquia apprehendit*”. Una posizione opposta è quella di P. POIRET, *Cogitationum Rationalium de Deo, Anima, et Malo Libri Quatuor. In Quibus Quid de hisce Cartesius ejusque sequaces recte due secus senserint, omnisque Philosophiae certiora fundamenta, atque imprimis tota Metaphysica verior, continentur; Nec non Benedicti de Spinoza Atheismus et exitiales errores funditus extirpantur. Editio Tertia, Novissime ab Auctore recognita, emendata, et aucta*, Amstelodami, Apud Joannem Pauli, 1715, lib. II, c. 5, n. 5, per cui la semplicità è, invece, il primo attributo di Dio: “*Hinc Simplicitas, quae hoc ipsum est, quamque aliqui ultimum attributum in Deo considerandum esse dicunt, revera primum est: ejus namque cognitio praesupponi debet ante specialem ceterorum cognitionem, et in cujuslibet conceptu involvi, absque quo nullum attributum Deo signum concipies: quanquam post perustrationem, denuo possis ad illam attentius et clarius reflectere, quo sensu ultimum attributum eam dixeris*” (p. 107 – 109).

⁶⁴ THOMAS DE AQUINO, *Summa theologiae*, I, q. 3: “*Primo ergo inquiratur de simplicitate ipsius*”.

come contenenza esplicita delle perfezioni divine, risulta teoreticamente equipollente alla tesi della negazione di ogni distinzione, *ne quidem ratione*, fra gli attributi divini. L' *unitas* cartesiana, alla lettera, “una ex praecipuis” fra le perfezioni di Dio, implica, in realtà, molto più di ciò: implica, cioè, che le perfezioni di Dio siano *una sola* perfezione, non solo realmente⁶⁵, bensì anche razionalmente.

Data de registro: 01/07/2015

Data de aceite: 30/07/2015

⁶⁵ Come invece sostenuto da HUGHES, R. D. *Descartes' Ontological Argument as not Identical to the Causal Arguments*, “The New Scholasticism” XLIX (1975), n. 4, p. 473 – 485: 480 contro IMLAY, R. *Descartes' Ontological Argument*, “The New Scholasticism” XLIII (1969), n. 3, p. 440 – 448: 447.

LA SUBJECTIVITÉ CARTÉSIENNE SELON LE PREMIER LEVINAS^{1*}

Wojciech Starzyński**

RESUMO

O estudo segue os motivos cartesianos no pensamento do primeiro Levinas apoiando-se sobre o texto de 1947 “Da existência ao existente”. Seu objetivo é reconstruir uma “via cartesiana” do *cogito* adotada por Levinas, que assim anunciava as teses famosas de “Totalidade e Infinito”. A análise se faz em três momentos. Primeiramente, consideramos o *cogito* como experiência originária de uma materialidade vivida como apego a uma base e seu surgimento a partir dela. Essa tese bem original é em seguida reforçada por Levinas pelas análises do sono e da temporalidade para chegar à questão da liberdade. Todos esses fenômenos sendo descritos numa articulação perfeita com o texto clássico das *Meditações* convergem no esforço da reapropriação fenomenológica da tese comumente contestada: aquela do sujeito entendido como *res cogitans*, como substância.

Palavras-chave: Descartes. Levinas. *Cogito*. Fenomenologia.

RÉSUMÉ

L'étude porte sur les motifs cartésiens dans la pensée du premier Levinas, et s'appuie principalement sur le texte de 1947 «De l'existence à l'existant». Son but est de reconstruire une «voie cartésienne» du cogito adoptée par Levinas, laquelle annonce les thèses fameuses de «Totalité et infini». L'analyse procède en trois moments. Premièrement, on envisage le cogito comme expérience originarie d'une matérialité vécue comme attachement à une base et son surgissement à partir d'elle. Cette thèse originale est ensuite renforcée par Levinas par des analyses portant sur le sommeil

¹ *Le texte est un extrait remanié et augmenté de l'article «Karteziánská subjektivita podle „raného“ Levinase», *Filosofický časopis*, speciální číslo „Za hranicemi tváře. Levinas a socialita“, ed. J. Bierhanzl, K. Novotný, Praha 2014 (en tchèque) ainsi qu'une reprise de W. Starzyński; *Neokartezjanizm fenomenologii francuskiej. Sartre, Merleau-Ponty, Levinas, Henry, Marion*, Warszawa Wydawnictwo IFiS PAN 2014, p. 186-199 (en polonais).

** Doutor em Filosofia pela Universidade de Paris-Sorbonne. Pesquisador do Institute of Philosophy and Sociology of the Polish Academic of Sciences. *E-mail*: wojciech.starzynski@entre.pl

et la temporalité pour aboutir à la question de la liberté. Tous ces phénomènes, étant décrits dans une articulation parfaite avec le texte classique des *Meditationes*, convergent dans l'effort de réappropriation phénoménologique de la thèse communément contestée, celle du sujet entendu comme *res cogitans*, la substance.

Mots-clés: Descartes. Levinas. *Cogito*. Phénoménologie.

Il peut paraître de prime abord et d'après une certaine vulgate philosophique que la question du sujet, du sujet post-moderne et post-métaphysique, si elle se pose, équivaut au simple dépassement des positions de la métaphysique classique, par exemple celle de Descartes ou de Kant, le dépassement étant entendu finalement dans le sens d'une disqualification, d'un abandon, d'une élimination, d'une liquidation. En ce sens, dans la situation actuelle de la philosophie, il ne resterait rien d'autre à faire qu'opérer une destruction. Reste pourtant à savoir comment l'opérer, et en quoi elle consiste. Dans ce texte, tout en gardant en vue à l'arrière-plan ce problème général, j'adopterai un cadre plus restreint en me limitant à suivre les textes du premier Levinas sous un angle bien précis, celui de ses références cartésiennes, et pour autant qu'elles peuvent contribuer à une approche plus complexe de la question du sujet. Le but de ce texte est donc d'analyser les motifs cartésiens, ou pour le dire d'une manière plus appropriée, de reconstituer tout une chaîne de thèses d'inspiration cartésienne dans la première période de la pensée d'Emmanuel Levinas, donc avant la sortie de *Totalité et infini* en 1961. Plus précisément, nous allons nous appuyer principalement sur le texte *De l'existence à l'existant*.²

² Jacek Migasiński dans son article « Nowa droga konstytucji podmiotu w filozofii Emmanuela Levinasa [La nouvelle voie de la constitution du sujet dans la philosophie d'Emmanuel Lévinas], in DUBIKA, A. (Éd.). *Poznanie – podmiot – dyskurs. Idee i dziedzictwo frankofońskiej tradycji epistemologicznej*, Toruń 2002, p. 89-100, se donne une tâche comparable en se référant principalement aux textes du premier Levinas bien que le moment cartésien ne semble pas retenir son attention. Par contre, dans son étude remarquable sur l'interprétation levinasienne de Descartes (« Cogito i nieskończoność. Levinas – Kartezjusz [Cogito et l'infini. Levinas-Descartes]», in : GADACZ, T. MIGASIŃSKI, J. (Es.) *Levinas i inni*, Warszawa 2002, p. 13 – 23), J. Migasinski l'expose d'abord en s'appuyant sur le texte *De l'existence à l'existant*. Il y prend en considération surtout la reprise faite par Levinas de la thèse sur la substantialisation du *cogito*. Migasinski la qualifie pourtant comme la preuve d'une instrumentalisation de la pensée de Descartes. Loin de voir en Descartes – à la suite de Husserl - un précurseur de la phénoménologie, il fait recours (a) aux arguments

Contrairement aux autres « pionniers » de la phénoménologie française comme Jean- Paul Sartre ou Maurice Merleau-Ponty, il est assez courant d’associer la philosophie de l’auteur de *Totalité et infini* avec la pensée du « père de la modernité »; et cela en raison de l’usage que fait Levinas de l’idée d’infini avec une référence explicite aux *Meditationes de prima philosophia*. Tout en reconnaissant comme pleinement justifié ce rapprochement, qui est devenu aujourd’hui presque banal, mais aussi trop simplificateur, nous voulons suivre de près la manière dont Levinas s’inspire de la tradition cartésienne. Notre hypothèse est que l’introduction de l’idée d’infini, d’inspiration cartésienne, a été précédé d’un travail de longue haleine sur la pensée de Descartes, et plus précisément sur le *cogito*. Pour confirmer cette hypothèse, il semble indispensable de retrouver les références cartésiennes pour autant qu’elles sont incluses dans une série d’arguments qu’on pourra par la suite qualifier comme « cartésiens ». Nous supposons donc provisoirement que le contexte plus large de l’inspiration cartésienne peut être reconstitué chez Levinas suivant la question de la subjectivité, et c’est à partir de cette question qu’il aboutit finalement à la reformulation célèbre de l’idée d’infini.

Les analyses qui, du point de vue de notre travail, esquissent une reformulation phénoménologique du sujet cartésien, Levinas les ouvre par une question qui porte sur le mode de son advenue. En réponse au problème posé en termes d’événement, l’auteur de *De l’existence à l’existant* introduit la notion d’« ici », qu’il attribue à la subjectivité nouvelle à titre de constituant. Levinas, cependant, ajoute que le problème doit être mis en rapport avec la position cartésienne, qu’il appelle l’idéalisme. Notons qu’il n’emploie pas ce terme dans un sens négatif, mais tout comme ailleurs Merleau-Ponty³, il

psychologisants en disant qu’il faut « distinguer deux personnalités de Descartes : celle d’un savant et l’autre d’un métaphysicien » (p. 19), (b) à l’érudition, en rapprochant l’interprétation de Levinas à celle de Ferdinand Alquié pour conclure que la « dette » de ce premier envers Descartes concerne principalement « l’intuition géniale (...) de la façon de penser la transcendance », ce qu’affaiblit considérablement l’importance de la première période. Cf. aussi du même auteur, „Emmanuela Levinasa droga do metafizyki”, in *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria* 2/1994, p. 45 – 65 et 3/1994, p. 5 – 18.

³ En reconstruisant la voie philosophique de Descartes, Merleau-Ponty affirme que l’avancée des *Meditationes* dont l’analyse du morceau de cire est un parfait exemple, se caractérise par « une attitude authentique, celle de l’homme faisant l’expérience de la perception. Ici apparaît l’idéalisme véritable... » (MERLEAU-PONTY, *L’union de l’âme et du corps*

essaie de ressaisir le moment authentiquement phénoménologique qui est à l'oeuvre dans le surgissement de la subjectivité cartésienne. Ce qu'il a d'abord à l'esprit ici, c'est que l'exercice du doute, qu'on peut qualifier après Husserl comme une sorte de réduction phénoménologique, place le sujet qui l'opère en dehors du monde, en l'excluant de l'espace intramondain.

La première question qui se pose à ce moment-là concerne le caractère phénoménologiquement descriptible de la subjectivité ; car tout en se souvenant que le doute cartésien dans sa procédure progressive nie le corps, cela laisse soupçonner qu'aller en dehors du monde signifiera, dans le cas de Descartes, exclure le corps, mon corps. Pour l'auteur *De l'existence à l'existant*, il est clair cependant que l'exclusion cartésienne du corps concerne simplement un objet situé dans l'espace du monde, le sujet doutant, opérant sa sortie du monde extérieur, resterait d'autant plus une subjectivité corporelle par excellence au sens phénoménologique du terme. Le moment authentique de l'« idéalisme » cartésien (dont de nombreuses versions de l'idéalisme sans doute se débarrassent) tiendrait donc à l'accès au cogito qui n'est pas encore dans le monde, mais qui est saisi dans son surgissement originaire auquel la logique événementiale impose les lois de sa constitution. Constitution qui ne serait pas une mise en jeu de la pensée impersonnelle mais au contraire, qui individualise dans son acte même. La thèse levinasienne affirmant que le cogito au moment de son advenu, occupe déjà une position spécifique, est-elle vraiment cartésienne ? Levinas le suggère en disant que l'affirmation cartésienne «Je suis, j'existe» l'assume, bien que d'une manière implicite pour ensuite le confirmer dans la thèse substantialiste : « Le corps exclu par le doute cartésien, c'est le corps objet. Le *cogito* n'aboutit pas à l'impersonnelle position : 'il y a de la pensée', mais à la première personne du présent : 'je suis une chose qui pense' »⁴.

Levinas renvoie donc au fameux passage effectué par Descartes dans les *Meditationes* où après avoir affirmé sa propre existence, le sujet cartésien est enrichi par une qualification d'être chose, une substance. Notons que le jeune Levinas est à ce moment complètement à contre-courant par rapport aux critiques habituelles adressées à Descartes, et formulées entre autres par Husserl et Heidegger. Pour Levinas, dans cette thèse traditionnelle, le

chez Malebranche, Biran et Bergson, Paris Vrin 2002, p. 27).

⁴ *De l'existence à l'existant*, Paris, Vrin, 1993, p. 117.

caractère « chosique » de la *res cogitans* rend compte de son « épaisseur matérielle » à partir de laquelle le sujet se constitue comme tel, occupant toujours déjà un « ici ». Cette thèse curieuse et originale tranchant avec le reproche de l'erreur substantialiste, Levinas la formule ainsi : „Le plus profond enseignement du cogito cartésien consiste précisément à découvrir la pensée comme substance, c'est-à-dire comme quelque chose qui se pose. La pensée a un point de départ. Il ne s'agit pas seulement d'une conscience de localisation, mais d'une localisation de la conscience qui ne se résorbe pas à son tour en conscience, en savoir.”⁵ Il est évident qu'il ne s'agit pas ici d'une restauration de l'idéalisme naïf où le sujet dans son autoconstitution par la pensée aurait la fonction du fondement métaphysique, mais tout au contraire, de l'expérience originaire, où le sujet se constitue dans une certaine passivité qui vient du fait d'occuper déjà une position, un « ici », qui cependant, n'est pas descriptible selon les coordonnées de l'espace du monde. Au moment de la prise de conscience, dans l'acte d'autoconstitution, la conscience découvre son repli sur son propre « lieu », qui ne peut pas être réduit ni à la conscience, ni au monde. Comme le décrit Levinas, ce n'est pas la conscience qui constitue le lieu occupé par elle, mais inversement, elle le reçoit ou même se reçoit de lui ; ce lieu devient dès lors un lieu ou une base de son apparition. La connaissance objective serait donc un résultat secondaire, tardif et dérivé du surgissement de la conscience à partir de sa matérialité vécue, la conscience qui est « une possibilité de se ramasser dans l'ici, dont elle n'est jamais détachée »⁶.

Le second moment de la description de cette subjectivité au moment de sa constitution tient au phénomène du sommeil et au passage de la veille au sommeil, thème présent chez Descartes. Rappelons-nous que la subjectivité cartésienne définie par la conscience de soi connaît son existence, sa substantialité, indépendamment du fait de savoir si elle est éveillée ou en sommeil, et Levinas dans ce contexte ajoutera que la „ possibilité de dormir, est déjà fournie par l'exercice même de la pensée ”⁷. L'ici de la pensée reste inamovible intervenant comme sa condition préalable tout en précédant l'espace mondain, constituant ainsi le caractère radicalement non-objectif, bien

⁵ EE, „La position” b) „ », Paris 1986, p. 117.

⁶ EE, p. 117 et 118.

⁷ EE, p. 118.

que «chosique» de la conscience. Levinas thématise donc la toute première constitution de la subjectivité qui n'est pas encore dans le monde, qui n'est pas impliquée dans un projet ou une aventure ontologique quelconque, même si son être repose sur une certaine évènementialité qui a été ouverte par cette expérience primordiale. „Le scintillement de la conscience, son *repli dans le plein*, c'est sans aucune référence à l'espace objectif, le phénomène de la localisation et du sommeil, qui est précisément l'événement sans événement, l'événement intérieur”⁸. Le phénomène du sommeil, et l'état de conscience qui le caractérise décrit ainsi une subjectivité corporelle qui se matérialise par son attachement au lieu à partir duquel elle surgit. Selon Levinas, on ne peut pas confondre la facticité d'un tel lieu avec la factualité de toute autre localisation spatiale dans le monde (par exemple, d'une situation sociale dans la ville natale), car pour le sujet qui s'endort „le sommeil rétablit la relation avec le lieu comme base. En nous couchant, en nous blottissant dans un coin pour dormir, nous nous abandonnons à un lieu – il devient notre refuge en tant que base”⁹. C'est „à partir du repos, à partir de la position, à partir de cette relation unique avec le lieu, que vient la conscience”¹⁰. On peut constater que cet ici comme le lieu de s'endormir et de se réveiller désigne une immanence phénoménologique propre et concrète mettant en oeuvre ainsi « l'évasion » de l'être-dans-le-monde, ce qui marque radicalement sa distance par rapport au *Dasein* heideggerien. Ainsi la reformulation phénoménologique d'une thèse cartésienne, ou plus généralement idéaliste, sur le point de départ absolu de la conscience, est rendue possible par le fait de préciser qu'un tel commencement fait surgir en effet un sujet qui fait éprouve de sa matérialité, de la corporéité, d'une auto-affection, qui est fondée sur le fait d'« être posé sur une base »¹¹. Ce faisant, Levinas fournit une version nouvelle du cogito existentiel, qui par rapport aux tentatives de Sartre ou de Merleau Ponty cesse d'être à son origine dirigé vers le monde, mais qui apparaît par la puissance de l'événement d'autolocalisation. Cet événement, qui déclenche le processus de constitution de la conscience de soi, désigne également le moment de réflexivité de la conscience comme

⁸ *Ibidem*, p. 118.

⁹ EE, p. 119.

¹⁰ EE, p. 120.

¹¹ « En se posant sur une base, le sujet encombré par l'être se ramasse, se dresse et devient le maître de tout ce qui l'encombre ; son *ici* lui donne un point de départ », EE, p. 122.

secondaire. „L’ici dont nous partons, l’ici de la position, précède toute compréhension, tout horizon et tout temps. Il est le fait même que la conscience est origine, qu’elle part d’elle-même, qu’elle est existant.”¹². La dimension événementiale de la subjectivité consciente d’elle-même rend compte, non seulement d’une passivité, mais aussi bien de l’acte réflexif qui assume son être, l’être dont le mode décide que la conscience originellement réflexive se caractérise par une certaine matérialité ou corporéité. En ce sens, „le corps (...) n’est en aucun cas chose. (...) son être est de l’ordre de l’événement et non pas du substantif (...) La matérialité du corps demeure une expérience de la matérialité. (...) je suis un corps”¹³.

Le moment suivant de l’analyse peut être considéré comme passage obligé de toutes les interprétations phénoménologiques du cogito¹⁴, et porte sur la temporalité spécifique propre à une telle conscience. Comment peut-on parler du temps ou de la temporalité dans une situation où la conscience se constitue en dehors du monde? Quel type de temporalité peut-on lui attribuer en suivant les traces de l’événement le constituant comme surgissement de sa base matérielle? A ce moment, Levinas fait de nouveau recours à Descartes en disant que dans la subjectivité entendue comme la *res cogitans*, la substance, la pensée se fait et s’accomplit toujours au présent. L’instant présent sera donc le lieu temporel de la constitution du sujet, et comme le dira Levinas, ce présent «s’écoule par lui-même» en ignorant non seulement le monde, mais aussi son histoire. Dans sa polémique avec le modèle temporel basé sur la rétention-protention, Levinas reconnaît que le présent amondain ne contient en soi qu’une possibilité inéluctable de son interruption, ce qui finalement ouvre une dimension décisive de la temporalité anhistorique qui

¹² EE, p. 121 – 122.

¹³ EE, p. 122 – 123. Il est remarquable que J.-L. Marion dans ses analyses qui portent sur *meum corpus* de la *Meditatio VI* fait recours à ces passages de Levinas qui dégagent le caractère corporel de la subjectivité tout en confirmant ainsi leur origine cartésienne (cf. MARION, *Sur la pensée passive de Descartes*, Paris : Grasset, 2013, p. 78 n. 1 et p. 87, n. 1).

¹⁴ Il faut signaler que Merleau-Ponty dans son cours de 1947-1948 semble aussi admettre une temporalité phénoménologique du cogito cartésien qui serait celle de la « pulsation de l’instant présent » : « Si je pense que je suis, cela ne résulte pas d’une pensée objective braquée sur « la pensée » et « l’être », mais que je suis moi-même ce lien et que je l’accomplis. (...) cette activité n’est saisissable que dans l’instant : la pulsation de temps me sépare de moi-même et rien ne prouve qu’ensuite je doive encore exister », *op. cit.*, p. 17.

est celle de « l'infini du temps ou de l'éternité ». De cette façon, l'individuation de la subjectivité s'accomplirait au présent en ce sens que, bien que non encore située dans le système mondain de référence global, dans ledit instant présent, elle trouverait sa cohésion d'étant. Le présent, constituant ainsi la subjectivité à chaque fois dans un instant, se distinguerait radicalement de la durée ; par conséquent, le sujet en serait profondément affecté en tant qu'étant qui existe d'une telle manière que chaque instant ne doit pas nécessairement passer en un instant suivant. Ainsi l'instant présent ouvrirait sur le plan d'une temporalité plus vaste, qu'il n'embrasse pas en tant que sujet, mais qui se trouve pourtant contenue en lui. Ce qui est particulièrement important dans le contexte envisagé des motifs cartésiens présents chez le premier Levinas, c'est que par la dualité de l'instant présent, la subjectivité faisant épreuve de sa propre finitude semble pleinement s'établir en tant que telle dans une autonomie parfaite.

Dans le cadre des analyses qui portent sur le présent à la fois fini et ouvrant sur l'infini, Levinas évoque la théorie classique de la création continuée, qui dans la pensée de Descartes et de Malebranche a été introduite pour assurer une continuité aux instants isolés, en rappelant „l'incapacité de l'instant de rejoindre par lui-même l'instant suivant”¹⁵. La thèse traditionnellement critiquée pour son dogmatisme théologique se trouve donc mise en valeur par Levinas. Pour lui, à ce moment de la procédure de la pensée cartésienne, l'instant n'est plus un morceau du temps anonyme et indéterminé, mais il serait tout à fait légitime de parler d'une tension implicite, d'un dramatisme marqué par la disparition inévitable de chaque instant, et la possibilité ouverte de ne pas passer en un instant suivant. La menace de tomber dans le néant l'affecte d'une manière existentielle bien qu'amonétaire. Ainsi, „Malebranche aperçoit le drame inhérent à l'instant lui-même, sa lutte pour l'existence (...) met en valeur un événement de l'instant qui ne consiste pas dans sa relation avec les autres instants”¹⁶. L'instant, par conséquent, entretient une relation intime avec l'existence, en la mettant en oeuvre. Levinas dira alors que l'instant est „une initiation à l'être”¹⁷.

On pourrait constater que, en soulignant le caractère fondamental de

¹⁵ EE, p. 128.

¹⁶ EE, p. 129.

¹⁷ EE, p. 130.

l'instant dans son mode de présent, Levinas formule un certain absolu phénoménologique valorisant ainsi phénoménologiquement le sujet cartésien. L'auteur de *De l'existence à l'existant* fait néanmoins remarquer qu'il ne s'agit pas ici d'un sujet absolument libre du type sartrien, à savoir celui qui serait dépourvu de toutes les déterminations extérieures ou intérieures, mais plutôt que le point de départ de la subjectivité en acte signifie à la fois « la maîtrise de l'existant sur l'existence, mais aussi du poids de l'existence sur l'existant »¹⁸. On pourrait donc dire que, dans l'aspect de la facticité de l'instant, le sujet ne peut pas se dérober devant sa constitution dans le présent, comme Levinas l'énonce en termes bibliques, „la coupe de l'existence est bue jusqu'à la lie, épuisée » : il n'est pas possible de s'en évader, et cette tentative même ne serait qu'une des possibilités de son accomplissement. Et de même « qu'un esclave qui jouissait dans le sommeil d'une liberté imaginaire, lorsqu'il commence à soupçonner que sa liberté n'est qu'un songe, craint d'être réveillé, et conspire avec ces illusions agréables pour en être plus longuement abusé »¹⁹, Levinas tout en exposant la dépendance de l'instant par rapport à l'être, revient à la situation paradigmatique du sommeil et du réveil inexorable: „ Le moi peut s'oublier dans le sommeil, mais il y aura un réveil. Dans la tension et la fatigue du commencement perle la sueur froide de l'irrémissibilité de l'existence » pour ouvrir « l'infini de l'existence qui se consomme dans l'instant, la fatalité dans laquelle se fige sa liberté comme dans un paysage hivernal où les êtres transis demeurent captifs d'eux-mêmes »²⁰. Dans cette description inouïe, l'entrée dans l'être qui est limitée aux dimensions de l'instant présent, signifie en même temps un arrêt, l'ancrage à la base, une soumission à l'événement de constitution qui, bien entendu, n'est pas réductible à la constitution d'un objet. Lorsque, par conséquent, dans le contexte de la profération de l'existence du *cogito*, Descartes affirme que le passé est intangible, de fait, il annonce l'absolu de la temporalité du présent corrélatif à « chaque fois » de l'acte performatif. Levinas indique ici une certaine zone de passivité, dans laquelle le sujet se soumet au pouvoir de l'instant tout en gardant le niveau minimum de conscience (comme dans un rêve). La subjectivité y prend figure du témoin

¹⁸ EE, p. 132.

¹⁹ *Meditationes de prima philosophia*, AT VII, 23.

²⁰ EE, p. 134.

d'un jeu devant lequel il ne peut pas s'échapper, il ne peut pas l'arrêter ni l'annuler, par contre, ce jeu produit et maintient une tension temporelle dont dépend le renouvellement possible de l'instant. Pour Levinas, le passage de l'instant à l'instant suivant confirme que, d'une part, le *je* dispose d'une certaine stabilité, et de la cohésion, parce qu'il est « déjà rivé à soi », et que, d'autre part, il « reste inassimilable à un objet »²¹.

Ainsi la position idéaliste classique, dont on rencontre l'écho dans la pensée de Husserl, peut être dépassée: le je « n'est ni une chose ni un centre spirituel dont rayonnent les faits de conscience » mais « dans sa mue amphibologique d'événement en « étant » (...), il faut saisir le « je » »²². Tout en entrant en polémique avec ses contemporains, Levinas de nouveau renvoie aux sources propres de sa conception de la subjectivité: „Le cogito cartésien avec sa certitude d'existence pour le « je » repose sur l'accomplissement absolu de l'être dans le présent. Le cogito, d'après Descartes, ne prouve pas l'existence nécessaire de la pensée, mais son existence indubitable»²³. Ce qui est particulièrement remarquable, si on compare la tentative levinassienne avec la tendance husserlienne à *réduire le cogito cartésien à la seule dimension épistémologique*, c'est que Levinas arrive à saisir sa dualité existentielle. D'une part, le cogito, constitué par l'instant fini devient « la pensée qui (...) court le risque du néant si Dieu – seul être dont l'essence implique l'existence, s'en retirait. L'évidence du cogito s'appuie dans ce sens à l'évidence de l'existence divine. Mais la certitude exceptionnelle du cogito, *à quoi tient-elle ? Au présent.*»²⁴. Une coappartenance de ces deux moments est assurée par la temporalité vécue par le sujet car „la certitude du cogito dans le passé ne se suffit pas. Contre les défaillances toujours possibles de la mémoire, il faut recourir à Dieu. Mais en même temps, la forme personnelle du cogito, le « je » du « je pense » force cette certitude. Le cogito n'est pas une méditation sur l'essence de la pensée, mais l'intimité de la relation entre le moi et son acte, la relation unique du « je » au verbe à la première personne»²⁵. Le *je* ainsi libéré des restrictions théoriques s'accomplit dans la figure de *l'ego dubitans* évoqué cette fois par Levinas

²¹ EE, p. 136.

²² *Ibidem*, p. 136.

²³ EE, p. 136.

²⁴ EE, p. 136-137.

²⁵ EE, p. 137.

comme procédure qui mène à séparer l'instant du monde: „Enfin, c'est l'acte du doute – c'est-à-dire, l'acte négatif, l'exclusion de toute position en dehors de l'instant qui est la situation privilégiée où s'accomplit irrésistiblement l'existence du présent et du « je »”²⁶. Le doute ouvre clairement la possibilité d'atteindre l'expérience qui précède l'extase intentionnelle. Dans ce contexte, Levinas met en opposition les termes d'ex-sistentia et d'être, ce dernier défini comme l'événement, qui signifie „ un repli en soi, qui, dans un certain sens, contre l'extatisme de la pensée contemporaine, est une substance ”²⁷.

Le dernier point de l'interprétation phénoménologique du cogito cartésien qu'on retrouve dans les pages de *De l'existence à l'existant* porte, comme chez Sartre, sur la question de la liberté. Levinas entre tout de suite en polémique avec l'auteur du texte à propos de la liberté cartésienne²⁸, en affirmant que la liberté qu'on peut attribuer au sujet-hypostase, précisément parce qu'elle n'est pas déterminée par l'être-dans-le-monde, ni par la confrontation avec l'en-soi, s'appuie sur le fait de ne pas „ faire intervenir le néant, qui n'est pas « néantissement » comme on dit aujourd'hui ”²⁹. A la thèse sartrienne ou heideggerienne, Levinas oppose une position qu'on peut toujours appeler cartésienne en disant que „ liberté n'est que « pensée »”³⁰. Ce qui revient à dire que, à partir du moment où le sujet - en utilisant des termes levinasiens - participe à l'*il y a*³¹, ou bien quand «il s'oublie lui-même dans la lumière et le désir des choses »³², en bref, est immergé dans le monde, par le phénomène de la conscience de soi, il dispose d'un droit de se retirer à soi, comme en témoigne déjà le phénomène quasi pré-réfléchi du sommeil, et comme le prouve aussi, au niveau théorique, la capacité d'une réflexion théorique et de la constitution des idées claires et distinctes. Comprise comme secondaire, la sortie vers le monde, et le plongeon en lui, est à

²⁶ EE, p. 137.

²⁷ EE, p. 138.

²⁸ Cf. SARTRE, J.-P. La liberté cartésienne. In: _____. *Situations I*, Paris : Grasset, 1947, p. 314 – 335.

²⁹ EE, p. 142.

³⁰ *Ibidem*, p. 142.

³¹ Sur la complexité de la notion de l'*il y a* levinassien dans son rapport à la problématique du sujet, voir Robert Karul, *O byti bez subjektu. Sproblematizovanie Levinasovho ponímania čistého bytia*, Schola Philosophica, Pusté Úľany 2012.

³² *Ibidem*, p. 142.

comprendre comme une tentation de se libérer de soi-même, une tentative fondamentalement impossible, parce que je me découvre comme irrévocablement fixée à la base, à être. „L’existence qu’il a assumée, il y est à jamais enchaîné”³³. Il faut donc déduire la liberté du je de ce fait irréductible d’être attaché à moi, ce qui ainsi détermine les limites de la subjectivité comme telle. Compte tenu de l’impossibilité de la libération définitive du soi, qui est en même temps une possibilité d’aller en dehors du monde, la liberté devient un terme en quelque sorte dérivé et secondaire, mais tout de même Levinas se réfère à la *libertas indifferentiae* cartésienne qu’il oppose à la nécessité de s’engager dans le projet ontologique. „Cette liberté elle-même est un moment d’un drame plus profond qui ne se joue pas entre le sujet et les objets – choses et événements – mais entre l’esprit et le fait de l’il y a qu’il assume. (...) La liberté (...) est négative. C’est le non-engagement (...) qui est le refus du définitif.”³⁴. Le non-engagement sera donc propre au sujet libre, ce qui d’une part ouvre un « monde des rêves et des désirs », où la liberté apparaît sous le mode d’une pensée anticipatrice, et d’autre, fait apparaître la solitude de l’existence, le fait d’être « rivé à soi ». Dans cette situation apparemment insurmontable, Levinas esquisse une solution où la libération éprouvée dans son impossibilité, ne peut advenir que de l’extérieur sous la forme de « l’altérité d’autrui qui doit briser le définitif du moi », annonçant ainsi les thèses de *Totalité et Infini*.

Comment alors comprendre cette liberté? Il s’agit d’une liberté à sa manière paradoxale, car elle repose toujours sur une stabilité du sujet dans son irréductibilité aux conditions extérieures ou à la dynamique du monde qui l’entoure. Le facteur limitant n’est donc pas le monde mais l’inéluçabilité de sa propre constitution, l’assignement au lieu. Le sujet qui surgit au moment présent dans sa substantialité devient effectivement libre par rapport au passé et à l’avenir, mais, cela signifie en même temps qu’il est « rivé à soi », ce qui est finalement interprété par Levinas en termes de responsabilité. C’est une responsabilité pour moi qui « est irrémisiblement soi »³⁵.

Dès lors, il serait propre à la liberté d’en prendre conscience, de la penser. Cela advient dans la prise de responsabilité de mon être, dans la

³³ EE, p. 143.

³⁴ *Ibidem*, p. 143.

³⁵ EE, p. 150.

mise en œuvre de la possibilité d'une «fuite» du monde, dans l'expérience d'être entièrement soumis à l'instant présent. Dans cette idée de la liberté, on peut parler toutefois du pressentiment d'un mode d'existence où rien n'est définitif et qui tranche sur la subjectivité définitive du « je » ». Cela prend enfin la figure de « l'espoir d'un ordre où l'enchaînement à soi puisse se dénouer ». Levinas inscrit donc la subjectivité dans le temps, dont l'essence est le passage de l'instant présent à l'instant suivant où chacune de ces «naissances nouvelles» signifie l'ouverture d'une dimension plus vaste, voire infinie de l'avenir comme une libération du définitif et de la solitude, ce qui annonce de façon messianique la venue d'une altérité, qui sera en mesure de dépasser la finitude propre de l'homme. La dimension la plus élevée de la liberté consistera donc en son impossibilité, et dans le fait que ce n'est pas moi, mais un autre qui doit me libérer des limites du présent, de ce qui est définitif.

Une telle conception de la liberté, avec le moment cartésien qui en constitue un élément important, trouve une autre confirmation quelques années plus tard, dans une conférence donnée par Levinas intitulée *Le Vouloir*³⁶. Il y part de la définition cartésienne de la volonté, où, selon la quatrième méditation, elle « consiste seulement en ce que nous pouvons faire une chose, ou ne la faire pas (c'est-à-dire affirmer ou nier, poursuivre ou fuir) (...) ainsi que nous ne sentons point qu'aucune force extérieure nous y contraigne »³⁷. Comme le remarque le conférencier du Collège de philosophie, il peut sembler d'abord que nous avons affaire au concept abstrait qui rejette formellement toute possibilité d'ingérence de l'extérieur, et d'autant plus que Descartes fait la liaison entre le concept de la volonté (*voluntas*) et le libre arbitre de la décision (*liberum arbitrium*). À ce stade, cependant, il convient de dire que l'indépendance des forces extérieures s'applique au monde, pendant que cette même liberté admet toujours deux instances extérieures à elle, qui la déterminent de fond.

Premièrement, il s'agit de l'affirmation de Descartes relativement à l'extériorité de Dieu. Selon Levinas par la thèse selon laquelle Dieu seul est *causa sui*, Descartes détermine la subjectivité dans son mode fini non

³⁶ « Le vouloir », in : Levinas, *Oeuvres 2. Parole et silence et autres conférences inédites au Collège philosophique*, Paris : Grasset, 2009, p. 235-257. La conférence a été prononcée le 1^{er} mai 1955 au Collège de philosophie à Paris.

³⁷ AT VII, 57 ; AT IX, 46.

seulement dans la perspective abstraite de l'infini, mais en précisant cette relation comme un rapport de la création au Créateur. Cette thèse complémentaire trouverait sa concrétisation dans l'accomplissement des actes de volonté qu'il faut entendre comme ouverture d'une expérience paradoxale, à la fois d'autonomie et d'une dépendance originelle, qui décidera du statut d'être créé. En un mot ; « la volonté donc, tout en se déterminant à partir d'elle-même, existe à partir de Dieu »³⁸. Deuxièmement, le fait que la volonté se trouve déjà précédée se confirme chez Descartes aussi dans le contexte intellectualiste par la théorie de la constitution des objets. A savoir, qu'avant de la prise de décision, c'est l'entendement qui fournit des raisons pour formuler un jugement, pour affirmer ou nier. Dans les deux cas, on a donc une situation dans laquelle un certain type de contact ou d'influence s'exerce sur la volonté, ce qui revient à dire que, dans la définition classique de la liberté, malgré les apparences, Descartes ne supprime pas l'intervention d'instances extérieures mais au contraire admet qu'elles y interviennent selon leur transcendance propre. „La volonté, c'est le fait que la liberté a des conditions, qui ne lui sont ni limites, ni négation”³⁹.

Pour récapituler la voie parcourue suivant l'analyse phénoménologique de Levinas, qu'on peut légitimement appeler cartésienne, il faut souligner qu'au centre de tout cet exposé du cartésianisme, il y a l'insistance pour maintenir la substantialité du sujet⁴⁰. „L'existence humaine comporte un élément de stabilité – elle consiste à être le sujet de son devenir”⁴¹. Comment peut-on défendre cette thèse traditionnelle de la métaphysique classique? Selon Levinas, l'identité du sujet se trouve assurée par la conscience de soi qui au moment de sa constitution découvre son attachement au « lieu »,

³⁸ LEVINAS, p. 236.

³⁹ Ibidem, p. 240.

⁴⁰ Ainsi nous souscrivons aux thèses d'une belle étude de Jocelyn Benoist « Le *Cogito* lévinassien : Lévinas et Descartes » (in : MARION, J.-L. (Éd.). *Emmanuel Lévinas. Positivité et transcendance*, Paris 2004, p. 105-122) où l'accent est mis sur la substantialité phénoménologique qui tiendrait à « l'inhérence sourde (...) du sujet au sensible » (p. 110) ouvrant une dimension propre de « l'obscurité positive » (p. 118) sans toutefois partager la conviction de l'auteur qu'on peut légitimement discerner le moment « athée » du cogito (au moins chez Levinas et Descartes) sans tenir compte de la dynamique de la dialectique existentielle du fini et de l'infini qui est présente dès les premières œuvres de Levinas, et y joue un rôle essentiel.

⁴¹ EE, p. 158.

donc sa finitude. Cette situation est décrite phénoménologiquement dans la perspective de la temporalité de l'instant présent qui ainsi permet de constater une dualité ontologique de la subjectivité, qui d'une part, est constituée par l'instant présent — elle est donc « impliqué dans le temps »— et qui, d'autre part, « se pose comme maître du temps »⁴². L'instant concentre en soi l'événement primordial de venir à la conscience qui consiste en cela que „dans le jeu de l'être qui se joue sans joueurs, surgissent des joueurs, dans l'existence – des existants (...) le présent est le fait même qu'il y a un existant”⁴³. Le présent devient le point de départ et la condition de la subjectivité qui ouvre d'autres dimensions temporelles, y compris l'infini qui apparaît d'abord sur le mode du désir de la liberté.

Dans la conclusion de l'ouvrage de 1947, Levinas rappelle une fois de plus l'opposition radicale de l'être-dans-le-monde et de l'être à sa base, en se référant cette fois à la distinction cartésienne entre les idées claires et distinctes et les idées obscures. La clarté de l'idée viendrait de l'entendement qui rend clair le caractère initialement confus et obscur du monde, ce qui correspond au travail de la pensée objective de la représentation, en revanche, les idées obscures et confuses, à savoir les sentiments, comme le rappelle Levinas, en accord avec les thèses des *Passions de l'âme* ou de la *Méditation VI* sont „des „renseignements” sur l'extérieur qui affecte notre corps”⁴⁴. En quoi consiste donc l'obscurité des sentiments ? Pour Levinas, cela constitue un moment essentiel de la constitution du sujet qui „loin d'être une simple négation de la clarté”⁴⁵, indique son propre sentir de soi. Le sujet cartésien ainsi serait originellement un sentiment confus et opaque de soi qui arrive à prendre conscience de lui-même comme étant attaché à la base – au lieu duquel il surgit.

Data de registro: 01/07/2015

Data de aceite: 30/07/2015

⁴² EE, p. 169.

⁴³ EE, p. 169-170.

⁴⁴ EE, p. 172.

⁴⁵ EE, p. 173.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O SENTIDO DA MORAL EM DESCARTES

*Alexandre Guimarães Tadeu de Soares**

Para Lygia Silva Guimarães

RESUMO

Procurei mostrar que, no final de sua vida, Descartes, motivado pela sua correspondência com Elisabeth, elabora uma Moral que não pode ser entendida como decorrente da Medicina do seu projeto técnico-científico. Pois, em primeiro lugar, a noção de ciência como conhecimento certo já não é capaz de caracterizar o saber filosófico que surge nessa reflexão, visto que se trata da união substancial, assunto estruturalmente confuso. Em segundo lugar, o paradigma da explicação causal, que já havia deixado o estrito plano da ciência, já não pode ser encontrado num plano teórico, mas tem de ser pensado a partir da interação vivida entre a mente e o corpo. Em terceiro lugar, o sentido do filosofar deixa de ser epistemológico e técnico e passa radicalmente a ser moral e existencial, definido pelo aprendizado da morte. No entanto, cumpre não esquecer que toda essa inflexão se faz por causa e com a metafísica e a ciência cartesianas.

Palavras-chave: Descartes. Moral. União. Saber. Morte.

RÉSUMÉ

J'ai essayé de montrer que Descartes, à la fin de sa vie, motivé par sa correspondance avec Elisabeth, élabore une Morale qui ne peut pas être comprise en tant que résultat de la Médecine de son projet technique scientifique. En effet, la notion de science comme savoir certain ne suffit plus à caractériser le savoir philosophique qui se pose dans cette réflexion car il s'agit ici de l'union substantielle, sujet structurellement confus. En outre, le paradigme de l'explication causale, qui n'était plus du strict plan de la science, ne peut plus être trouvé dans un plan théorique mais doit être réfléchi à partir de l'interaction vécue entre l'esprit et le corps. Enfin, le sens de philosopher cesse d'être épistémologique et technique et commence à être radicalement moral et existentiel, défini par l'apprentissage de la mort. Néanmoins, il ne faut oublier que cette inflexion est faite en raison de ou avec la métaphysique et la science cartésiennes.

* Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia. *E-mail:* alexguima@ufu.br

Mots-clés: Descartes. Morale. Union. Savoir. Mort.

I – O confuso como referência última da metafísica e da ciência

As questões suscitadas pela *Sexta Meditação* parecem obrigar os leitores de Descartes, mas talvez, sobretudo, o próprio Descartes a reconsiderar todos os temas da sua Filosofia. Como Gueroult salienta, trata-se do *nexus* do *nexus*, daquele que leva ao limite a ordem das razões:

A *VI Meditação*, que tira para as ideias sensíveis as consequências da veracidade divina, oferece o *nexus* mais complicado e todos: é um *nexus* de *nexus*. Por um lado, o intelecto rejeita de bom direito a verdade dessas ideias, por causa de sua própria obscuridade e confusão; por outro lado, o conhecimento que tem da veracidade de Deus o obriga a admitir que essas ideias, na medida em que elas são reais, devem ser verdadeiras; Deus, com efeito, deve delas ser o autor, visto que é o único criador possível de tudo o que é real.¹

Ou como o próprio Descartes diz a Elisabeth:

O espírito humano não me parece capaz de conceber muito distintamente e ao mesmo tempo a distinção entre a alma e o corpo e sua união, porque é preciso, para tanto, concebê-los como uma coisa e em conjunto concebê-los como duas, o que se contraria.²

Todo esforço até então havia sido o de pensar a partir da distinção substancial. A delimitação de um estudo da matéria definida exclusivamente a partir da extensão permitiu a fundamentação de uma Física radicalmente

¹ GUEROULT, M., *Descartes segundo a ordem das razões*, vol. II, Paris, Aubier, 1968, p. 282.

² *A Elisabeth*, 28 de junho de 1643, AT, III, 693. A referência usada para os textos de Descartes é a edição Adam et Tannery (*Oeuvres de Descartes*, publiées par C. Adam et P. Tannery, 11 volumes, Paris, Vrin, 1996). Na notação simplificada usada internacionalmente, AT indica a edição; os numerais romanos, o volume; e os algarismos arábicos, o número da página. Há que se dizer que atualmente a edição mais completa e crítica é: *René Descartes. Tutte le lettere: 1619 – 1650; Opere: 1637 – 1649; Opere postume: 1650 – 2009*, BELGIOIOSO, G. (Éd.). Bompiani, Milão, 2009.

mecanicista e a construção de um novo modelo de ciência, que se pauta por uma teoria do objeto, ou seja, pela coisa completamente determinada em relação à qual tenho um conhecimento certo³.

Por outro lado, o estudo do pensamento definido por sua imaterialidade, ou seja, por não ser espacial, permitiu a exploração de todos os seus modos, a saber: duvidar, entender, querer, imaginar e sentir. No entanto, a análise desses modos possibilitou trabalhar uma outra seara: a fundamentação teológica da própria ciência, cuja necessidade já se anunciava nas cartas a Mersenne de 1630: “Mas não deixarei de me referir em minha física a várias questões metafísicas e particularmente a esta: que as verdades matemáticas, as quais nomeais eternas, foram estabelecidas por Deus e dele dependem inteiramente, assim como todo o resto das criaturas”⁴.

Ou seja, a exploração do pensamento nos leva a um domínio de pensamento superior, o teológico; mas nos leva também à dificuldade de entender plenamente o imaginar e inteiramente o sentir sem confiar na veracidade divina, na medida em que ela me revela um corpo existente com o qual me deparo⁵.

Nesse ponto, somos obrigados a fazer uma revisão vertiginosa das ideias cartesianas, pois que emerge aí um corpo que não é o da Física, quer dizer, que não é propriamente extenso, o *meum corpus* da *Sexta Meditação* (*corpus illud, quod speciali quodam jure meum appellabam*⁶); uma alma entendida como corporal (“Se, com efeito, por corporal entende-se tudo o que pode, de algum modo, afetar o corpo, a mente também deverá, nesse sentido, ser dita corporal”⁷); e uma ciência já não é sobre um objeto, no sentido de certeza e determinação próprias à clareza e distinção. Talvez o grande problema filosófico com o qual Descartes se depara aqui seja o de pensar a espacialização do que não é espacializável. Como o pensamento pode ter um corpo, como ele pode encarnar-se e dar sentido a toda referência à matéria? Esse problema da interação entre o mental e o corporal também pode ser pensado a partir de Deus: como Deus, imaterial, se relaciona com a matéria? Daniel Garber mostra bem que, em última instância, as leis do

³ “Toda ciência é conhecimento certo e evidente”, *Regula II*, AT, 362. Cf. MARION, Jean -Luc. *Sur l'ontologie grise de Descartes*. Paris: Vrin, 1993, p. 38-42.

⁴ Carta a Mersenne, de 15 de abril de 1630, AT, I, 145; BP, TL, 146.

⁵ AT, VI, 80.

⁶ AT, VII, 75-76.

⁷ Carta a Hyperaspistes, de agosto de 1641, AT, III, 424.

movimento são fundamentadas não por uma inteligibilidade causal da própria matéria, como normalmente se supõe, mas pela interação entre Deus, puramente mental, e o corpo: “Um entendimento completo de corpos em impacto, de como um corpo pode alterar o movimento de outro, requer que entendamos como Deus age no mundo.”⁸

Esse domínio que parece inverter os sinais da ontologia cartesiana e que é o objeto, ou melhor, o não objeto da ciência moral cartesiana, é o da união substancial da mente e do corpo. União do que não pode ser unido segundo uma inteligibilidade científica, no sentido de uma teoria do objeto, mas que foi estabelecida de fato. Embora alguns autores considerem que se trata de uma terceira substância⁹, Descartes nunca disse isso literalmente. Disse, entretanto, que se tratava de um novo eixo de inteligibilidade, que não poderia ser pensado nem a partir do eixo propriamente científico, o do corpo, nem a partir do eixo metafísico (que fundamenta o científico), o do pensamento. Trata-se do eixo dedutivo que parte da noção indecomponível e irreduzível da própria união:

Primeiramente, considero que há em nós certas noções primitivas, que são como originais, segundo o padrão dos quais formamos todos os nossos outros conhecimentos. E não há senão muito poucas noções assim; pois, após as mais gerais, do ser, do número, da duração etc., que convêm a tudo o que podemos conceber, não temos, para o corpo em particular, senão a noção da extensão, da qual seguem aquelas da figura e do movimento; e para a alma exclusivamente, não temos senão aquela do pensamento, no qual estão compreendidos as percepções do intelecto e as inclinações da vontade; enfim, para a alma e o corpo em conjunto, não temos senão aquela da sua união, da qual depende aquela da força que a alma tem para mover o corpo, e o corpo para agir sobre a alma, causando seus sentimentos e suas paixões. Considero também que toda a ciência dos homens não consiste senão a bem distinguir essas noções e a não atribuir a cada uma delas senão às coisas às quais elas pertencem. Pois, quando queremos explicar alguma dificuldade por meio de uma noção que não lhe pertence, não

⁸ GARBER, D., *Descartes Embodied*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, p. 186.

⁹ Por exemplo, GUEROULT, M., *Descartes segundo a ordem das razões*, vol. II, Paris, Aubier, 1968, p. 147; e COTTINGHAM, J., *Cartesian Trialism*, *Mind*, n. 94, 1985.

podemos deixar de nos enganar; como também quando queremos explicar uma dessas noções pela outra; pois, sendo primitivas, cada uma delas não pode ser entendida senão por si mesma.¹⁰

Se, em relação ao corpo, temos clareza e distinção, e à mente, podemos ter até mesmo excesso de clareza e distinção, no caso da ideia de Deus (*maxime clara et distincta*)¹¹, em relação à união, por sua vez, temos, no máximo, clareza e confusão¹². Nessa confusão surge então um corpo que não é objeto – o meu corpo – e é por ele que a mente, não corporal, sente¹³. E sente em toda a extensão do termo, na própria carne:

não estou presente a meu corpo como o marinheiro ao seu navio... pois, do contrário, quando o corpo é ferido, eu, que não sou mais que coisa pensante, não sentiria dor por causa disso, mas perceberia a lesão pelo intelecto puro, assim como o marinheiro percebe pela vista o que no barco se quebra.¹⁴

¹⁰ “*Premièrement, je considère qu’il y a en nous certaines notions primitives, qui sont comme des originaux, sur le patron desquels nous formons toutes nos autres connaissances. Et il n’y a que fort peu de telles notions; car, après les plus générales, de l’être, du nombre, de la durée etc., qui conviennent à tout ce que nous pouvons concevoir, nous n’avons, pour le corps en particulier; que la notion de l’extension, de laquelle suivent celles de la figure et du mouvement; et pour l’âme seule, nous n’avons que celle de la pensée, en laquelle sont comprises les perceptions de l’entendement et les inclinations de la volonté; enfin, pour l’âme et le corps ensemble, nous n’avons que celle de leur union, de laquelle dépend celle de la force qu’a l’âme de mouvoir le corps, et le corps d’agir sur l’âme, en causant ses sentiments et ses passions. Je considère aussi que toute la science des hommes ne consiste qu’à bien distinguer ces notions, et à n’attribuer chacune d’elles qu’aux choses auxquelles elles appartiennent. Car, lorsque nous voulons expliquer quelque difficulté par le moyen d’une notion qui ne lui appartient pas, nous ne pouvons manquer de nous méprendre; comme aussi lorsque nous voulons expliquer une de ces notions par une autre; car, étant primitives, chacune d’elles ne peut être entendue que par elle-même*” (Carta a Elisabeth, de 21 maio de 1643, AT, III, 665).

¹¹ AT, VII, 46.

¹² “Assim, quando alguém sente uma grande dor, dela tem certamente uma percepção claríssima, mas que nem sempre é distinta [...]. Desse modo uma percepção pode ser clara e não ser distinta; nenhuma percepção distinta há, porém, que não seja clara” (AT, VIII, 22, *Princípios da Filosofia*, artigo 46).

¹³ AT, VII, 28 e 76.

¹⁴ AT, VI, 81, tradução de Fausto Castilho (*Meditações sobre Filosofia Primeira*, Campinas: Editora da Unicamp, 2004).

O próprio Descartes reconhecerá explicitamente a equívocidade do corpo, na carta à Mesland, de 9 de fevereiro de 1645: “considero esse termo corpo muito equívoco”¹⁵. Ademais, a fundamentação última da ciência me conduz ao paradoxo da intervenção de um Deus imaterial sobre a matéria. Ou seja, a Física por ela mesma não dá conta de fundamentar o movimento. Exige o recurso a um princípio metafísico, a um princípio imaterial, para fundamentar o princípio de inércia e a lei de transmissão do movimento. Todavia, não é só isso, há algo mais paradoxal ainda: o próprio modelo de inteligibilidade última da Física encontra a sua fundamentação na experiência da união substancial. Cito Garber: “O modo como Deus age sobre o mundo sustentando movimento e rearranjando corpos em impacto tem de ser, parece, derivado da concepção que eu tenho de como ajo sobre o meu corpo”¹⁶.

Quer dizer, o paradigma de toda a explicação causal nos é dado pela interação entre a mente e o corpo¹⁷, que experimentamos em nós mesmos a todo momento que renunciemos a filosofar¹⁸, isto é, a experiência da minha própria existência fundamenta a inteligibilidade da própria inteligibilidade científica.

¹⁵ AT, IV, 166, 2 – 3.

¹⁶ GARBER, D., *Descartes Embodied*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, p. 185.

¹⁷ “A interação mente-corpo parece ser, para Descartes, um paradigma para explicação causal mecanicista e escolástica. Uma vez que eram as duas principais concorrentes na época, podemos dizer que, para Descartes, interação mente-corpo é o paradigma para toda explicação causal, é aquilo em termos de que toda outra interação causal tem de ser entendida.” (*Ibidem*, p. 188)

¹⁸ “*D’où vient que ceux qui ne philosophent jamais, et qui ne se servent que de leurs sens, ne doutent point que l’âme ne meuve le corps, et que le corps n’agisse sur l’âme; mais ils considèrent l’un et l’autre comme une seule chose, c’est-à-dire, ils conçoivent leur union; car concevoir l’union qui est entre deux choses, c’est les concevoir comme une seule. Et les pensées métaphysiques, qui exercent l’entendement pur, servent à nous rendre la notion de l’âme familière; et l’étude des mathématiques, qui exerce principalement l’imagination en la considération des figures et des mouvements, nous accoutume à former des notions du corps bien distinctes; et enfin, c’est en usant seulement de la vie et des conversations ordinaires, et en s’abstenant de méditer et d’étudier aux choses qui exercent l’imagination, qu’on apprend à concevoir l’union de l’âme et du corps*” (Carta a Elisabeth, de 28 de junho, 1643, AT, III, 692).

II – O saber sobre o confuso

Para Descartes, a Moral seria um saber que tem de ser pensado a partir da realidade concreta do homem, na imanência da sua união entre a mente e o corpo, que se caracteriza pela mistura ontológica de duas substâncias, a ponto de formar quase que uma só coisa: *tam arcte illi esse conjunctam, ut unum quid cum ipsa componat*¹⁹, e pela inexatidão e imprecisão epistemológica de um conhecimento (talvez entre aspas) confuso. Dito de outro modo, o objeto da Moral é estruturalmente confuso, de sorte que talvez só de forma ambígua e ampla possamos dizer que a Moral seja uma ciência. Há toda uma grande discussão sobre o caráter científico da Moral cartesiana nas cartas a Elisabeth e a outros correspondentes da mesma época, como também n' *As paixões da alma*. Qual seria o estatuto da Moral anunciada na *Carta-Prefácio aos "Princípios da Filosofia"* de 1647?

Assim toda a Filosofia é como uma árvore cujas raízes são a Metafísica, o tronco é a Física e os galhos que saem desse tronco são todas as outras ciências, que se reduzem a três principais: a Medicina, a Mecânica e a Moral, entendendo como a mais elevada e mais perfeita Moral a que, pressupondo um inteiro conhecimento das outras ciências, é o último grau da sabedoria.²⁰

Trata-se talvez de uma ideia regulativa, que nos move a ampliar o nosso conhecimento das outras ciências para aperfeiçoar o nosso saber moral, que creio marcado pelo selo da provisoriedade, que se anunciava desde a *Terceira Parte d'O Discurso sobre o método*. Lívio Teixeira discute muito bem o estatuto dessa Moral que Descartes formula no final de sua vida e hesita muito em atribuir-lhe a qualificação de definitiva ou científica, sem deixar, entretanto, de reconhecer o esforço da razão para lançar luzes no que é por natureza obscuro e confuso:

No *Discurso* ele declara que a moral provisória é adotada “*enquanto é obrigado pela razão a permanecer irresoluto nos julgamentos*”. Isso pode

¹⁹ AT, VII, 15.

²⁰ AT, IX-2, 14.

significar a esperança de alcançar alguns julgamentos claros e certos sobre as questões morais. Mas não exclui a possibilidade de verificar - como de fato verificou - pelo próprio método e pela própria razão, que há um sem-número de juízos morais que por sua natureza nunca podem ser *absolutamente* certos, mas só aproximados ou verossímeis, por dizerem respeito à união da alma e do corpo, plano de ideias confusas.²¹

Paradoxalmente, talvez o único conhecimento de fato claro e distinto, que tenhamos a respeito da Moral, seja de que seu objeto (ou não-objeto), ou melhor, seu assunto seja obscuro e confuso.

Os termos de inteligibilidade última desse plano são, pois, experienciais. Se quisermos discorrer sobre eles, nos deparamos com a noção de instituição pela natureza, em relação à qual não cabe propriamente explicação, mas descrição:

Porque, em verdade, a partir de não sei qual sensação de dor segue-se uma certa tristeza de ânimo e a partir de certas cócegas de prazer nos sentidos sucede uma certa alegria; porque uma espécie de beliscão no estômago, a que chamo fome, avisa-me que tenho de comer e uma secura na garganta, que tenho de beber e, assim por diante, não via eu razão alguma, senão que assim fui ensinado pela natureza²².

Talvez essa mudança de perspectiva epistemológica seja resultado de uma inflexão no interior do campo técnico ou prático em Descartes. Sua perspectiva inicial seria de uma Moral mais, digamos assim, científica e definitiva, baseada na Medicina. O otimismo de Descartes era grande em relação à própria Medicina, como nos diz na carta a Mersenne, de janeiro de 1630: “uma medicina que seja fundada em demonstrações infalíveis, que é o que eu procuro agora”²³.

²¹ TEIXEIRA, L., *Ensaio sobre a moral de Descartes*, São Paulo, Brasiliense, 1990, p. 105.

²² AT, VI, 76, tradução de Fausto Castilho (*Meditações sobre Filosofia Primeira*, Campinas, Editora da Unicamp, 2004). Cf. “Ora, esta é uma ideia nova, que introduz uma noção de conhecimento inteiramente diversa da do entendimento, que nos apresentara como o instrumento único do saber científico. A introdução desta noção de «natureza» é, pois, a da apresentação de um modo de conhecer o mundo exterior diferente do científico» (TEIXEIRA, L., *Ensaio sobre a moral de Descartes*, São Paulo, Brasiliense, 1990, p. 88).

²³ “*une médecine qui soit fondée en démonstrations infallibles, qui est ce que je cherche maintenant*” (AT, I, 106).

Mas a dificuldade de realizar todas as experiências de que precisava nesse campo prejudicou muito o seu desenvolvimento em direção ao objetivo de prolongar a vida e construir uma base científica, ou seja, de conhecimentos claros distintos no terreno prático²⁴. Há que se dizer, entretanto, que a emergência da terceira noção primitiva, a da união, foi decisiva para a inflexão, já que pôs por terra qualquer pretensão de ter no campo moral um conjunto de conhecimentos precisamente científicos.

Era necessário, portanto, resgatar o sentido não científico da Filosofia, o seu sentido por assim dizer existencial, em que filosofar agora se enuncia como um aprender a morrer. Diante da impossibilidade de prolongar a vida, mais ainda, diante da impossibilidade de realizar uma Moral que não fosse senão provisória, embora seu ideal regulativo estivesse sempre presente, caberia, então, a partir da paradoxal conclusão da metafísica cartesiana – a união substancial – aprender a morrer. Nesse sentido, o uso do termo Medicina deveria ser abandonado quando nos referimos à Moral elaborada por Descartes no final da vida. Concordamos plenamente com a crítica que Lívio Teixeira faz da perspectiva de Gilson: “Parece-nos contestável essa opinião do grande comentador. (...) Mas queremos desde logo contestar que o *Tratado das Paixões* seja uma simples aplicação da medicina à solução dos problemas morais”²⁵. Ademais, reconhecendo o esforço mais recente de Claude Romano, no seu artigo *Les trois médecines de Descartes*²⁶, para reabilitar ou usar sutilmente o termo Medicina para tratar da Moral cartesiana, achamos que, pela inflexão mencionada de Descartes no campo prático, esse uso não procederá. Podemos ver como o próprio Descartes trata dessa questão na carta a Chanut, de 15 de junho de 1646:

De modo que, em vez de encontrar os meios de conservar a vida, encontrei um outro bem mais fácil e mais seguro, que é de não temer a morte; (...) aguardo algumas experiências para poder continuar a minha Física, detenho-me também algumas vezes a pensar nas questões particulares da moral. Assim, esbocei neste inverno um pequeno tratado sobre a natureza das Paixões da Alma²⁷.

²⁴ Carta a Huyguens, de 4 de dezembro de 1637, AT, I, 64.

²⁵ TEIXEIRA, L., *Ensaio sobre a moral de Descartes*, São Paulo, Brasiliense, 1990, p. 153.

²⁶ ROMANO, Claude, *Les trois médecines de Descartes, Dix-septième siècle*, 2002/4 n. 217, p. 675-696.

²⁷ *De façon qu'au lieu de trouver les moyens de conserver la vie, j'en ai trouvé un autre*,

Como se faz esse estudo? Para começar, a despeito da mencionada inflexão, decorrente não só do malogro de uma medicina prolongadora da vida, mas principalmente do surgimento de um tema estruturalmente não científico, é mister não perder as aquisições da metafísica e da ciência cartesianas. Ou seja, partiremos da conclusão da Metafísica, a da união, sem esquecer que se trata de um jogo íntimo entre o corpo e a mente. Do lado do corpo, temos sua definição física, como extenso, sua definição física metafísica como algo em movimento, ou seja, mecanicista. Mas mesmo essa definição mecanicista completa não é capaz de pensar o corpo vivo, visto que ele exija que se introduza uma noção não mecanicista, a do todo que unifica as diversas partes e as diferencia na medida em que concorrem para algum fim, para a realização de uma função. Isso se explicita no artigo 6 do *Tratado das paixões*, pela ideia de que há partes mais importantes do que outras no corpo: “consideramos que a morte nunca chega pela falta da alma, mas somente porque alguma das principais partes do corpo se corrompe, chega”²⁸. Assim, o físico é o fisiológico, porquanto tudo o que há no fisiológico é físico, mas o fisiológico não é físico, na medida em que surge algo, a unidade do todo, não redutível ao físico. Trata-se de uma espécie de diferença assimétrica, em que A é igual a B mas B não é igual a A, ou dito de outro modo, da emergência de um sistema complexo. A mesma coisa ocorrerá de um ponto de vista estritamente científico ao pensarmos que o corpo ou cérebro ou a pineal é a mente, mas a mente não é redutível ao cérebro. Isso fica mais manifesto se pensarmos na mente em sua união com o corpo, portanto, numa definição psicológica a partir das suas paixões. A paixão é um fenômeno ou estado mental de base fisiológica, mas que encontra o seu sentido na atribuição errônea de sua causa à alma. Essa atribuição errônea do ponto de vista da causalidade fisiológica é que abre o campo psicológico. A paixão é um erro para uma causalidade estritamente fisiológica²⁹. Há que se

bien plus aisé et plus sûr; qui est de ne pas craindre la mort ; (...) j'attends quelques expériences pour tâcher de continuer ma Physique, je m'arrête aussi quelquefois à penser aux questions particulières de la morale. Ainsi j'ai tracé cet hiver un petit traité de la nature des Passions de l'Âme (AT, IV, 44).

²⁸ “considérons que la mort n'arrive jamais par la faute de l'âme, mais seulement parce que quelqu'une des principales parties du corps se corrompt” (AT, XI, 330).

²⁹ É interessante notar que o erro é um sinal da liberdade humana, daquilo que escapa à determinação materialista, digamos assim, como podemos ver nas *Meditações* (AT, VII,

dizer que toda base de reflexão sobre a mente, que emerge na consideração de suas paixões, é fisiológica, mas a Psicologia, enquanto estudo das paixões com lógica própria, não é a Fisiologia. Analisemos a definição estrita de paixão dada no artigo 27 das *Paixões da alma*: “percepções, ou sentimentos ou emoções da alma, que se relacionam particularmente a ela, e que são causadas, entretidas e fortificadas por algum movimento dos espíritos”³⁰. Podemos ver que há dois regimes: um causal, do movimento dos espíritos, que causa, entretém e fortifica a paixão; e outro, o da relação (errônea) que eu estabeleço com a alma. A paixão surge quando sinto que uma percepção não provem, não é causada pelo corpo; entretanto, ela é sempre causada pelo corpo. A paixão é pura relação; errônea, porém, do ponto de vista da causalidade. Contudo, como bem assinalou Michel Henry, esse domínio relacional do sentimento demarca um campo de verdade absoluta³¹, explicitado no artigo 26 das *Paixões da alma*:

que não se pode ser [enganado] do mesmo modo no que se refere à paixões, na medida em que elas são tão próximas e tão interiores à nossa alma, que é impossível que ela as sinta sem que elas sejam verdadeiramente tais como ela as sente³².

No entanto, há uma outra esfera, a da Moral, que tem de ser pensada na Psicologia, pois estamos sempre apaixonados e a própria virtude para Descartes é uma paixão, a começar pela generosidade³³, que nos leva a todas as outras virtudes. Psicologia é Moral, mas a Moral não é Psicologia, pois, embora se faça no inescapável campo das paixões, há algo de irredutível ao psicológico que emerge. Que seria propriamente isso? De certa maneira, se

32 e 59 – 60).

³⁰ “*des perceptions, ou des sentiments, ou des émotions de l’âme, qu’on rapporte particulièrement à elle, et qui sont causées, entretenues et fortifiées par quelque mouvement des esprits*” (AT, XI, 349).

³¹ HENRY, M., *La généalogie de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1985, p. 37-38.

³² “*qu’on peut y être trompé touchant les perceptions qui se rapportent aux objets qui sont hors de nous, ou bien celles qui se rapportent à quelques parties de notre corps, mais qu’on ne peut pas l’être en même façon touchant les passions, d’autant qu’elles sont si proches et si intérieures à notre âme qu’il est impossible qu’elle les sente sans qu’elles soient véritablement telles qu’elle les sent*” (AT, XI, 348).

³³ *Paixões da alma*, artigo 160, AT, XI, 451.

trata do elemento dinâmico das paixões, ou seja, da paixão do desejo. As paixões várias podem governar-nos pelo desejo³⁴. Desejo é paixão, paixão que nos move para; mas há algo também dinâmico, que nos move para nossas ações, irreduzível ao desejo, que é nossa vontade. Desejo é vontade, mas vontade não é desejo, na medida em que ela é livre de toda determinação. Mesmo que o exercício livre dessa vontade seja difícil quando somos tomados por paixões muito fortes: “O máximo que a vontade pode fazer enquanto essa emoção esteja em seu vigor é não consentir com seus efeitos (...)”³⁵. E toda a moralidade depende de enfatizarmos essa diferença assimétrica, esse escândalo de um ponto de vista exclusivamente científico, materialista e determinista, para o qual vontade é desejo, na medida em que é o mero último momento da deliberação.

III - O mundo como Fortuna

Acredito que o decisivo para excluir qualquer possibilidade de entender a Moral elaborada por Descartes em sua última fase como uma Medicina é a radicalização de uma reflexão sobre a nossa existência em seu confronto permanente com a morte. A reiteração da ideia grega do filosofar como um aprendizado para morte³⁶ pede uma revisão da perspectiva científica, da constituição da ciência como conhecimento certo, e da perspectiva técnica de nos tornarmos “senhores e possuidores da natureza”³⁷. A noção de “instituição pela natureza”, que aparece na descrição do funcionamento da união, prejudica qualquer pretensão de explicação e dominação da natureza. De certa maneira, toda a metafísica comprometida com um projeto técnico-científico mecânico e médico se vê abalada radicalmente pela perspectiva da morte e pela tese da desafeição das coisas do mundo.

³⁴ “*Mais, parce que ces passions ne nous peuvent porter à aucune action que par l’entremise du désir qu’elles excitent*”(Paixões da alma, artigo 144, AT, XI, 436).

³⁵ *Paixões da alma*, artigo 44, AT, XI, 364.

³⁶ Descartes pode ler a retomada desse tema por Montaigne em seus *Essais*, livre I, capítulo XX, *Que philosopher, c’est apprendre à mourir*: « (...) prenons la voie toute contraire à la commune. Otons lui l’étrangeté, pratiquons le, accoustomons le, n’ayons rien si souvent en la tete que la mort: à tout instans representons la à notre imagination et en tous visages» (MONTAIGNE, Saggi, edição bilingue, texto francês editado por André Tournon, Milão, Bompiani, 2012, p. 148).

³⁷ AT, VI, 62.

Vimos na carta a Chanut, de 15 de junho de 1646, que Descartes explicitou o sentido da sua reflexão sobre a Moral: “De modo que, em vez de encontrar os meios de conservar a vida, encontrei um outro bem mais fácil e mais seguro, que é de não temer a morte”. Isso é reiterado na correspondência com Elisabeth, por exemplo, como podemos ver na carta de 3 novembro de 1645: “[a Filosofia] parece ensinar-nos que não devemos verdadeiramente temer a morte”³⁸. Por sua vez, na carta a Elisabeth de 15 de setembro de 1645, ele já havia revelado o fundamento e a consequência do “aprender a morrer”:

A segunda coisa, que é necessário conhecer, é a natureza de nossa alma, enquanto ela subsiste sem o corpo, (...): pois isso nos impede de temer a morte, e desapega de tal forma nossa afecção das coisas do mundo, que não consideramos senão com desprezo tudo o que se encontra em poder da fortuna³⁹.

Vejamos o fundamento do aprender a morrer: trata-se do conhecimento da nossa alma enquanto ela subsiste sem o corpo. Poderíamos perguntar-nos se isso refere à imortalidade como a leitura do primeiro subtítulo das *Meditações*⁴⁰ poderia supor, pois anunciava a demonstração da imortalidade e não a da distinção. Mas o próprio Descartes reconhece, na Sinopse da *Segunda Meditação*, que a distinção possibilita tornar aceitável a imortalidade, mas dela não segue necessariamente⁴¹. O que reafirma, quando, embora reconhecendo, na carta de 1º de setembro de 1645, que haja uma esperança de imortalidade fundada na Filosofia⁴², nos diz, na carta de 6 de outubro do

³⁸ “*elle me semble nous enseigner que nous ne devons pas véritablement craindre la mort*” (AT, IV, 332).

³⁹ “*La seconde chose, qu’il faut connaître, est la nature de notre âme, en tant qu’elle subsiste sans le corps, (...): car cela nous empêche de craindre la mort, et détache tellement notre affection des choses du monde, que nous ne regardons qu’avec mépris tout ce qui est au pouvoir de la fortune*” (AT, IV, 293).

⁴⁰ *Meditationes de Prima Philosophia, in qua Dei existentia et animae immortalitas demonstratur* (Paris, 1641) para *Meditationes de Prima Philosophia, in quibus Dei existentia et animae humanae a corpore distinctio demonstrantur* (Amsterdão, 1642).

⁴¹ AT, VII, 13.

⁴² “*car, même sans les enseignements de la foi, la seule philosophie naturelle fait espérer à notre âme un état plus heureux, après la mort, que celui où elle est à présent*” (AT, IV, 281).

mesmo ano, que nenhuma razão nos assegura disso⁴³, pois que se trata de questão de Fé. Quais são, pois, os termos dessa subsistência? São os termos que envolvem a distinção substancial. Não, porém, a que resulta, como no plano da ciência, da distinção entre distinção substancial e união substancial, mas, antes, da distinção na união entre distinção e união substancial, há que se pensar uma distinção na união, ou seja, na união sem qualquer distinção teríamos puro determinismo materialista do corpo. Não teríamos liberdade, nem mesmo corpo próprio, mas o corpo regido pelas implacáveis leis da Física e pelos condicionamentos da Fisiologia. Seríamos, então, nada mais que joguetes das paixões e reféns da Fortuna. Trata-se até de uma situação impensável, essa experiência extrema das paixões, essa dependência total da Fortuna sem qualquer manifestação da liberdade. Isto é: sem nenhum esforço de distinção, de enfrentamento da Fortuna. Isso não quer dizer que sairemos da união. A distinção na união é o esforço de ser feliz pela fruição da paixão pela liberdade.

Vejamos melhor o quadro geral desse novo uso da distinção. Vimos que a Moral não é, rigorosamente falando, ciência, no sentido cartesiano: carece de objeto, não é conhecimento certo, pois seu assunto é estruturalmente confuso. Ademais, Descartes abandona a finalidade técnico-científica na elaboração desse saber filosófico, que não quer mais prolongar a vida. No entanto, o abandono da finalidade técnico-científica da sua metafísica não implica o abandono dessa metafísica. Essa Metafísica, além de estar presente no ponto de partida da reflexão, já que a união é um dos seus principais resultados, a Física mecanicista e a Fisiologia médica dos seus trabalhos científicos estão presentes o tempo todo, a começar na controversa declaração do prefácio ao *Tratado das Paixões*, que já fez correr muita tinta para sua interpretação: “explicar as paixões não como orador nem mesmo como filósofo moral, mas somente como *physicien*”⁴⁴. A Metafísica continua a operar na sua dimensão estritamente científica, digamos assim, na reflexão sobre os espíritos animais, na circulação sanguínea etc. Opera, entretanto,

⁴³ “*mais aucune raison ne les en assure*” (AT, IV, 315).

⁴⁴ “*Car j'avoue que j'ai été plus longtemps à revoir le petit traité que je vous envoie que je n'avais été ci-devant à le composer; et que néanmoins je n'y ai ajouté que peu de choses, et n'ai rien changé au discours, lequel est si simple et si bref qu'il fera connaître que mon dessein n'a pas été d'expliquer les passions en orateur, ni même en philosophe moral, mais seulement en physicien*” (AT, XI, 326).

também, por dar um primeiro modelo (a intervenção divina na explicação do movimento) para o entendimento da união. No entanto, como procurei mostrar, outros domínios do saber emergem de uma reflexão imanente e radical da metafísica e da ciência. Nesse sentido, a Moral não deixa de ser a Metafísica cartesiana, pensada, agora, num plano diferente, cujo sentido é inteiramente outro. O novo plano é constituído pelos elementos do plano anterior, mas no seu todo há algo que não havia quando consideramos os elementos separadamente.

De certa maneira, concordamos com Lívio Teixeira quando nos diz que na correspondência e, sobretudo, na correspondência com Elisabeth, encontramos a exposição dos fundamentos da Moral⁴⁵ e no Tratado da Paixões há, por assim dizer, uma Ética mais aplicada. Encontramos teses decisivas para a fundamentação da Moral na carta a Elisabeth, cujo trecho a propósito da desafeição do mundo foi acima citado (de 15 de setembro de 1645). Além da desafeição do mundo, temos a infalibilidade dos decretos de Deus⁴⁶ e a crítica ao antropocentrismo⁴⁷. Essas teses procuram mostrar-nos que o sentido da Moral se encontra nessa negação possível do mundo, negação do mundo no mundo, negação que se faz no mundo, mas que permite que rompamos a exclusividade de uma lógica determinista e materialista, introduzindo no mundo a sua negação, ou seja, a liberdade. Esse mundo na sua profunda mundidade, que me faz ser tomado por algo dele, por suas determinações

⁴⁵ “Assim, diz-se que o *Tratado* é a chave de abobada de todo o edifício. Sem dúvida é o escrito de Descartes mais elaborado sobre assunto moral. Temos para nós, porém, que não é o mais importante de todos, pois que é apenas uma aplicação de elementos que se acham em outros escritos, e especialmente na correspondência. Nesta e na metafísica é que se encontram os princípios, os fundamentos, sem os quais não poderíamos compreender o *Tratado*” (TEIXEIRA, L., *Ensaio sobre a moral de Descartes*, São Paulo, Brasiliense, 1990, p. 150).

⁴⁶ “*Entre lesquelles la première et la principale est qu’il y a un Dieu, de qui toutes choses dépendent, dont les perfections sont infinies, dont le pouvoir est immense, dont les décrets sont infaillibles: car cela nous apprend à recevoir en bonne part toutes les choses qui nous arrivent, comme nous étant expressément envoyées de Dieu*” (AT, IV, 291).

⁴⁷ “(...) *et que tous ces cieux ne sont faits que pour le service de la terre, ni la terre que pour l’homme, cela fait qu’on est enclin à penser que cette terre est notre principale demeure, et cette vie notre meilleure; et qu’au lieu de connaître les perfections qui sont véritablement en nous, on attribue aux autres créatures des imperfections qu’elles n’ont pas, pour s’élever au-dessus d’elles, et entrant en une présomption impertinente, on veut être du conseil de Dieu, et prendre avec lui la charge de conduire le monde, ce qui cause une infinité de vaines inquiétudes et fâcheries*” (AT, IV, 292).

materialistas, corresponde à ideia de Fortuna, a caprichosa Deusa romana que define os destinos dos homens segundo desígnios indecifráveis. No projeto metafísico de intervenção técnico-científico, a ideia era confrontar a Fortuna no seu próprio campo, ou seja, reverter o mais possível as suas determinações, trazendo saúde, riqueza material e conforto para os homens. Na inflexão moral desse projeto, a ideia é explorar a própria existência naquilo que ela tem de alternativo à Fortuna, encontrar uma força própria em si que possa, na medida do possível, anular a Fortuna, ou melhor, o mundo como Fortuna. Quando aceito a infalibilidade dos decretos de Deus, afirmo uma disposição do destino não passível de ser alterada por nenhum capricho, seja de uma divindade, seja minha. Isso me possibilita viver no mundo sem a ilusão de desejar coisas que estão fora do nosso alcance, de modo que minha inteligência pode concentra-se naquilo de que realmente podemos dispor. A crítica ao antropocentrismo nos proporciona distinguir qualquer traço da divindade Fortuna na figura de Deus. Diante da infinitude de Deus, não há sentido em achar que somos a criatura privilegiada e que toda a criação encontra a sua finalidade em nos ser útil. De modo magnífico, Espinosa desenvolve essa temática no Apêndice da Parte I da Ética, em que mostra a inconveniência de considerar Deus como um rei ou pai, e do abuso de recorrer a causas finais para explicar a natureza⁴⁸. Há ainda na mencionada carta uma tese que se refere à prioridade do coletivo⁴⁹, que funda o princípio social da moral, pois me mostra que o sentido da Moral é compartilhado tanto na sua empatia (os critérios de merecimento e reconhecimento são convergentes) quanto na orientação de nossas ações (muitas das quais só são inteligíveis com ou para o outro).

A desafeição do mundo retoma a questão do aprendizado da morte,

⁴⁸ C G, II, 77 – 83.

⁴⁹ “ (...) il y a encore une vérité dont la connaissance me semble fort utile: qui est que, bien que chacun de nous soit une personne séparée des autres, et dont, par conséquent, les intérêts sont en quelque façon distincts de ceux du reste du monde, on doit toutefois penser qu'on ne saurait subsister seul, et qu'on est, en effet, l'une des parties de l'univers, et plus particulièrement encore l'une des parties de cette terre, l'une des parties de cet État, de cette société, de cette famille, à laquelle on est joint par sa demeure, par son serment, par sa naissance. Et il faut toujours préférer les intérêts du tout, dont on est partie, à ceux de sa personne en particulier; toutefois avec mesure et discrétion, car on aurait tort de s'exposer à un grand mal, pour procurer seulement un petit bien à ses parents ou à son pays” (AT, IV, 293).

como vimos textualmente no trecho citado da carta: “pois isso nos impede de temer a morte”. A morte é a ideia de uma negação total desse mundo enquanto Fortuna. Como dissemos, embora a distinção substancial nos permita ter uma esperança racional em relação à imortalidade da nossa alma, não podemos apoiar-nos na razão para demonstrá-la. No campo do resultado derradeiro da metafísica – a união – só nos restaria praticar aí uma distinção. A distinção completa para o homem seria a morte, destinação futura da união. Mas podemos aceitar a morte a todo momento, praticando a distinção na união, ou seja, praticando a negação da Fortuna, aprendendo e realizando, portanto, o que há de libertador na morte. Nesse processo de liberação, nos deparamos com a liberdade, que encontra o seu principal esteio no pensamento. Se vivermos sem a prática da distinção, ou seja, sem a ideia de liberdade, experimentaremos incessantemente a união pela força avassaladora das nossas paixões e seremos reféns inveterados das flutuações da Fortuna. Desafeição do mundo pode abrir-nos a experiência da eternidade e da morte no que ela tem de libertadora nesta vida a qualquer momento. Aprender a morrer é, para Montaigne, ver a morte em todo lugar, mas é também, para Descartes, aceitar a morte como experiência da eternidade que podemos fazer na vida, a cada momento, e com isso nos sentirmos mais fortes por confrontar a Fortuna.

Aprender a morrer é desfrutar de uma felicidade intensa (*beatitudo*) por entender a morte nesse sentido ontológico profundo como afirmação de toda a nossa força diante do mundo como Fortuna. Nos artigos 144, 145 e 146, podemos ver o desdobramento no *Tratado das paixões* do enfrentamento da Fortuna. A chave desse *tour de force* encontra-se na distinção do que depende de nós e do que não depende. Como nos diz o artigo 144:

Parece-me que o erro que se comete o mais ordinariamente no que se refere aos desejos é que não se distingue suficientemente as coisas que dependem inteiramente de nós daquelas que não dependem de modo algum.⁵⁰

⁵⁰ “*Et il me semble que l’erreur qu’on commet le plus ordinairement touchant les désirs est qu’on ne distingue pas assez les choses qui dépendent entièrement de nous de celles qui n’en dépendent point*” (AT, XI, 435).

O que não depende é regulado pela providência e não pode ser alterado pelo meu vão desejo, ou seja, pela ideia de Fortuna, a ideia antropomórfica de um destinatário desse desejo que pode atendê-lo. Não há como exercer a minha liberdade diante do necessário, mas apenas do que é de fato possível por depender de nós. Como nos diz o artigo 145:

devemos frequentemente fazer reflexão sobre a providência divina e nos representar que é impossível que alguma coisa aconteça de outro modo que o que ela foi determinada desde toda eternidade por essa providência; de sorte que ela é como uma fatalidade ou uma necessidade imutável a qual é preciso opor à fortuna, para destruí-la como uma quimera que não vem senão do erro de nosso intelecto. Pois não podemos desejar senão o que estimamos de algum modo ser possível, e não podemos estimar possíveis as coisas que não dependem de modo algum de nós senão enquanto pensamos que dependem da fortuna, isto é, que julgamos que elas podem acontecer e que aconteceu outrora semelhantes.⁵¹

No parágrafo 146, Descartes assinala a satisfação plena do real exercício da liberdade:

E é certo que quando nos exercitamos a distinguir assim a fatalidade da fortuna, acostumamos facilmente a regrar nossos desejos de tal maneira que, na medida em que sua realização não depende senão de nós, podem sempre nos dar uma inteira satisfação.⁵²

⁵¹ “*nous devons souvent faire réflexion sur la providence divine, et nous représenter qu’il est impossible qu’aucune chose arrive d’autre façon qu’elle a été déterminée de toute éternité par cette providence; en sorte qu’elle est comme une fatalité ou une nécessité immuable qu’il faut opposer à la fortune, pour la détruire comme une chimère qui ne vient que de l’erreur de notre entendement en sorte qu’elle est comme une fatalité ou une nécessité immuable qu’il faut opposer à la fortune, pour la détruire comme une chimère qui ne vient que de l’erreur de notre entendement. Car nous ne pouvons désirer que ce que nous estimons en quelque façon être possible, et nous ne pouvons estimer possibles les choses qui ne dépendent point de nous qu’en tant que nous pensons qu’elles dépendent de la fortune, c’est-à-dire que nous jugeons qu’elles peuvent arriver, et qu’il en est arrivé autrefois de semblables*” (AT, XI, 438).

⁵² “*Et il est certain que lorsqu’on s’exerce à distinguer ainsi la fatalité de la fortune, on s’accoutume aisément à régler ses désirs en telle sorte que, d’autant que leur accomplissement ne*

Ora, o que está em questão é o incremento de nossa força, para que nos concentremos naquilo que realmente depende de nós, naquilo sobre o qual podemos exercer de fato nossa liberdade. Confrontar a Fortuna é nos fortalecer, é evitar dispersar o nosso poder, como o próprio Descartes havia explicitado no artigo 145:

mas principalmente porque [as coisas que não dependem de nós] ocupam nosso pensamento nos desviando de dirigir nossa afecção a outras coisas cuja aquisição depende de nós⁵³.

Dois são os remédios mencionados no parágrafo 145 para evitar os vãos desejos: um deles é toda essa reflexão sobre o confronto com a Fortuna, que articula fortemente a tese da infalibilidade dos decretos de Deus (a fatalidade da Providência) e a da desafeição das coisas do mundo, cuja consequência é o desprezo pelo poder da Fortuna. O outro remédio é a afirmação da estima pelo que deve ser estimado, pois parte diretamente de nós mesmos: a paixão por nossa própria liberdade, pelo exercício do nosso livre-arbítrio sobre aquilo que depende de nós, ou seja, a generosidade. Entender isso é aprender a morrer num sentido existencial e moral: morrer para o mundo como Fortuna. Morro assim quando só estimo no mundo o meu exercício da liberdade e o do outro. Morrer para o mundo como Fortuna, entretanto, não é sair do mundo, pois, além de o sentido do desprezo da Fortuna se encontrar no fato de que me deparo com ela, a própria generosidade, a própria virtude decorrente do exercício da liberdade, é uma paixão⁵⁴.

Nesse sentido, todo o mérito ou demérito, todo o sentido do bem e do mal depende da nossa autonomia ou servidão em face da Fortuna. Por exemplo, somos orgulhosos e não generosos quando nos aprazamos com o que há em nós dependente da Fortuna e não com aquilo que sempre há em nós e que dela não depende, a nossa liberdade. Dada a inconstância e precariedade dos bens de Fortuna, o orgulho facilmente nos leva a uma humildade viciosa, que nos enfraquece inteiramente, por nos retirar toda razão de autoestima; ao passo que a generosidade nos motiva uma humildade

dépend que de nous, ils peuvent toujours nous donner une entière satisfaction” (AT, XI, 440).

⁵³ “*mais principalement à cause qu’ en occupant notre pensée elles nous détournent de porter notre affection à d’ autres choses dont l’ acquisition dépend de nous*” (AT, IV, 435).

⁵⁴ *Paixões da alma*, artigos 153 e 160, AT, XI, 445-446 e 451.

virtuosa, que nos faz reconhecer a nossa fraqueza e dos outros na conduta moral, dada a situação de união substancial e a tirânica força da Fortuna, mas também nos leva a estimar ainda mais aquilo que nos é inalienável: o exercício do nosso livre-arbítrio.

É interessante destacar que do ponto de vista estritamente fisiológico é muito difícil distinguir a generosidade e o orgulho, que são a chave de todas as virtudes e vícios. Como podemos ver, no artigo 160 do *Tratado das paixões*, para distingui-las, há que se fazer um esforço de descrição do campo das paixões e, sobretudo, do domínio moral a partir da consideração da liberdade e da liberação da Fortuna⁵⁵.

Se, por um lado, a ciência cartesiana e o seu projeto técnico depende da distinção substancial, ou melhor, da completa distinção entre a distinção e a união, por outro lado, a moral cartesiana se faz pelo uso da distinção também, mas da distinção na união, atividade não científica por ser na união, mas apoiada numa forma profunda de saber por ser esforço de distinção, em que está em jogo o próprio sentido da vida. A carta a Elisabeth de 21 de maio de 1643, como vimos, suscitou muita controvérsia por ter introduzido uma noção primitiva que não contava na lista das naturezas simples das *Regulae*, além das noções de pensamento e extensão, teríamos uma noção como que de coisa: a da união substancial. Qual é o sentido dessa emergência? Em que medida ela não ameaça a coerência da reflexão cartesiana? Talvez ela na verdade tenha nos levado a um novo nível de reflexão, que exigiria, por sua vez, que as cartas do pensamento de Descartes sejam redistribuídas⁵⁶.

⁵⁵ “*Toutefois je ne vois point de raison qui empêche que le même mouvement des esprits qui sert à fortifier une pensée lorsqu’elle a un fondement qui est mauvais, ne la puisse aussi fortifier lorsqu’elle en a un qui est juste; et parce que l’orgueil et la générosité ne consistent qu’en la bonne opinion qu’on a de soi-même, et ne diffèrent qu’en ce que cette opinion est injuste en l’un et juste en l’autre, il me semble qu’on les peut rapporter à une même passion, laquelle est excitée par un mouvement composé de ceux de l’admiration, de la joie et de l’amour, tant de celle qu’on a pour soi que de celle qu’on a pour la chose qui fait qu’on s’estime*” (AT, XI, 451).

⁵⁶ Nessa perspectiva, Marion pensa na primariedade da noção primitiva de união em relação às outras (MARION, Jean-Luc, *Sur la pensée passive de Descartes*, Paris, PUF, 2013, p. 152).

Conclusão

Procurei neste artigo mostrar que o otimismo técnico pautado por uma poderosa teoria do objeto científico, a coisa determinada e conhecida, cede lugar aos poucos para uma reflexão metafísica, que nos descortina, a um só tempo, a profundidade do próprio pensamento e uma vertiginosa implicação do domínio teológico. Por sua vez, o malogro do projeto técnico em sua Medicina e a emergência da temática da união suscitada pela correspondência com Elisabeth abrem um campo de reflexão novo para Descartes, já não epistemológico ou mesmo metafísico ou teológico, mas profundamente existencial. Nesse momento, o filósofo tem de enfrentar o estruturalmente confuso em toda a sua dificuldade e embaraço. Sem abandonar, entretanto, a sua ciência e a sua Metafísica, Descartes tem de dar um passo para além de toda abordagem epistemológica da Filosofia e revisitar a dimensão propriamente moral da Filosofia, que desde os gregos a entende como uma aprendizado da morte.

Referências

- COTTINGHAM, J. Cartesian Trialism, *Mind*, Oxford, v. 54, n. 374, p. 218 – 230, Apr. 1985.
- DESCARTES, René. *Oeuvres de Descartes*. Publicadas por C. Adam et P. Tannery, 11 volumes, Paris: Vrin, 1996.
- _____. *Tutte le lettere: 1619 – 1650; Opere: 1637 – 1649; Opere postume: 1650 – 2009*, Édition G. Belgioioso, Milão: Bompiani, 2009.
- _____. *Obra Escolhida*. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. Prefácio e notas de Gérard Lebrun. Introdução de Gilles-Gaston Granger. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- _____. *Meditações sobre Filosofia Primeira*. Tradução de Fausto Castilho. Campinas: Edunicamp, 2004.
- _____. *Princípios de Filosofia*. Tradução de Guido Antônio de Almeida; Raul Landim Filho; Ethel M. Rocha; Marcos Gleiser e Ulysses Pinheiro. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

CASTILHO, Fausto. *Curso sobre Descartes*, Campinas: Unicamp, 1998. Mimeografado.

GARBER, Daniel. *Descartes' metaphysical physics*, Chicago: University of Chicago Press, 1992.

_____. *Descartes Embodied*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

GILSON, E. *Discours de la méthode*. Texte et commentaire. Paris: Vrin, 1967.

GUEROULT, Martial. *Descartes selon l'ordre des raisons*. v. 1 e 2. Paris: Aubier, 1968.

LAPORTE, Jean. *Le rationalisme de Descartes*. Paris: PUF, 1945.

MARION, Jean-Luc. *Sur l'ontologie grise de Descartes*. Paris: Vrin, 1993.

_____. *Sur la pensée passive de Descartes*. Paris: PUF, 2013.

MONTAIGNE, M. *Saggi*, edição bilingue, texto francês editado por A. Tournon, Milão, Bompiani, 2012.

RODIS-LEWIS, Geneviève. *L'oeuvre de Descartes*. v. 1 e 2 Paris: Vrin, 1971.

_____. *La morale de Descartes*. Paris: PUF, 1970.

ROMANO, Claude, « Les trois médecines de Descartes », *Dix-septième siècle*, 2002/4 n.217, p. 675-696.

SILVA, Franklin Leopoldo e. *Descartes: A metafísica da modernidade*. São Paulo: Moderna, 1993.

TEIXEIRA, Lívio. *Ensaio sobre a moral de Descartes*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

Data de registro: 01/07/2015

Data de aceite: 30/07/2015

À GUIA DE APRESENTAÇÃO: POR UMA FENOMENOLOGIA DA DIFERENÇA

Em *Entre o passado e o futuro*, Hannah Arendt afirma: “a educação tem a ver com o nascimento, com o fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo”.¹ A cada nascimento fazemos a experiência de nos depararmos diante de um outro, uma alteridade, um diferente, um não-igual. O nascimento permite-nos renovar reafirmando um princípio basilar de nossa organização social. Trata-se do princípio de identidade no qual nos filiamos para vivermos juntos, entre iguais. Esse mesmo princípio permite-nos reconhecer o diferente, o não igual a nós, o estrangeiro. A cada nascimento, esta alteridade que vem ao mundo é marcada pela diferença: não fala, não ouve e não enxerga como nós; não pensa como nós e não é regido pelos valores e etiquetas aos quais acordamos em viver; não tem o mesmo padrão de comportamento de nós. Trata-se de um outro, um não-eu, um ser que nos escapa segundo a segundo: é um estranho entre nós. O nascimento trás ao mundo uma novidade da qual nada sabemos de seu passado, nos assustamos em seu presente e, mas que desejamos arduamente saber de seu futuro. Por ser portadora da novidade, o nascimento permite que venha ao mundo essa alteridade, esse diferente, esse não-ser. Essa novidade, esse diferente, esse não-igual que passa a habitar entre os iguais tem um alto poder desestabilizador de nossa geometria social, de nosso princípio de identidade, de nosso *modus vivendi*. A afirmação de Hannah Arendt é absolutamente visceral: temos que nos haver com cada ser que vem ao mundo através do nascimento. Temos que educar cada alteridade que, pelo nascimento, passa a habitar entre os iguais. Nessa mesma obra, continua a filósofa:

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é

¹ ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 223.

um novo ser humano e é um ser humano em formação.²

Educar a novidade, educar esse outro; formar o igual no diferente, instituir o ser no não-ser, instituir o princípio de identidade na diferença, nacionalizar o estrangeiro. Essa não é somente a tarefa da educação, mas, também, das políticas, da economia, o direito, da medicina, da psicologia e da sociologia.

Os discursos e narrativas sobre o diferente, o estrangeiro, o de hábitos estranhos, sobre aquele que não é um igual, a nós esteve presente em toda a historicidade e em diversas culturas. Trata-se da narrativa sobre a alteridade e sobre o drama existencial de se estar num não-lugar, reflexo de seu não-ser. O diferente não está no mundo da política porque o seu ser é diferente de todo ser, de toda normalidade, de toda massa: é um não-ser que, pela negatividade, escapa das políticas destinadas a maioria. Vejamos algumas narrativas dramáticas.

Édipo é um estrangeiro; é um enigma para si mesmo. Em busca de si mesmo, da revelação de sua própria existência, Édipo sai de Corinto e dirige-se para Tebas. No caminho, mata um homem de nome Laio. Ao chegar aos portões de Tebas, depara-se com a Esfinge. Ao desvendar o enigma da Esfinge, destrói-a. Como prêmio, torna-se rei de Tebas e casar-se com Jocasta, a rainha viúva. Da união com Édipo, Jocasta gera duas filhas. Édipo desfruta das minúcias de rei de Tebas. Quando todo o enigma de sua existência é revelado pelo sábio cego Tirésias, a verdade de sua existência lhe é revelada, tal qual havia sido pronunciado pelo Oráculo de Delfos: Édipo matara o pai e desposara a mãe. Cometeu, então, os dois piores crimes: parricídio e incesto. Como rei e criminoso, é Édipo quem deve designar a punição a si mesmo: exílio. A punição de Édipo é tornar-se um estrangeiro, um sem pátria, um ser sem pertencimento, sem ligação, sem cultura, sem terra. A estrangeiridade remete ao não pertencimento a nenhum grupo, ao isolamento de todos, a ser diferente. O estrangeiro não pertence a *polis*, sua linguagem, sua cultura e hábitos são distintos dos outros. O estrangeiro é o outro, aquele que não pertence ao grupo e que, portanto, relega-se às margens da vida política. Ao exilar-se e ser um estrangeiro, a única dignidade que lhe cabe e a única coisa que busca em sua vida já funesta, é um lugar

² *Ibidem*, p. 234 – 235.

para que seu corpo seja enterrado quando morrer.

Quasímodo é um estranho. É um sujeito de hábitos e de aparência física estranha. Faz parte de um grupo de diversidade que choca pela diferença visível e explícita. Quasímodo é corcunda, coxo, com uma saliência protuberante acima dos olhos, descrita por Vitor Hugo como uma grande verruga, e de fala ininteligível. A estranheza de Quasímodo poderia e de fato assustaria as pessoas pertencentes ao grande grupo de normais. Temido pelos habitantes, precisava, assim, ser escondido, estar a margem e longe da vista das pessoas. É abandonado ainda criança e adotado pelo arcebispo Claude Frollo, que o esconde no campanário da Catedral de Notre Dame, dando-lhe a incumbência de tocas os sinos da catedral. Esta atividade acabou por deixá-lo surdo. Assim, Quasímodo é um defeituoso, um esquisito, um estranho, um diferente: não ouve, não fala direito e não se aparente como as pessoas normais. Trata-se de um monstro que deve ser excluído. Quasímodo é o paradigma daquilo que Foucault chamou, em *Os anormais*, de monstrosidade como uma tipologia dos anormais. Ao sujeito estranho, marcado pela sua monstrosidade física e diferente dos outros, é designado ou o subterrâneo dos hospitais, manicômios e casas, escondendo-o, na penumbra e no silêncio, dos outros olhares e julgamentos, ou a exposição nos carnavais e picadeiro de circos nos conhecidos *freak show*, num movimento de lançar luz no monstro, publicizando a sua diferença, chocando a sociedade com as aberrações. Esconder e silenciar ou expor e divertir-se ridicularizando o monstro. Eram esses os destinos dos estranhos, dos monstros, do diferente. E este foi o destino de Quasímodo: escondido e silenciado pelo arcebispo Frollo, exposto e ridicularizado quando aparece ao público.

Doutor Jekyll é um louco. Henry Jekyll, o médico que faz experiência consigo mesmo, tem sua personalidade fraturada. Trata-se de um eu cindido, divido numa dualidade diurna e noturna; boa e má; racional e impulsiva; ética e criminosa; pacífica e violenta; controlada e excessiva; apolínica e dionisíaca. Dr. Jekyll quer explorar os subterfúgios e limites da consciência, num movimento de expansão do eu para além do eu, rumo ao não-eu – ao desconhecimento de si mesmo. De posse dos paradigmas da ciência e do método experimental, Dr. Jekyll cria a fórmula a fim de expandir a própria consciência para além daquilo que ela sabe de si mesma. Ao experimentar a fórmula descobre, em si mesmo, em sua própria consciência o Sr. Hyde: o monstro violento e taciturno, marcado pela desmedida nas ações rumos aos fins desejados. Sr. Hyde habita

a consciência do Dr. Jekyll; é o outro eu no eu; é o estranho, o esquisito, o diferente que habita o Dr. Jekyll, médico gentil e socialmente referendado. O assustador da experiência levada a cabo pelo Dr. Jekyll é que revela uma realidade que, segundo ele, é universal aos homens: o bem e o mal coabitam o mesmo ser. Dessa forma, o homem é essa tensionalidade disfuncional que não se encaixa num mundo homogêneo e uniforme.

Estes são três exemplos de narrativas em torno do diferente, daquele sujeito que difere da massa, do padrão de normalidade, do usual. A diferença sempre emergiu como um problema capital para as formas de organização social e para a vida política, exatamente porque rompe com a uniformidade e instaura um problema de grande monta: trás à luz, expondo a todos os olhares, os limites da nossa arquitetura social. O mundo foi construído pelo sujeito normal para a vivência de sujeitos normais. É assim que os caminhos são feitos para pessoas que andam sob duas pernas; que as placas de sinalização são feitas para pessoas que enxergam com propriedade; que os lugares de convivência social são construídos e organizados para pessoas centradas racionalmente e que a comunicação é feita através de tecnologias para pessoas ouvintes. O mundo não foi construído pensando no monstro, no estrangeiro, no deficiente de todo tipo. Eles, de fato, operam o descentramento das formas de organização social construídas pelos sujeitos normais. Coerente com a ditadura da normalidade, exclui-se o diferente, relegando-o ao submundo social.

É na contemporaneidade que esses sujeitos marcados pela diferenças ganham espaço no aparato escolar. Esta é a era da multiplicidade de sujeitos educativos. Desde a Grécia clássica, o *antropos* educativo seguiu um ideal: a educação objetiva formar o sujeito racional (dualismo mente/corpo), masculino, dotado de uma substancialidade/essencialidade. A filosofia da educação refletiu e teorizou sobre as técnicas formativas desse modelo ideal de sujeito que, além dessas características é, também, centrado política e culturalmente. Na contemporaneidade, novos sujeitos educativos emergem no campo das teorias educacionais. Aqui surgem as mulheres, os deficientes, os doentes, os loucos e os pertencentes as minorias étnicas, sexuais e culturais aparecem enquanto fenômenos reais com os quais a educação tem que se haver. Não se trata de educar somente o sujeito masculino, racional, europeizado, sadio físico e mentalmente, mas toda uma gama de sujeitos até então esquecidos e excluídos das reflexões sobre a educação:

A criança, a mulher, o deficiente, o estrangeiro romperam esse invólucro ideológico da pedagogia, mas também a sua unidade-unicidade, fazendo aparecer sujeitos diferenciados e teorias diversificadas, por interesses-guias, por estruturas ideais, por objetivos estratégicos que vieram a caracterizá-las.³

A escola passa a ser também o espaço de formação do diferente, do louco, do monstro, do estrangeiro. Emerge uma escola para a formação do anormal, enquanto um vocábulo utilizado

para designar esses cada vez mais variados e numerosos grupos que a Modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando: os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS, os 'outros', os miseráveis, o refugio enfim.⁴

Trata-se de um período de complexização do campo educacional, com o qual a filosofia da educação torna-se insuficiente para construir uma reflexão sobre tal diversidade antropológica. Ganha espaço, então, as outras ciências que, junto a pedagogia, lançam luz sobre esses novos sujeitos educativos, revisando as antigas teorias e reorganizando os espaços escolares, as metodologias de ensino/aprendizagem e as didáticas. Diante desses novos sujeitos educativos, a medicina, a psiquiatria, a biologia, a psicologia, a antropologia, a sociologia contribuem decisivamente para a pedagogia encontrar possíveis respostas diante do desafio de educar esses novos sujeitos. Trata-se, em suma, de um horizonte absolutamente amplo, de uma organização escolar absolutamente distinta daquela até então conhecida. De fato, educar a mulher, educar o deficiente, educar o louco ou o culturalmente diverso requer novas reflexões, novas teorias, novas concepções de escola, de ensino, de aprendizagem, de desenvolvimento humano. Em suma, é na contemporaneidade que a educação teve que enfrentar a diversidade cultural,

³ CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999. p. 386.

⁴ VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Org.). *Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105.

sexual, física e mental do humano. Diversidade que trouxe, por sua vez, um campo profícuo para as pesquisas educativas, além de desafios ainda hoje presentes para os cientistas da educação e para as políticas públicas para a educação. Afinal, educar e construir um sistema educativo para um modelo ideal de homem é imensamente mais simples do que construir um sistema de ensino para tal diversidade de sujeitos educativos.

A escola que emerge no final da modernidade e início da contemporaneidade, sob a auspícia do Estado, conjuga em seu interior uma série de saberes – da Filosofia, da Medicina, da Biologia, do Direito, da Psicologia – sobre o educando, sobre o professor, sobre ensino e aprendizagem, estabelecendo padrões desejáveis de formação, de comportamento, de pensamento. Entra no espaço da escola moderna esses novos sujeitos educativos, no nosso caso em especial, o diferente, o deficiente de todo tipo, o monstro e o estrangeiro. Diante do diferente, a escola assume o papel de formação do diferente à luz de um ideal formativo. Trata-se, então, de uma escola que governa o diferente:

a escola moderna é o *locus* em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade [...] funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital. Isso faz da escola um lugar privilegiado para se observar, por exemplo, tantas as transformações que já aconteceram quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social.⁵

São pensados para o espaço escolar técnicas de ensino, modelos de aprendizagem. As formas de estudo, a definição clara dos conteúdos de ensino, o controle do tempo e das atividades das crianças, a rígida disciplina moral são concebidos pelos teóricos da educação como elementos imprescindíveis à boa formação. De fato, a instituição escolar, num movimento de universalização da formação indo ao encontro do diferente, cria técnicas comuns à educação de todos. Instaura-se na escola uma relação em que o professor, à luz da emergente ciência da educação e de posse das técnicas de ensino, forma o sujeito diferente à luz de um ideal de ser humano ci-

⁵ VEIGA-NETO, 2001, p. 109.

vilizado e moralizado, que emancipa-se de seu estado natural pelo cultivo da razão esclarecida. Em última instância, levanta-se a bandeira do grande projeto da escola moderna: formar todos os sujeitos nos bons costumes e no exercício da razão para a vida social. Nesse sentido, as escolas “formam todas as jovens gerações e as conformam a modelos de normalidade e de eficiência/produtividade social, além de docilidade político-ideológica”.⁶ A escola é o lugar do governo do outro: “entendido no sentido amplo de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens. Governo da criança, governo das almas ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo”.⁷ A escola aparece como uma instituição poderosa de adestramento, de disciplinamento e de governo das crianças. Uma poderosa engenharia de formação de sujeitos normalizados, de sujeitos governados a fim de produzir comportamentos desejáveis a assimiláveis ao padrão de normalidade. Trata-se da escola enquanto um espaço de formação (*Bildung*) de sujeitos civilizados.

É disso que trata este dossiê: de sujeitos que, em sua historicidade, foram marcados pela diferença, pela exclusão, pela governamentalidade. Aqui, este dossiê é sobre sujeitos marcados pela surdez e de tecnologias escolares destinados a estes sujeitos.

* * *

O dossiê Libras foi gestado no interior do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional (GEPEPES) coordenado pela professora doutora Lazara Cristina da Silva, também proponente e organizadora deste dossiê. O GEPEPES está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, que foi grande incentivador para a materialização desse dossiê. Além disso, remetemos o apoio a este dossiê do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE/UFGO).

O dossiê Libras agrega um conjunto de seis artigos, sendo dois artigos de pesquisadores vinculados a instituições estrangeiras e quatro artigos

⁶ CAMBI, 1999, p. 202.

⁷ FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. p. 101.

de pesquisadores de diferentes regiões do Brasil. O dossiê Libras abre com o artigo *A língua de sinais na formação de professores: experienciais no espírito santo e em minas gerais*, de autoria dos professores Carlos Henrique Rodrigues e Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado, oportunidade em que discutem o processo de reconhecimento e de difusão da Libras no Brasil e seu estabelecimento como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores. Para esse propósito, recorre a uma análise das experiências na Universidade Federal do Espírito Santo e de uma das Universidades Federais do estado de Minas Gerais. A partir dessa análise, o artigo aponta que independente da exígua carga horária e a despeito de qual seja o conteúdo explorado na disciplina, a Libras no ensino superior desencadeia um consistente processo de transformação social, política, cultural e acadêmica. Segue o dossiê o artigo *Formação de professores de língua brasileira de sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação*, de autoria das professoras Ana Claudia Balieiro Lodi e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, que objetiva problematizar aspectos envolvidos na formação de professores de Libras para os diferentes níveis de ensino e as tensões decorrentes para a educação de surdos/educação inclusiva. O artigo constata o pouco investimento na formação do pedagogo bilíngue, em contrapartida, grande esforço na formação de professores para atuação nos anos finais do ensino fundamental, médio e na educação superior, concluindo que a lógica predominante nas políticas atuais privilegia os princípios da educação inclusiva e não da educação bilíngue para surdos. O quarto artigo do dossiê tem por título *Reflexión en torno a la aplicación de herramientas para operar sobre las lenguas y el caso de la lengua de señas uruguayana (LSU)*, de autoria do professor Leonardo Peluso Crespi. Neste artigo, o professor Leonardo faz referência a quatro ferramentas que se costuma usar para operar as línguas: os sistemas de escrita, as ferramentas de registro e gravação, as ferramentas de gramática e as ferramentas de tecnologias da informação e comunicação, dando, neste artigo, ênfase à ferramenta dos sistemas de escrita. O dossiê segue com o artigo *Lecturas, enseñanza de lengua y desercion estudiantil em sordos y universitarios*, de autoria do professor Juan Andrés Larrinaga, que analisa a relação dos estudantes surdos e do estudantes universitarios ingresantes concernente à leitura de textos acadêmicos. Para o autor, esta análise mostra os processos de exclusão similares que ocorrem em ambos os grupos. O artigo seguinte tem por título *Representações na literatura*

surda sobre modos de ser surdo, da professora Lodenir Becker Karnopp. Este artigo investiga representações sobre modos de ser surdo que circulam em narrativas produzidas em Língua Brasileira de Sinais (Libras), por acadêmicos do Curso de Letras - Libras, das turmas iniciadas em 2008. O dossiê fecha com o artigo de autoria das professoras Lazara Cristina da Silva, Marilda Moraes Garcia Bruno e Dulcéria Tartuci, intitulado *A língua brasileira de sinais nas universidades públicas da região centro-oeste: dilemas, conquistas e horizontes*. O artigo das professoras Lazara Cristina, Dulceria e Marilda Bruno, visa apresentar as condições em que ocorreram a inserção da Libras nas instituições públicas da região Centro Oeste brasileira, a sua operacionalização, à luz do Decreto n. 5.626/05, que regulamenta a inserção da Libras nos cursos de Licenciatura, mostrando que as primeiras iniciativas de implantação da disciplina Libras e sua oferta têm sido realizadas a partir do esforço de pessoas e unidades acadêmicas envolvidas com a educação de Surdos e o ensino de Libras. O artigo mostra também que modificações nessa realidade da oferta da libras somente ocorreram a partir de 2013 com a implementação do Programa Viver sem Limites do Governo Federal. O dossiê apresenta, também, a resenha do livro *Por uma gramática de Língua de Sinais*, de autoria da professora Eliamar Godói, que mostra o pioneirismo desta obra em termos de descrição da Língua de Sinais Brasileira, esclarecendo sobre a origem da sigla Libras e a sua adoção pela comunidade surda em propagar esta sigla.

Queremos, por fim, remeter nosso profundo agradecimento às professoras Lazara Cristina da Silva e Ana Cláudia Balieiro Lodi, por levar adiante a organização desse dossiê e fazer votos de que este material publicado pela *Revista Educação e Filosofia* seja de profunda utilidade a todos os pesquisadores e interessados na temática da surdez e a Língua Brasileira de Sinais.

Márcio Danelon
Diretor de Editoração da Revista Educação e Filosofia.

A LÍNGUA DE SINAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS NO ESPÍRITO SANTO E EM MINAS GERAIS

*Carlos Henrique Rodrigues**
*Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado***

RESUMO

Hoje, com a difusão da política de inclusão, a formação de professores pretende promover a reflexão sobre a diferença no espaço escolar, formando profissionais “preparados” para lidar com ela. Considerando isso, discutimos, neste artigo, o processo de reconhecimento e de difusão da Libras no Brasil e seu estabelecimento como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores. Para tanto, apresentamos a experiência da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e de uma das Universidades Federais do estado de Minas Gerais. Além de analisar como a Libras vem sendo trabalhada, ressaltamos os diversos aspectos que a envolvem e as experiências dos alunos com a disciplina, com o intuito de problematizar seu impacto na formação de futuros profissionais. Vimos que independente da exígua carga horária e a despeito de qual seja o conteúdo explorado na disciplina, a Libras no ensino superior desencadeia um consistente processo de transformação social, política, cultural e acadêmica.

Palavras-chave: Libras. Decreto nº 5.626. Formação. Experiência.

ABSTRACT

Nowadays, with the dissemination of an inclusion policy, teacher training intends to promote a reflection on differences within the school environment, training professionals to deal with them. Hence, this article discusses the process of legal recognition and dissemination of Brazilian Sign Language (Libras) in Brazil and its

* Doutor em Linguística Aplicada: Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor adjunto do Departamento de Artes e Libras (DALi) do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
E-mail: carlos.rodrigues@ufsc.br

** Doutora em Educação: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo na linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Professora da disciplina Libras no Departamento de Fonoaudiologia do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* luczarina@yahoo.com.br; lucyenne.machado@ufes.br

establishment as a mandatory subject in teacher training courses. To this purpose, we present the experience of the Federal University of Espírito Santo (UFES) and of one of the Federal Universities of Minas Gerais. Besides analyzing how Libras has been dealt with, we emphasize the various aspects involving it and student experiences with the subject, in order to discuss their impact on the development of future professionals. We have observed that despite the small hour load and content of in this discipline, Libras in Higher Education triggers a consistent process of social, political, cultural and academic transformation.

Keywords: Libras. Decreto nº 5.626. Development. Experience.

Introdução

Nos últimos vinte anos, a comunidade surda brasileira tem logrado destaque no cenário nacional, protagonizando um conjunto de reivindicações em prol de outro olhar sobre a surdez. Esse outro olhar implica conceber a surdez pelo viés cultural e, por sua vez, reconhecer a Língua de Sinais como língua natural dos surdos. Desde as primeiras ações de aproximação e de união dos surdos brasileiros em institutos, associações e federações, na segunda metade do século XIX, as pessoas surdas têm dado outro sentido às suas ações coletivas, as quais evidenciam um consistente processo de conscientização política, de promoção social e de cidadania.

De alvo das políticas e das ações voltadas às pessoas com deficiência, os surdos, pouco a pouco, organizaram-se e se transformaram em atores históricos, exigindo a inserção de suas demandas sociais, culturais e linguísticas na agenda política brasileira. Além disso, os novos atores surdos ocuparam o cenário universitário brasileiro, tanto como estudantes quanto como pesquisadores e professores, fortalecendo teórica e epistemologicamente as redes de mobilizações surdas em prol de seus direitos linguísticos e sociais, reunidos sob a bandeira da Língua Brasileira de Sinais – Libras – e da Educação Bilíngue de Surdos (RODRIGUES, 2011).

O palco do movimento surdo brasileiro foi preparado por diversas mudanças sociais, conceituais, políticas e ideológicas, as quais se fundamentaram no reconhecimento das Línguas de Sinais, iniciado com as pesquisas de William Stokoe na década de 1960, e na aceitação de que os surdos, falantes de Língua de Sinais formam uma minoria linguística e cultural (SACKS, 1998). Essas transformações possibilitaram a visibilidade e o

reconhecimento legal da Libras. E, por sua vez, viabilizaram sua presença nos espaços escolares e acadêmicos, inclusive como disciplina integrante da formação de professores e de fonoaudiólogos.

Considerando esse cenário de intensas mudanças em prol do uso e da difusão da Língua de Sinais, bem como em favor da educação da comunidade surda brasileira, neste texto, abordamos o processo de visibilização da Língua de Sinais no Brasil, enfocando seus impactos na formação atual de professores. Para tanto, tecemos uma reflexão sobre o processo histórico de reconhecimento da Libras e sobre a realidade vivenciada por duas universidades brasileiras, no que diz respeito à inclusão da disciplina na formação de professores, aos diversos aspectos sociais e acadêmicos que a envolvem e, também, à visão dos alunos sobre a Libras em sua formação.

A escolha dessas universidades, como base de nossas reflexões, a saber, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Minas Gerais, decorre do fato de que os pesquisadores, autores deste texto, puderam acompanhar e vivenciar diretamente o processo de estabelecimento da Libras como disciplina em cursos de ambas as instituições. Esse aspecto favoreceu o acesso às informações, bem como à coleta e à análise dos dados, que fundamentam as reflexões tecidas a seguir.

Vale mencionar que os dados utilizados para a construção desse texto decorrem de documentos institucionais, tais como Planos de Ensino, e, também, da experiência e visão dos alunos de graduação diante da disciplina de Libras. No caso da UFES, apresenta-se um breve recorte dos relatos de alunos que foram reunidos por meio de uma investigação realizada pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/UFES/CNPq) e, no da UFJF, sistematizam-se os dados resultantes da aplicação de questionário aos alunos dos cursos de Pedagogia e de Letras.

Primeiras ações: o Ines, as associações e a Feneis

Os registros históricos demarcam a vinda de Huet (1822–1882) – surdo francês e professor de surdos – na segunda metade do século XIX, como um fato importante na história da Libras e da educação dos surdos brasileiros (ROCHA, 1997). Com o apoio do Imperador Pedro II, do Dr. Manoel Pacheco Silva, reitor do Colégio Pedro II, e de uma Comissão Inspectora chefiada pelo Marquês de Abrantes, Huet fundou, em 1857, no Rio de Janeiro, o Instituto

de Educação de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (PINTO, 2007). Conta-se que

para dar início ao trabalho, o Instituto, ainda não oficialmente criado, funcionou em salas do Colégio de Vassinon situado à rua Municipal nº 8. Com os auxílios da Comissão, Huet conseguiu as duas primeiras alunas surdas do Instituto, cujos nomes eram Umbelina Cabrita, de 16 anos, e Carolina Bastos, de 12 anos. Ambas eram naturais do Rio de Janeiro, tendo sido admitidas em 1º de janeiro de 1856, e recebiam uma pensão anual paga por Sua Majestade Imperial (PINTO, 2007, p.8).

É evidente que a história da Libras e da educação de surdos no Brasil está intimamente ligada à história do instituto. Moura ressalta que:

não foram encontrados dados que estabelecessem que o trabalho proposto e realizado por Huet seguisse a Língua de Sinais, mas, considerando-se que ele havia estudado com Clerc no Instituto Francês e que sua educação se deu através da Língua de Sinais, pode-se deduzir que ele utilizava os Sinais e a escrita, sendo considerado inclusive o introdutor da Língua de Sinais Francesa no Brasil, onde ela acabou por mesclar-se com a Língua de Sinais utilizada pelos surdos em nosso país (MOURA, 2000, p. 81 – 82).

Com a criação do Instituto, em 1857, os surdos brasileiros passaram a ter possibilidade de acesso à educação. Além disso, tiveram a oportunidade de se reunir e, portanto, de consolidar e de difundir a Libras, já que o INES recebia alunos, em regime de internato, vindos de várias partes do Brasil. Pode-se afirmar que um dos primeiros espaços públicos de uso e de difusão da Libras foi o Instituto. Entretanto, embora o Rio de Janeiro tenha sido, de certa maneira, o núcleo da educação de surdos no Brasil, no século XX, tornaram-se visíveis diversas ações em várias outras regiões brasileiras.

A trajetória política dos surdos brasileiros é marcada pela criação de associações em diversos municípios. Essas primeiras organizações fortaleceram as demandas da comunidade surda brasileira e passaram a expressar a resistência dos surdos às imposições sociais, ditas ouvintistas, e, também, a tornar possível a conquista de direitos por meio da mobilização e da ação

política, em especial o reconhecimento da Libras, como língua da comunidade surda brasileira.

Rangel (2004) explica que em São Paulo, por volta da década de 1950, antes de as associações de surdos serem fundadas, os surdos reuniam-se em alguns espaços públicos feitos de pontos de encontro, em confraternizações ou em reuniões para práticas esportivas. Esses agrupamentos de surdos foram comuns em diversas capitais e em grandes cidades brasileiras.

Segundo o relato de Antônio Campos de Abreu, o início de uma Associação de Surdos fundada exclusivamente por surdos, nos moldes do povo surdo de Paris, se deu pela viagem de um dos surdos que residia em Campinas, São Paulo, e costumava se encontrar com os grupos de surdos. Em viagem de passeio para a Argentina encontrou um grupo de surdos em Buenos Aires. Ele foi se informando sobre eles. Neste contato, ao constatarem que era um surdo brasileiro, convidaram-no a conhecer os surdos da Argentina. Uma surpresa o aguardava, os surdos tinham uma Associação de Surdos funcionando em Buenos Aires. Constatou que os surdos tinham espaço para se reunir e debatiem em associação. Terminada a viagem, o surdo de Campinas retorna ao Brasil e voltando ao lugar de encontro de bate-papo dos grupos surdos todos receberam com admiração a notícia. Através de apoio da diretoria da Associação de Surdos da Argentina foi possível transportar o método para o Brasil, assim foi possível a criação da Associação de Surdos de São Paulo, a primeira no Brasil no espírito do povo surdo de Paris (RANGEL, 2004, p. 51 – 52).

Após a fundação da Associação de Surdos de São Paulo, em 19 de março de 1954, outras associações foram surgindo pelo território nacional. Líderes surdos oficializaram a Associação dos Surdos do Rio de Janeiro, em 1955, a de Minas Gerais, em 30 de abril de 1956, e a Associação de Integração de Surdos de Vitória, no Estado do Espírito Santo, em 14 de janeiro de 1983. Após a articulação dos surdos em associações, algumas ações políticas começam a ser reivindicadas, principalmente, no que diz respeito à acessibilidade em Libras.

Outra importante instituição foi fundada em 1977 por um grupo de profissionais ouvintes ligados à área da surdez: a Federação Nacional de

Educação e Integração dos Deficientes Auditivos – Feneida (FENEIS, 1993, p. 5). Alguns anos após a fundação da federação, um grupo de surdos passou a se interessar pela entidade, participando de seus encontros e da recém-fundada Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos (RAMOS, 2004, p. 2). Essa comissão passou a reivindicar a participação efetiva dos surdos na Diretoria da Feneida. Assim, os surdos da comissão formaram uma chapa e conquistaram a presidência da entidade por um ano (FENEIS, 1993, p. 5). Souza escreve:

Ao lutarem pelos sinais, os surdos, organizados, se diferenciam, pela linguagem que defendem, do grupo majoritário usuário de uma outra linguagem: a oral. A partir dessa tomada de consciência, as divergências com profissionais ouvintes foram postas às claras e acabou por levar à posse, pelos surdos, da presidência da FENEIDA, [...] Simboliza uma vitória contra os ouvintes que consideravam a eles, surdos, incapazes de opinar e decidir sobre seus próprios assuntos e, entre eles, sublinha o papel da linguagem na educação regular. Desnuda, ainda, uma mudança de perspectiva, ou de representação discursiva, a respeito de si próprios: ao alterarem a denominação “deficiente auditivo”, impressa na sigla FENEIDA, para “Surdos”, em FENEIS, deixam claro que recusavam o atributo estereotipado que normalmente os ouvintes ainda lhes conferem, isto é, o de serem “deficientes” (SOUZA, 1998, p. 90 – 91).

Então, em 1987, a Feneida passou a se chamar Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – Feneis. Segundo Ramos (2004, p. 2), a criação da Feneis¹ deu-se por meio da ação de um grupo de surdos em uma

¹ “As entidades fundadoras da Feneis foram: Associação de Pais e Amigos do Deficiente da Audição - APADA/ Niterói – RJ, Associação dos Surdos de Minas Gerais – MG, Associação dos Surdos do Rio de Janeiro – RJ, Associação Alvorada Congregadora de Surdos – RJ, Associação dos Surdos de Cuiabá - MT, Associação dos Surdos de Mato Grosso do Sul – MS, Instituto Londrinense de Educação de Surdos – PR, Escola Estadual Francisco Sales – MG, Instituto Nossa Senhora de Lourdes – RJ, Associação de Pais e Amigos dos Surdos – APAS – PR, Associação de Pais e Amigos do Deficiente da Audiocomunicação – APADA/ Marília – SP, Centro Educacional de Audição e Fala – DF, Associação do Deficiente Auditivo do Distrito Federal – DF, Centro Verbo-Tonal Suvag/ Recife – PE, Associação Bem Amado dos Surdos do Rio de Janeiro – RJ e Associação de

assembleia geral na qual se votou o fechamento da Feneida.

A Feneis constituiu-se como uma instituição não governamental, filantrópica, sem fins lucrativos, com caráter educacional, assistencial e sociocultural (FENEIS, 1993, p. 7). Suas metas principais são promover e ampliar a educação e a cultura do indivíduo surdo, amparar socialmente esse indivíduo, congregar e coordenar atividades junto às filiadas, associações, escolas e instituições da área da surdez, lutar pela melhoria de recursos educacionais e pela inclusão social dos surdos, organizar e participar de eventos na área da surdez.

A Feneis tem realizado diversas ações sociais e políticas, tais como inclusão de surdos no mercado de trabalho, assistência jurídica aos surdos, serviços de intérpretes de Libras-Português para acompanhar os surdos, quando necessário, serviços de informação e esclarecimento aos pais, aos educadores, às autoridades e ao público em geral, organização de cursos de Libras, capacitação de instrutores de Libras e de intérpretes e produção de publicações com assuntos de interesse da comunidade surda, dentre outras.

A história de formação da Feneis evidencia a emergência dos movimentos reivindicatórios organizados pelos surdos brasileiros em prol não somente do “direito de um ensino em Libras”, mas principalmente pelo direito de opinar e de decidir acerca de quaisquer questões políticas que envolvam os surdos. A formação da Feneis inaugurou um importante capítulo das relações políticas entre surdos e ouvintes e influenciou significativamente a educação de surdos no Brasil. Segundo Rangel,

desde o início, a FENEIS se constituiu em um espaço decisivo na vida dos movimentos surdos apresentando objetivos que lhe permitissem afirmar a representação na diferença surda. Se as associações tinham objetivos mais especificamente de lazer, a FENEIS buscava outros valores que se traduziam pela diferença dos surdos, tanto assim que a língua de sinais foi uma de suas iniciativas de pesquisa e de lutas. [...] Com o passar dos anos, a FENEIS cresceu e expandiu seu trabalho em nível de Brasil. Nas lutas pelos direitos surdos, pela educação e pela diferença, foi surgindo e solidificando a consciência surda. A partir desta tomada de consciência, a divergência com profissionais ouvintes entrou num processo de trocas, de divulgação da cultura diferente, processos

que fizeram com que os tipos de correção da surdez, normalização, medicalização e de deficiência fossem gradualmente substituídos pelo conceito da diferença cultural (RANGEL. 2004, p. 54 – 55).

Vale ressaltar que, contrapondo-se à preponderância do método oral, a partir de 1880, o reconhecimento da Língua de Sinais tornou-se o ponto central da luta da Feneis e o símbolo por excelência da surdez (BRITO, 1993, p. 28). Diversas foram as conquistas posteriores à criação da Feneis, a mais importante de todas foi a oficialização e a regulamentação da Libras. Todavia essas conquistas representam apenas um primeiro passo na construção da cidadania surda. Portanto, a comunidade surda continua sua luta pela educação de surdos, pela acessibilidade e, inclusive, pelo mercado de trabalho.

O Instituto, as associações e a Feneis tornaram-se centrais no fortalecimento político da comunidade surda brasileira e na difusão e no reconhecimento da Língua de Sinais no Brasil. Com a fundação dessas instituições, diversas ações de impacto nacional com vistas à formação de professores em Libras, de instrutores e professores de Libras e de intérpretes de sinais e, por sua vez, objetivando promover o uso e a difusão da Libras no país, realizaram-se por meio de parcerias entre a Feneis e o Ministério da Educação (MEC).

Em 1997, foi publicada a primeira edição do livro *Libras e Contexto*, financiado pelo MEC/Secretaria de Educação Especial (SEESP)/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o qual serviu de material didático ao curso de capacitação de instrutores custeado pelo Ministério da Justiça – Subcordenadoria para a Integração das pessoas com Deficiência (CORDE) – e aos demais cursos de Libras oferecidos pela Feneis. Além disso, em 2001, foi implementado o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (2001 – 2003), o qual promoveu a capacitação de professores em Libras, a formação de instrutores de Libras e a capacitação de intérpretes, ampliando consideravelmente a difusão da Libras no Brasil e a sua presença na formação de professores.

Outro importante momento da difusão da Libras no Brasil e de sua presença na formação de professores, deu-se com o Programa Nacional “Interiorizando a Libras” (2004 – 2008), também, financiado pelo MEC/SEESP/FNDE. Esse programa foi realizado em parceria com as Secretarias de Educação e promoveu o oferecimento de cursos de Libras, de cursos de capacitação de instrutores de Libras e de intérpretes de Libras-Português e, também, de cursos para os professores de ensino de Língua Portuguesa para surdos.

A visibilidade e o reconhecimento da Libras na região sudeste e no Brasil

Vimos que, ao longo da década de 1990, uma das prioridades que os movimentos surdos estabeleceram foi o reconhecimento da Língua de Sinais. E várias foram as estratégias adotadas para tornar pública a Libras. Essas ações ocorreram nos âmbitos municipal, estadual e nacional, consolidando-se em leis que, por exemplo, reconheceram a Libras “como meio de comunicação objetiva e de uso corrente” da comunidade surda.

A primeira Lei de reconhecimento da Libras, na região sudeste, foi a Lei nº. 10.379, promulgada em Minas Gerais, no dia 10 de janeiro de 1991. Além de reconhecer a Libras como língua da comunidade surda, ela estabeleceu o uso e a difusão da Língua de Sinais em suas produções audiovisuais, a presença de intérprete nas repartições públicas e a inclusão da Libras “no currículo da rede pública estadual de ensino”, nos “cursos de magistério e formação superior nas áreas de ciências humanas, médicas e educacionais” e nas “instituições que atendem ao aluno com deficiência auditiva” (MINAS GERAIS, 1991).

Em 25 de março de 1996, no Espírito Santo, promulgou-se a Lei nº. 5.198, que reconheceu a Libras e estabeleceu a presença de intérpretes nas repartições públicas. Com a mesma proposta de reconhecimento oficial da língua da comunidade surda, promulgaram-se a Lei nº. 3.195, em 15 de março de 1999, no Rio de Janeiro, e a Lei nº. 10.958, em 27 de novembro de 2001, em São Paulo. Enquanto a lei do estado do Rio de Janeiro estabelece a promoção da acessibilidade dos surdos aos órgãos da administração pública por meio da Libras, a Lei paulista não propõe nenhuma ação em relação ao uso e à difusão da Libras ou à acessibilidade dos surdos às entidades públicas.

Consolidando esse movimento de reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, é promulgada em 24 de abril de 2002 a Lei nº. 10.436. Essa lei cita a garantia de formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Libras, ressalta a garantia de atendimento e de tratamento adequados às pessoas com deficiência auditiva nos serviços públicos de assistência à saúde e estabelece a inserção da Libras no sistema educacional, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002).

Em 22 de dezembro de 2005, o Decreto nº. 5.626, que regulamenta a Lei nº. 10.436/02 e o artigo 18 da Lei nº. 10.098/00, estabeleceu a inclusão

da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Portanto,

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste decreto (BRASIL, 2005).

Como podemos perceber, o Decreto tornou obrigatória a inserção curricular da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores em seus diversos níveis e na fonoaudiologia. Nesse sentido, a Pedagogia e as demais licenciaturas tornam-se responsáveis pela inclusão da disciplina de Libras em seus currículos. E a Libras torna-se uma disciplina optativa nos demais cursos de formação superior.

O Decreto nº. 5.626, além de tornar obrigatória a Libras como disciplina curricular, também dispõe acerca de prazos para que essa inserção ocorra.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos: até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição; até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição; até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição e dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição (BRASIL, 2005).

Entretanto, após cerca de nove anos da implementação do decreto, percebemos, em todo o Brasil, que os prazos, como citados acima, não vem sendo devidamente cumpridos. Embora diversas instituições já tenham inserido a disciplina em suas matrizes curriculares, muitas delas não a disponibilizaram a todas as suas licenciaturas. De qualquer maneira, é interessante dizer que algumas instituições têm oferecido a disciplina como optativa em cursos que não são de licenciatura e, nem mesmo, de Fonoaudiologia.

Vale mencionar que, devido à exclusão, por longo tempo, dos surdos do processo de escolarização e, por conseguinte, do ensino superior, vários deles não são contratados pelas instituições de ensino superior por não possuírem formação adequada, mesmo que o decreto preveja a prioridade deles em assumir a disciplina. Esse fato tem feito com que, por todo o Brasil, vários professores ouvintes assumam a disciplina de Libras, sendo que muitos não possuem fluência e nem formação adequada em Libras. Além disso, somente no segundo semestre de 2010 a primeira turma de graduação da licenciatura em Letras-Libras, com número significativo de alunos surdos, concluiu o curso.

A disciplina de Libras na Universidade Federal do Espírito Santo

O Estado do Espírito Santo abriga apenas uma universidade federal², a UFES, com noventa e quatro cursos de graduação distribuídos em quatro *campi*, sendo vinte e nove deles (incluindo os cursos ofertados na modalidade a distância), licenciaturas. Apesar de a disciplina de Libras iniciar, primordialmente, nos cursos de formação de professores, uma vez que é uma disciplina obrigatória, ela vai tomando espaço em outros *campi*, de outros modos, transformando seu estudo em uma área de pesquisa e de atuação de professores e de profissionais de diferentes áreas.

No *campus* de Goiabeiras, *campus* principal onde se localiza a reitoria e todos os prédios ligados à administração e à maioria dos cursos e das licenciaturas, estão lotados três professores de Libras, responsáveis por atender a demanda colocada. Na UFES, a disciplina tem sessenta horas e atende de forma estrangulada a demanda dos cursos de licenciatura em que ela é considerada obrigatória.

² Vale ressaltar que as faculdades particulares também ministram essa disciplina. Mas aqui o recorte ficará por conta da experiência da universidade federal.

Há uma professora de Libras lotada no *campus* de Maruípe (em Vitória/ES), onde fica o Hospital Universitário e os cursos ligados à área da saúde, a fim de atender a obrigatoriedade da disciplina no curso de Fonoaudiologia. A disciplina também é ofertada para todos os outros sete cursos da área da saúde (Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional) como disciplina optativa, levando, assim, os profissionais daquele espaço a refletir sobre a atenção à saúde do sujeito surdo e sobre a importância da comunicação para que ele tenha acesso às políticas de saúde, sem que sua procura por saúde esteja relacionada ao fato da existência de uma surdez como materialidade inscrita no corpo, mas por ser um cidadão, com uma língua específica que necessita de atendimento básico.

Já nos *campi* de Alegre (sul do Estado) e de São Mateus (norte do Estado), a disciplina de Libras foi implementada recentemente e também possui a carga horária de sessenta horas, com um professor em regime de dedicação exclusiva em cada um desses *campi*.

Mesmo atendendo a cursos diferenciados, a ementa da disciplina de Libras é única para todos os *campi* da Universidade, só muda na modalidade a distância (EaD) em que a disciplina também é ofertada nas licenciaturas pelo Núcleo de Educação à Distância (NEaD). Segue a ementa da disciplina nas duas modalidades:

QUADRO 1
Ementa da Disciplina de Fundamentos da Libras

MODALIDADE	EMENTAS
Presencial	A língua de sinais. A representação social dos surdos. A cultura surda. A identidade surda. Sinais básicos para conversação
EaD	Ensino, aplicação e difusão da Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação objetiva e utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. Trajetória histórica da Língua Brasileira de Sinais – fundamentos da LIBRAS. Fundamentos da LIBRAS como fator de inclusão social da pessoa surda. Fundamentos da LIBRAS no contexto da legislação e educacional. O ensino de fundamentos da LIBRAS. Introduzir o ouvinte à Língua Brasileira de Sinais (Fundamentos da LIBRAS) e à modalidade diferenciada para a comunicação (gestual-visual). Criar oportunidades para a prática de fundamentos da LIBRAS e ampliar o conhecimento dos aspectos da cultura e do mundo surdo.

Fonte: Planos das disciplinas.

A primeira ementa foi feita em um primeiro momento com o objetivo de tentar privilegiar os estudos que estavam em destaque na época (ano de 2006). São temas gerais que trazem a possibilidade de cada professor pensar naquele assunto, bem como na condução de suas aulas de acordo com sua maior implicação com as temáticas e com seus estudos e produções que variam de foco na tradução, na linguística e nas políticas educacionais. Porém, nunca perdendo de vista o uso da língua por meio da conversação.

A segunda ementa já foi feita em outro momento, tentando abarcar mais assuntos e ser mais explicativa. Privilegia os estudos e o uso da Libras a fim de discutir a inclusão dos sujeitos surdos, tanto a escolar quanto a social. Apesar de citar a ementa do ensino a distância, já que há também a oferta dessa disciplina nessa modalidade, o foco deste artigo é a Libras na modalidade presencial.

Por mais que os professores de Libras utilizem de uma mesma base para as aulas, (ou seja, do uso da Libras de forma comunicativa), a condução delas se dá de diferentes modos. E a prioridade dos professores de Libras na UFES é atender as demandas das turmas: por exemplo, a abordagem que é dada à disciplina em uma turma de Fonoaudiologia é diferente de uma abordagem dada à disciplina em uma turma de Letras-Português, Letras-Inglês ou mesmo em uma turma de Medicina.

Ainda que se discuta sobre uniformizar o trabalho da disciplina, há a percepção do grupo de professores de que fazer projetos diferenciados de trabalho, atendendo às demandas dos alunos e dos futuros profissionais e às próprias necessidades dos cursos, tem dado um resultado positivo, tirando a disciplina do lugar comum de ser apenas instrumental ou de apenas ter o objetivo de sensibilizar os alunos. É um desafio constante para os professores de Libras perceberem essas demandas e estarem em constante contato com os colegiados dos cursos em que a disciplina é ofertada.

E, por fim, vale ressaltar que a experiência da UFES vem mostrando que o trabalho conjunto e interdisciplinar é muito positivo. Sempre há trocas entre professores, encontros de alunos de Libras com palestrantes diferentes, propiciados em parcerias com os centros e departamentos, e contato com as comunidades surdas. Sem contar que a interdisciplinaridade dessa disciplina é salutar para conseguir os fomentos financeiros dos órgãos financiadores.

A fim de garantir as ações de forma coletiva, o programa de extensão, denominado Grupo de Estudos Surdos, conseguiu, por meio de ações de extensão, fomento financeiro para que os projetos dos professores nos di-

versos *campi* possam ser encaminhados satisfatoriamente. A flexibilidade da disciplina de Libras é potência para garantir ações diversas e coletivas como projetos de pesquisa com bolsistas de iniciação científica e monitorias envolvendo os alunos da graduação no tripé: ensino-pesquisa-extensão.

Vale ressaltar que, com a implantação do curso de Letras-Libras presencial, no Departamento de Línguas e Letras, novas vagas serão ofertadas e a Libras ganhará outro espaço na universidade. Com isso, o acesso do sujeito surdo e o fortalecimento da formação de intérpretes de Libras na universidade ganhará outro fôlego.

Mediante esse panorama da disciplina na UFES, vale aqui ressaltar seu impacto na comunidade universitária de modo geral e, principalmente, na formação inicial dos professores e dos outros profissionais, bem como os trabalhos e projetos implantados a partir da presença de professores da área na universidade.

A Libras e a formação inicial de professores no Estado do Espírito Santo: da legislação à experiência

Em nosso tempo, temos enunciado diferentes formas de analisar a educação de surdos em diferentes campos. Temos falado de surdos, Libras, inclusão, Atendimento Educacional Especializado de forma contundente, principalmente, no campo educacional. Por isso, novas formas de pensar a formação de professores de surdos acabam tomando contornos diversos.

No Estado do Espírito Santo, o discurso da inclusão vem trazendo a discussão da educação bilíngue em seu bojo. Segundo Vieira-Machado:

A ideia de educação inclusiva chegou ao Estado do Espírito Santo trazendo a educação bilíngue no discurso, até mesmo como forma de controle dos movimentos surdos que se estabeleciam em todo o país em prol do respeito ao uso da Língua de Sinais na escola (Vieira-Machado, 2010, p. 46).

Vieira-Machado, em seu texto, pontua sobre a formação de professores de surdos no Estado do Espírito Santo, alegando que as representações sobre surdos e sobre surdez pautam as discussões com a intenção de formar pensamentos e representações específicas. Por isso, a autora pergunta:

Então, como pensar os movimentos de formação de professores na história da educação de surdos, no Estado do Espírito Santo, que há tão pouco tempo tem aceitado a ideia de uma educação bilíngue, muito mais por força de lei, decretos e determinação governamental? (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 46)

Com o emergir da política de educação para todos, a Língua de Sinais passa a fazer parte das discussões educacionais das pessoas surdas. O saber sobre os surdos, a Libras e as práticas bilíngues, passam também a ser parte da educação especial (que outrora eram saberes somente possuídos pelos que faziam parte dos movimentos surdos e das associações) e, assim, se cria outra racionalidade instituída que corrobora a figura do surdo no espaço discursivo das deficiências. Quando se pensou que mudanças seriam prerrogativas fundamentais, foi-se percebendo que o discurso não muda tanto a prática.

Novas formas de pensar o sujeito surdo fazem parte das formações dos professores e a Libras passa a ser condição fundamental nestes espaços: tanto dos especialistas quanto dos professores regentes da sala de aula regular. Com a política de inclusão do MEC, a figura do especialista passa aos poucos a ser substituída pelo professor regente que deve “dar conta” de todas as disciplinas e das “especificidades da diversidade”. Nesse projeto de inclusão, a disciplina de Libras como obrigatória na formação de professores de acordo com a legislação atual desloca o objeto de “desejo” pelo surdo para a Libras, desvinculando muitas vezes um e outro.

Segundo Vieira-Machado (2010), quando a formação foi mudando o teor da discussão, os cursos mais voltados para um discurso clínico foram sendo substituídos por cursos de Libras que se proliferaram de forma contundente pelo Estado.

Aos poucos, o curso oralista passou a ser substituído pelo curso de 120 horas de Libras. Porém, por se tratar de um curso de uma língua como a Língua de Sinais, o tempo era insuficiente para que esse professor a adquirisse e que realmente garantisse o lugar da diferença surda na educação (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 54).

Sendo os cursos de Libras ofertados tanto pelo poder público quanto por cursos particulares com uma carga horária de no mínimo 120 horas e ainda

não dando conta da necessidade linguística apresentada, pode-se concluir que as aulas dadas na disciplina com carga horária de sessenta horas também se torna insuficiente para suprir a demanda criada pelo projeto de inclusão.

Diante de tal constatação, levantam-se perguntas como: o que então trabalhar em carga horária tão exígua? Qual seria a finalidade da disciplina Libras diante dessa demanda?

Então podemos discutir o que o plano de ensino na UFES traz. Por se tratar de um único plano de ensino com apenas uma ementa para TODOS os cursos da universidade, cada professor dá o tom que melhor se apresenta à turma ou ao curso em que está inserido. Com a possibilidade de trabalhar temas diversos em uma carga horária exígua, as aulas sempre são divididas entre práticas e teóricas, quando se faz possível. As aulas teóricas, muitas vezes, abordam temáticas como história da educação de surdos, políticas educacionais na área da surdez, além de pesquisas com temáticas variadas na área da surdez e relacionadas às práticas pedagógicas. As aulas práticas envolvem, muitas vezes, a introdução à linguística, vocabulário e diálogos variados.

O percurso dessa disciplina transita entre a invisibilidade e a visibilidade, o descolamento dos discursos, haja vista que antes o discurso era: “não se ouvia falar sobre”, “ninguém sabe sobre”, “não aprendemos isso na faculdade” etc. Então, pensar a inclusão de Libras na grade curricular enquanto possibilidade, o que pode ser considerado um avanço no cenário nacional ao afirmarmos as possibilidades de problematização da diferença em diversas áreas do conhecimento – os cursos de formação de professores, as licenciaturas – também nos faz debruçar em práticas pedagógicas mais coerentes com esses sujeitos que por tanto tempo ficaram fadados à invisibilidade.

Sem contar que, no projeto de inclusão posto, a disciplina tem o papel do agenciamento da formação dos professores para o “lidar com a diversidade”. Por isso, a não preocupação de forma incisiva com sua carga horária e com o compromisso com os anseios dos movimentos surdos que sonhavam com sua implantação.

A partir dos dados produzidos no projeto de pesquisa de iniciação científica intitulada: *A disciplina Libras na universidade: espaço de formação* parte da pesquisa maior *Formação de Professores de Surdos: mudanças históricas e propostas atuais*³, vale apontar aqui a experiência dos alunos

³ Pesquisa realizada pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de

de graduação diante da disciplina a partir das suas falas e apontamentos. A metodologia de pesquisa utilizada pela aluna se tratava das narrativas dos alunos antes e após as aulas da disciplina Libras com a intensão clara de definir pontos de mudança a partir das experiências vividas nas aulas.

Esta pesquisa partia da hipótese de que a oferta dessa disciplina causa um impacto sobre os estudantes dos diversos cursos. Neste artigo, escolhemos trazer como recorte da pesquisa alguns relatos dos estudantes do curso de Pedagogia da UFES. Estes relatos foram postados no *blog*: <http://experienciasememoriascapixabas.blogspot.com>.

Entendendo a experiência, segundo Larrosa (2002), como algo que nos passa, que nos toca e não como algo que passa por nós, vale a pena relatar como foi a vivência dos alunos desse curso na disciplina.

Antes de a disciplina de Libras ser trabalhada, falas como as abaixo descritas eram comuns entre os alunos, segundo seus próprios relatos:

Pensava como as pessoas eram diferentes e como elas me causavam pena em algumas situações por não poderem fazer coisas que eu fazia.

Antes de ter as aulas de libras, tinha uma visão preconceituosa em relação aos surdos. Tinha uma visão limitada sobre a questão da surdez e a Libras.

Tinha curiosidade principalmente com a Libras, mas também tinha receio em me comunicar por não saber. Por isso quando via um surdo vindo em minha direção fugia, fingia que não via.

Em relação ao surdo, é um mundo que sempre me senti exclusiva. Não tinha preconceito, me sentia afastada pela ausência de comunicação.

E posteriormente à disciplina, as falas dos próprios alunos já mudava a configuração:

Não consigo mais ver uma pessoa surda como deficiente.

Reconhecê-los como sujeitos, alguém que produz cultura, que tem uma história e uma forma diferente de ser e estar no mundo.

Passsei a enxergar a língua de sinais como uma língua que caracteriza um grupo e uma cultura própria dos surdos e não apenas como um conjunto de gestos que servem para comunicar algo.

“Descobri” que os surdos têm sentimentos de angústias, frustrações, alegrias e que são como qualquer outro SER HUMANO – ouvintes ou não.

Há outras formas de se comunicar. Descobri que ser surdo não significa ser mudo.

Mesmo que a disciplina de Libras faça parte de um sistema e de um projeto maior de inclusão, determinado pelas políticas públicas, originalmente sua existência está relacionada à luta dos movimentos surdos no Brasil em busca do reconhecimento de sua língua e de políticas linguísticas que reconheçam os surdos como minoria linguística, como apresentado anteriormente.

Por isso, as falas dos alunos de sua mudança de pensamento ao longo dos estudos da referida disciplina mostra que utilizar a exígua carga horária para formação de outro pensamento é um dos maiores desafios enfrentados pelos professores dessa disciplina.

A disciplina Libras nas universidades federais mineiras

Diferentemente do Espírito Santo, o estado de Minas Gerais possui onze universidades públicas federais: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Muitas dessas universidades ofere-

cem cursos na educação a distância e, assim como a UFES, possuem mais de um *campus* de ensino presencial, o que amplia significativamente o seu alcance geográfico.

QUADRO 2
As universidades e seus professores de Libras⁴

Universidade	Professores de Libras
UFJF	1 professor ouvinte
UFJVM	1 professor surdo
UFLA	Sem professor concursado
UFMG	3 professores ouvintes
UFOP	3 professores ouvintes
UFSJ	1 professor ouvinte
UFTM	1 professor surdo
UFU	7 professores surdos e 3 ouvintes
UFV	1 professor surdo e 2 ouvintes
UNIFAL	Sem professor concursado
UNIFEI	1 professor ouvinte

Fonte: Dados dos autores.

Devido, dentre outros, ao número insuficiente de professores que possuem, atualmente, algumas das instituições públicas federais mineiras ainda não conseguiram oferecer a disciplina de Libras em todas as suas licenciaturas e/ou em seu curso de Fonoaudiologia. Vemos que, ainda hoje, existem instituições públicas federais, por todo o Brasil, que não estão em conformidade com o estabelecido pelo Decreto nº. 5.626, no que se refere aos prazos para o oferecimento da disciplina de Libras. Vale dizer que, em algumas dessas instituições, a disciplina de Libras também é oferecida *on-line*, inclusive para alunos dos cursos presenciais, como uma maneira de ampliar o seu alcance quantitativo e, assim, cumprir o Decreto.

⁴ Diversas dessas instituições estão abrindo editais para a contratação de novos professores de Libras. Portanto, dentro de pouco tempo essa realidade estará completamente alterada e o número de professores de Libras, surdos e ouvintes, aumentará consideravelmente. Assim como a UFES, a UFU e a UFJF estão abrindo cursos de formação específica em Libras, respectivamente, a Licenciatura Português-Libras e a Licenciatura em Letras-Libras.

Um breve olhar sobre a realidade da disciplina nos contextos capixaba e mineiro, permite-nos perceber que os professores da disciplina de Libras têm perfis diversos, com graduação, especialização, mestrado e doutorado em diferentes áreas do conhecimento. Além disso, o conteúdo da disciplina varia significativamente de instituição para instituição, contemplando questões diversas que vão desde temas relacionados à educação de surdos até temáticas específicas da linguística de Línguas de Sinais. Como apresentado acima, no caso da UFES, a disciplina assume inclusive configurações diferenciadas em uma mesma instituição de acordo com o perfil de cada professor, com o caráter do curso em que ela se insere e com as demandas específicas de cada turma ou realidade. Embora a disciplina não possua um conteúdo legalmente definido, espera-se que ela proporcione o contato dos alunos com a Libras e não somente com questões teóricas que envolvem a surdez e as Línguas de Sinais.

A Libras e a formação inicial de professores na Universidade Federal de Juiz de Fora: da legislação à experiência

A despeito da diversidade que marca o oferecimento da disciplina de Libras nas universidades públicas federais brasileiras, consideramos que o conhecimento da realidade de algumas instituições nos permite melhor compreender o que tem ocorrido atualmente na implantação da disciplina nos cursos de licenciatura e de Fonoaudiologia por todo o País. A situação da UFES, apresentada acima, evidencia a importância da disciplina de Libras na formação de futuros profissionais. Ao trazer para o contexto acadêmico as discussões da área da surdez e da Língua de Sinais, a disciplina proporciona uma série de transformações e podemos, inclusive, afirmar que o seu oferecimento passa a “produzir uma política de significações que gera um outro mecanismo de participação dos próprios surdos no processo de transformação pedagógica” (SKLIAR, 1998, p. 14).

Com o intuito de refletir um pouco mais sobre os diversos aspectos que envolvem a disciplina, aplicamos um questionário aos alunos da disciplina de Libras dos cursos de Pedagogia e de Letras da UFJF, com o intuito de conhecermos, por amostragem, a maneira como esses alunos veem a disciplina e, assim, poderemos tecer reflexões sobre como a disciplina de Libras, com sessenta horas, influencia a formação desses alunos. O questionário

trazia perguntas sobre o contato com a Libras, antes da disciplina; o conhecimento da Libras e do campo da surdez, após a disciplina; a importância atribuída à Libras para a formação e o interesse de atuar na área da surdez, após a formação. Cinquenta alunos responderam ao questionário, no segundo semestre de 2012: trinta alunos na disciplina oferecida à licenciatura em Letras e vinte alunos na disciplina oferecida à Pedagogia. Nessa instituição, temos também projetos de pesquisa, envolvendo a Libras na educação de surdos, ações e projetos de extensão visando à formação em Libras, inclusive de alunos da área de saúde. Vejamos a ementa e os objetivos da disciplina.

QUADRO 3 Ementa e objetivo(s) da disciplina

EMENTA	OBJETIVOS
<p>Desenvolvimento, em nível básico, das habilidades de compreensão e expressão necessárias à comunicação com surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Introdução ao estudo das visões sobre surdez e sobre a educação de surdos. Conhecimentos básicos sobre os fundamentos linguísticos da Libras. Estudo de aspectos culturais dos surdos brasileiros e suas implicações educacionais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os fundamentos linguísticos da Língua de Sinais Brasileira e desenvolver as habilidades mínimas necessárias para a compreensão, expressão e comunicação nessa língua. - Refletir acerca dos fundamentos da educação bilíngue de surdos em relação às propostas e as perspectivas atuais da educação especial e da educação inclusiva. - Refletir criticamente sobre a ação das escolas inclusivas e especiais e sobre as diferentes visões clínico-terapêuticas e sócio antropológicas que orientam essa ação. - Caracterizar a surdez e suas especificidades, em relação aos aspectos clínicos, sócio antropológicos, culturais e linguísticos. - Abordar aspectos teóricos e práticos importantes ao processo de ensino aprendizagem das pessoas com deficiência auditiva e dos surdos sinalizadores. - Desenvolver e/ou aperfeiçoar os conhecimentos e as habilidades necessárias à atuação do licenciado na educação especial e inclusiva de surdos.

Fonte: Plano da disciplina.

Observamos que, assim como na ementa das disciplinas de Libras da UFES, há uma preocupação em abordar questões culturais, sociais e de identidade que envolvem os surdos e a surdez e, também, em trabalhar a Libras com vistas à interação. Independente da diversidade de temáticas e de abordagens enfatizadas na disciplina por todo o Brasil, acreditamos que

o ensino de Libras para a comunicação com seus falantes é seu elemento central. De qualquer maneira, a carga horária exígua só permite que os alunos tenham um contato básico e superficial com a Língua de Sinais e que, portanto, não desenvolvam fluência suficiente para uma interação satisfatória em Libras.

Ao perguntarmos aos alunos sobre o seu contato com a Libras, vimos que quase 90% deles tiveram o seu primeiro contato direto com a Libras na disciplina oferecida na instituição. Dos cinquenta alunos respondentes, somente sete deles já conheciam a língua. De qualquer maneira, todos os sete afirmaram que o contato foi muito superficial e que não aprenderam a se comunicar em Libras. Isso demonstra a importância da disciplina de Libras para a difusão dessa língua, para a conscientização da sociedade acerca de quem são os surdos e da língua que utilizam. Como já dissemos acima, mesmo que a disciplina não seja suficiente para que os alunos tornem-se falantes de Libras, ela é desencadeadora de um processo de transformação de mentalidade, pois o espaço de estudos, reflexões e debates proporcionado pela disciplina possibilita que novas representações sobre o surdo e a surdez sejam difundidas e ressignificadas.

Questionamos aos alunos sobre como definiriam Libras, antes e depois da disciplina, com o objetivo de sabermos o que mudou em suas concepções acerca da surdez. Como são muitos questionários, fizemos uma síntese das respostas dos alunos considerando os pontos comuns. Assim, o quadro abaixo representa a síntese geral, construída a partir das respostas dadas pelos alunos.

QUADRO 4
Libras antes e depois da disciplina

Curso	Libras – antes da disciplina	Libras – depois da disciplina
Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> - Uma linguagem ou mímica utilizada pelos surdos-mudos, que possibilita a tradução do português para os surdos. - Uma língua usada apenas pelos surdos, única no mundo inteiro. - Uma forma de comunicação utilizada pelos surdos que se resume apenas ao alfabeto manual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma Língua Brasileira de Sinais que é completa, que proporciona comunicação entre as pessoas (surdos e ouvintes), uma língua gesto-visual, que proporciona o desenvolvimento linguístico, cognitivo, cultural, além da construção de uma identidade própria.

Letras	<ul style="list-style-type: none"> - Um tipo de linguagem muito difícil. - Uma língua que apenas surdos e especialistas tinham que aprender e usar, algo muito distante da nossa realidade. - Uma forma de comunicação por meio de sinais formada apenas pelo alfabeto manual e muito difícil. - Um emaranhado de gestos e mímica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Língua oficial brasileira, completa, como qualquer outra língua, indispensável ao ensino (em todos os níveis), necessária a todos (surdos e ouvintes) e essencial para prática da educação inclusiva.
--------	--	---

Fonte: Dados dos questionários.

Podemos perceber que alguns alunos consideravam a Libras mera linguagem usada por pessoas com surdez, outros demonstraram já possuir o conhecimento de que é uma língua, alguns a consideravam uma forma de comunicação e a viam apenas como um conjunto de gestos e mímica.

De forma geral, após a disciplina, os alunos são unânimes ao afirmar que a Libras é uma língua completa e importante ao estabelecimento da interação entre surdos e ouvintes. Diante disso, percebemos que os alunos compreenderam a Libras como uma língua reconhecida oficialmente e de suma importância ao processo educacional dos surdos. Vejamos algumas respostas.

Língua de sinais brasileira, utilizada na modalidade espaço-visual, a fim de ampliar as competências comunicativa, linguística e cognitiva dos surdos. Constitui ainda um fator aglutinante da comunidade surda. (Aluno de Pedagogia)

Uma língua de fato que hoje reconheço que além da interação entre os surdos por meio dessa língua, estão envolvidos outros aspectos, como o desenvolvimento linguístico, cognitivo, cultural, além da construção de uma identidade própria. (Aluno da Pedagogia)

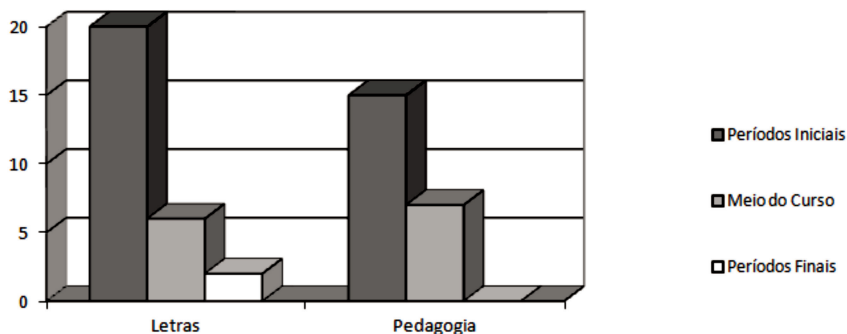
Língua natural, sujeita também a variações regionais e outras. Possui o mesmo status que qualquer outra língua. Ela é completa. (Aluno de Letras)

Hoje entendo a Libras como sendo a língua utilizada pelos surdos que possui o mesmo status linguístico que a Língua Portuguesa, e que por ser um língua viva possui características semelhantes às da orais como também características próprias da modalidade gesto-visual. (Aluno da Letras)

Perguntamos aos alunos se consideravam a disciplina essencial à sua formação. Quase 100% dos alunos consideram a disciplina de Libras importante à sua formação. Dos cinquenta alunos que responderam ao questionário, apenas um aluno de Letras considera que a disciplina não é importante à sua formação. Ele justifica com o seguinte: “acredito que seja importante, mas não essencial na minha área”.

Também, questionamos aos alunos quanto ao período do curso em que consideravam mais adequado o oferecimento da disciplina de Libras, para tanto, de modo a facilitar a visualização dos dados obtidos, fizemos a seguinte categorização: períodos iniciais (1º ao 3º), meio do curso (4º ao 6º) e períodos finais (7º e 8º). Representamos suas respostas no gráfico abaixo.

GRÁFICO 1
Período que a disciplina Libras deve ser oferecida



Fonte: Dados dos questionários.

Ao observarmos o gráfico, podemos perceber que a maioria dos alunos considera que a disciplina de Libras deve ser oferecida no início ou no meio do curso. Vale esclarecer que os alunos da Pedagogia estavam no sexto perí-

odo e os da Letras no quinto, ou seja, já haviam cursado mais de cinquenta por cento da graduação. Esse fato evidencia que os alunos consideram que quanto antes tiverem acesso à Libras, melhor aproveitarão o conhecimento proporcionado pela disciplina em sua formação.

Outro aspecto interessante é em relação à compreensão de quem é o surdo. Com o objetivo de saber qual a concepção que os alunos tinham dos surdos após a disciplina, pedimos que os alunos completassem a frase “O surdo é alguém que...”. Para apresentarmos as respostas, fizemos uma síntese do que foi dito pelos alunos, considerando os termos de maior incidência.

QUADRO 5 Quem é o Surdo?

Curso	O Surdo é alguém que...
Pedagogia	- Não ouve, mas se comunica com facilidade; é alguém como todos nós. - É uma pessoa normal que pode se comunicar com qualquer pessoa através da Libras e merece ser respeitado como qualquer pessoa. Quem define os tipos de deficiência é o preconceito, o que não deveria acontecer, pois todos nós temos nossas limitações.
Letras	- Não escuta e é um sujeito capaz de construir uma identidade, fala uma ou mais línguas, desenvolve tanto cognitiva quanto linguisticamente, utiliza a Libras e faz parte da comunidade surda. - Não ouve, têm direitos e deveres como qualquer um e precisa ter a Libras como primeira língua.

Fonte: Dados dos questionários.

Ao observarmos o QUADRO 5, percebemos que os alunos entendem que os surdos possuem modos de ser, pensar e agir específicos, reconhecidos em suas particularidades. De igual modo, reconhecem a Língua de Sinais como central na constituição dessa minoria linguística surda. No geral, as opiniões são mais voltadas à perspectiva sócio antropológica, a um olhar cultural da surdez.

Com isso, podemos perceber que os cursos de Letras e de Pedagogia, nos quais a disciplina de Libras é obrigatória, os alunos têm suas respostas embasadas na visão sócio antropológica. Esse fato pode tanto ser atribuído à área em que os cursos se localizam, quanto ao trabalho desenvolvido pelo professor da disciplina.

QUADRO 6 Língua Portuguesa para Surdos

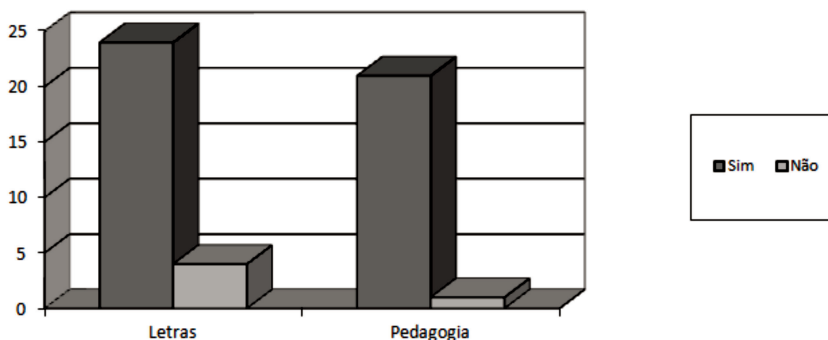
Curso	Língua Portuguesa para Surdos
Pedagogia	- O Português escrito deve ser ensinado ao aluno através da língua de sinais, dentro de uma proposta bilíngue, na qual seria considerado a segunda língua, e como primeira língua a língua de sinais, para que o aluno surdo tenha um maior aproveitamento do aprendizado.
Letras	- O Português escrito deve ser ensinado em Libras como primeira língua, para melhor compreensão, com profissionais capacitados e recursos visuais.

Fonte: Dados dos questionários.

Observando o QUADRO 6, podemos perceber que os alunos da instituição consideram que o português, na modalidade escrita, deve ser ensinado por meio da Libras por profissionais capacitados e por meio de recursos visuais, com uma proposta bilíngue para um melhor aproveitamento na aprendizagem.

Sobre o interesse em prosseguir no aprendizado da Libras e/ou atuar na educação de surdos, obtivemos o seguinte:

GRÁFICO 2 Interesse em Libras e Educação



Fonte: Dados dos questionários.

Percebe-se que 90% dos alunos têm interesse em manter o aprendizado da Libras e/ou atuar na educação de surdos. Dos cinquenta alunos que responderam ao questionário, somente cinco deles não tem interesse em continuar o aprendizado da Libras. Desses, quatro alunos justificaram sua resposta.

QUADRO 7
Respostas negativas sobre o interesse em aprender Libras

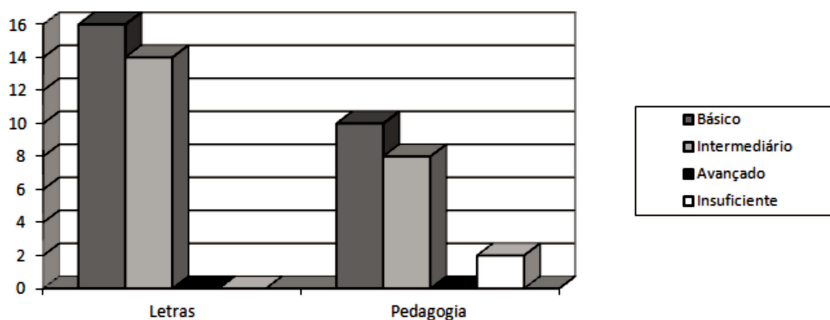
Letras
<i>Aluno 01</i> Não. Já sei o básico de Libras e é o suficiente para mim.
<i>Aluno 02</i> Não. Não quero atuar com Libras, não tenho vocação.
Pedagogia
<i>Aluno 03</i> Não. Não quero. Pretendo seguir em outra área, que não a inclusão.
<i>Aluno 04</i> Não. Se precisar de apoio, poderei contar com intérpretes.

Fonte: Dados dos questionários.

Percebemos pelas respostas, que o não interesse pela continuidade no aprendizado da Libras e o não desejo de seguir na educação de surdos devem-se a escolhas profissionais pessoais.

Diante dessa análise geral, percebemos não só na formulação dos objetivos, mas também nas respostas dos alunos, que a disciplina em questão parece estar mais envolvida nos assuntos que tangem à educação de surdos do que propriamente no ensino de Libras. Portanto, vejamos como os alunos consideram seu conhecimento no que diz respeito à educação de surdos, após a disciplina de Libras. Suas respostas foram expressas conforme mostra o gráfico abaixo.

GRÁFICO 3
 Conhecimento da Educação de Surdos, após a disciplina de Libras



Fonte: Dados dos questionários.

Observando-se o gráfico acima, percebemos que dos cinquenta alunos respondentes, vinte e seis consideram seu conhecimento básico, vinte e dois alunos consideram seu conhecimento intermediário, nenhum aluno considera seu conhecimento avançado e dois alunos consideram seu conhecimento acerca da educação de surdos insuficiente. Mais de 50% dos alunos, mesmo após a disciplina, ainda consideram básico o seu conhecimento a respeito da educação de surdos, o que nos evidencia, de certa maneira, a importância da disciplina e a necessidade de seu aperfeiçoamento nos cursos de graduação.

Enfim, importa continuar as perguntas presentes no decorrer de nossa reflexão na seguinte direção: é possível haver mudança de prática pedagógica com a inicial mudança e consciência sobre as pessoas surdas e sobre a comunidade surda? No sistema maior, esses sujeitos ao se depararem com os surdos terão essa perspectiva ou serão assimilados pelo sistema maior que trata a Libras ainda como adereço? É suficiente essa mudança de perspectiva para implantação de uma perspectiva bilíngue na educação de surdos? Será que a Libras tem se limitado a ser uma disciplina de sensibilização do futuro professor para a inclusão dos sujeitos surdos?

Essas perguntas, por ora, não têm resposta. E a ideia de não respondê-las, neste texto, não é proposital, mas evidencia que mais pesquisas nessa direção são necessárias para que se possa pensar melhor como analisar esse fenômeno na formação de professores.

Considerações finais

Neste artigo, refletimos brevemente sobre o impacto que a disciplina de Libras tem exercido nas universidades federais brasileiras, tomando como exemplo os casos da Universidade Federal do Espírito Santo e da Universidade Federal de Juiz de Fora. Consideramos a diversidade do perfil dos professores, a visão dos alunos, as ementas da disciplina e sua carga horária, assim como suas potências e suas possibilidades no espaço acadêmico, a partir do trabalho empreendido no eixo ensino, pesquisa e extensão.

Nesses mais de dez anos de promulgação da Lei nº. 10.436, vimos a emergência de novas maneiras de se conceber a surdez e de se tratar a Libras nos campos acadêmico e político. A consolidação de uma Política Linguística, direcionada à comunidade surda brasileira e expressa no Decreto nº. 5.626/05, evidencia a constituição e a circulação de novos discursos, mentalidades e representações, os quais não só alteraram a ordem social vigente, mas trouxeram à tona a realidade da exclusão social e educacional vivenciada pelos surdos, devido, dentre outros, à sua diferença linguística.

A presença da Libras na academia, tanto como disciplina das licenciaturas e da Fonoaudiologia, quanto como campo de pesquisa e extensão, proporcionou a conquista de novos territórios discursivos e epistemológicos, os quais cada vez mais tencionam as perspectivas tradicionais e cristalizadas que, muitas vezes, ainda caracterizam e sustentam a educação especial e a educação inclusiva em nosso País. Além disso, a presença de surdos nas universidades públicas federais, como professores de Libras, também exigiu novas configurações do espaço acadêmico, tanto em relação à sua acessibilidade quanto em relação à urgente necessidade de se deslocar o sujeito surdo do campo da deficiência, combatendo a visão de que surdos são incapazes e, portanto, objeto de caridade e de ações assistencialistas.

A disciplina de Libras na formação de professores e de fonoaudiólogos, mais do que consolidar uma nova etapa do projeto maior de políticas inclusivas em nosso País, produziu um novo campo de debate e de reflexão. Tal campo caracteriza-se pela formação de uma nova geração de profissionais desafiados a pensar as diferenças por meio de um novo olhar, o qual reconhece o outro em suas especificidades e visa à promoção da Língua de Sinais como língua de instrução dos surdos e do ensino do Português escrito como segunda língua.

A intensidade e a extensão do impacto da disciplina de Libras na graduação são quase impossíveis de se precisar. Entretanto, é certo que essa nova geração de professores e de fonoaudiólogos tem a possibilidade de refletir a partir de outros prismas teóricos e de problematizar questões linguísticas e culturais por vieses e perspectivas que antes sequer eram cogitadas no processo de formação acadêmica, visto que se defendia a normalização e, por sua vez, a oralização dos surdos em detrimento de quaisquer questões linguísticas ou culturais que se apresentassem.

Mesmo que a carga horária da disciplina não seja suficiente para que os alunos desenvolvam a fluência em Libras nem para que se sintam totalmente preparados para atuarem junto aos alunos surdos, a participação na disciplina é o bastante para fomentar profícuos debates sobre a surdez e para promover a difusão e a visibilização da Libras para além da universidade. Ainda que o conteúdo da disciplina não seja legalmente estabelecido e que sua abordagem varie de acordo com o curso onde se encontra, com seu público e com o perfil de seu professor, o fato de a Libras compor o currículo da graduação, como disciplina obrigatória e/ ou optativa, possibilitou a efervescência de um consistente processo de transformação social, política, cultural e acadêmica de dimensões imensuráveis.

Enfim, a partir dessas reflexões, novas perguntas são geradas. As possibilidades de suas respostas não se encontram de forma tão simples, pois demandam mais discussão e pesquisa. De qualquer maneira, é fundamental que essas perguntas emergjam para que continuemos no processo de aprimoramento da docência dessa disciplina e no de pensar o seu lugar na universidade e seu encontro com o movimento surdo brasileiro.

Referências

BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 02 maio 2014.

BRASIL. *Decreto nº. 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 02 maio 2014.

BRITO, L. F. *Integração social e educação dos surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

ESPÍRITO SANTO. *Lei n.º 5.198*, de 25 de março de 1996. Reconhece, no Estado do Espírito Santo, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a Linguagem Gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <<http://www.feneismg.org.br/doc/ESPIRITO%20SANTO%20LEIS%20LIBRAS.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2014.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos. *Relatório Anual: 1993*. Rio de Janeiro: Feneis, 1993.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20 – 28, jan./fev.; mar./abr. 2002.

MINAS GERAIS. *Lei n.º 10.379*, de 10 de janeiro de 1991. Reconhece oficialmente, no Estado de Minas Gerais, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/%7B90AA857A-F928-4861-A7F3-44076B-D2BB60%7D_LEI%2010379,%20de%2010%20DE%20JANEIRO%20DE%201991.pdf>. Acesso em: 02 maio 2014.

MOURA, M. C. *O Surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000. <<

<p>http://dx.doi.org/10.1021/jo005567c http://dx.doi.org/10.1021/jo991227j http://dx.doi.org/10.1021/jo991460h http://dx.doi.org/10.1021/jo000901q>></p>
--

PINTO, F. B. *Vendo vozes: a história da educação dos surdos no Brasil oitocentista*. 2007. Disponível em: <<http://www.cultura-sorda.eu>>. Acesso em: 02 maio 2007.

RAMOS, C. R. *Histórico da Feneis até o ano de 1988*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2004. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo6.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2007.

RANGEL, G. M. M. *História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural*. 2004. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

RIO DE JANEIRO. *Lei n.º 3.195*, de 15 de março de 1999. Dispõe sobre o reconhecimento da Libras (língua brasileira de sinais), no estado do rio de janeiro, para as pessoas portadoras de deficiência auditiva e dá outras providências. Disponível em: <<http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/143679/lei-3195-99>>. Acesso em: 02 maio 2014.

ROCHA, S. Histórico do INES. *Espaço*, Rio de Janeiro, n.7, Jun. 1997. Edição comemorativa 140 anos.

RODRIGUES, C. H. Da margem ao centro: preparando um novo campo de debate e reflexão. *Revista da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos* – Feneis, Rio de Janeiro, n. 42. p. 30 – 34, dez./fev. 2011.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SÃO PAULO. *Lei n.º 10.958*, de 27 de novembro de 2001. Torna oficial a Língua Brasileira de Sinais – LÍBRAS e dá outras providências. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/165283/lei-10958-01>>. Acesso em: 02 maio 2014.

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, R. M. *Que palavra que te falta?* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. Formação de professores de surdos: dispositivos para garantir práticas discursivas. *Cadernos de Educação*. Pelotas, ano. 19, n. 36, p.45 – 68, maio/ago. 2010.

Data de registro: 13/04/2015

Data de aceite: 26/08/2015

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: REFLEXÕES SOBRE O IMPACTO DESTA AÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

*Ana Claudia Balieiro Lodi**
*Cristina Broglia Feitosa de Lacerda***

RESUMO

Este artigo tem como objetivo problematizar aspectos envolvidos na formação de professores de Libras para os diferentes níveis de ensino e as tensões decorrentes para a educação de surdos/educação inclusiva. Em diálogo com os processos históricos/conceituais relativos à formação de professores, reconhecemos pouco investimento na formação do pedagogo bilíngue; em contrapartida, grande esforço na formação de professores para atuação nos anos finais do ensino fundamental, médio e na educação superior. Questionamos, no entanto, os efeitos desta formação, que enfatiza os conteúdos linguísticos em detrimento dos didático-pedagógicos. Na educação superior, as diferentes leituras quanto aos objetivos da disciplina Libras indicam ser este o espaço privilegiado para a formação dos licenciandos que, futuramente, atuarão com alunos surdos. Conclui-se, neste contexto, que a lógica predominante nas políticas atuais privilegia os princípios da educação inclusiva e não da educação bilíngue para surdos.

Palavras-chave: Formação de professores. Língua Brasileira de Sinais. Educação Básica. Educação Superior.

* Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora nos Cursos de Licenciatura e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (DEDIC/FFCLRP/USP). *E-mail:* analodi@ffclrp.usp.br

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Curso de Licenciatura em Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Departamento de Psicologia do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (DPsi/CECH/UFSCar). *E-mail:* clacerda@ufscar.br

ABSTRACT

This article aims to discuss aspects related to training LIBRAS teachers for different levels of education and the tensions resulting from deaf education/inclusive education. When analyzing the historical/conceptual processes related to teacher training, we find little investment in the training of bilingual educators; on the other hand, there is a great effort to train teachers to work in the final years of elementary and high school and in higher education. However, we question the effects of this training, which emphasizes linguistic contents rather than didactic and pedagogical contents. In higher education, the different ways of understanding the objectives of LIBRAS as a subject matter indicate this is a privileged space for training teachers who will work with deaf students. In conclusion, in this context, the prevailing logic in the implementation of current policies favors the principles of inclusive education and not the bilingual education for deaf people.

Keywords: Teacher Training. Brazilian Sign Language. Basic Education. Higher Education.

Introdução

Há mais de uma década a língua brasileira de sinais (Libras) foi “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002, Artigo 1º) das comunidades surdas brasileiras pela Lei nº 10.436/02. Esta legislação, embora não garanta a Libras *status* de língua oficial do País, assegura o direito legal de uso desta língua por e com as pessoas surdas e dispõe sobre a inclusão do ensino de Libras na educação superior para os cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério (BRASIL, 2002, Artigo 4º). Com a regulamentação desta Lei pelo Decreto Federal nº 5.626/05, passa a ser assegurada, às pessoas surdas, a presença desta língua “em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior” (BRASIL, 2005, Artigo 14), a fim de que lhes seja garantido, em caráter obrigatório, “o acesso à comunicação, à informação e à educação” (BRASIL, 2005, Artigo 14). Em função disso, o documento dispõe sobre a necessidade da Libras tornar-se objeto de ensino em todos os cursos de formação de professores para a educação básica (BRASIL, 2005, Artigo 3º), ampliando, desse modo, o previsto na Lei nº 10.436/02. Dispõe ainda que a formação de docentes para o ensino de Libras (educação básica

e superior) seja realizada por meio de curso de licenciatura plena em Letras: Libras ou Letras: Libras/língua portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005, Artigo 4º), tendo, as pessoas surdas, prioridade para formação nesses cursos (BRASIL, 2005, Artigo 4º, Parágrafo único).

Nos doze anos que sucederam a promulgação da Lei nº 10.436/02 e nos nove que seguiram a publicação do Decreto Federal nº 5.626/05, as comunidades acadêmicas que atuavam nos estudos da Libras e defendiam a educação bilíngue para surdos reconheceram, nestes documentos, os primeiros passos em direção a algumas potenciais mudanças relativas à divulgação e ao reconhecimento social da língua das comunidades surdas brasileiras. Acreditou-se ainda que estes documentos poderiam levar a transformações na estrutura educacional brasileira tanto no que diz respeito à educação básica para surdos, que poderia vir a contemplar a Libras como língua de ensino; quanto a superior, pois envolvia a formação de futuros docentes que, mesmo que não fluentes em Libras, poderiam vir a ter conhecimentos sobre as especificidades linguísticas e socioculturais das comunidades surdas do Brasil.

No entanto, apesar do Decreto Federal reconhecer e respeitar os direitos linguísticos, educacionais e culturais das pessoas surdas, poucas mudanças foram sentidas na prática e algumas caminharam em direção oposta ao esperado/disposto na legislação brasileira. Como um dos principais fatores para isso, reconhece-se a manutenção das discussões e políticas relativas à educação de surdos/formação de professores para a educação básica no bojo da política nacional de inclusão da pessoa com deficiência, fazendo com que várias tensões e contradições emergam (LODI, 2013).

Com a publicação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, em 2008, observa-se, em consonância ao discutido por Lodi (2013), um movimento de desvalorização da Libras, que passa a ganhar caráter instrumental na educação de surdos, distanciando-a, portanto, de seu *status* linguístico. Neste documento não se prevê seu uso como língua de interlocução professores-alunos no período regular de escolarização e sua presença em sala de aula restringe-se aos tradutores e intérpretes (quando presentes), profissionais com papel e formação não definidos pela Política. O uso da Libras é deslocado para o atendimento educacional especializado, espaço pensado para a complementação da escolarização regular e não como substitutivo ao primeiro. Desse modo, a presença de professores surdos e/ou ouvintes bilíngues, como disposto

no Decreto, não é discutida, esvaziando-se no movimento de inclusão dos surdos nas salas de aula com ouvintes.

No que se refere à educação superior, apesar dos esforços das instituições para o cumprimento do Decreto no que diz respeito à inclusão da disciplina Libras nos cursos de formação de professores, questionamentos começam a emergir relativos ao perfil do docente e ao papel desta disciplina nos currículos das universidades, determinados, principalmente, pelas contradições que sustentam os dois documentos oficiais: o Decreto Federal nº 5.626/05 e a Política de Educação Especial.

Frente a esta realidade, este artigo tem como propósito discutir e problematizar alguns aspectos envolvidos no âmbito da formação de professores de Libras para os diferentes níveis de ensino e os efeitos dessa formação no cenário da educação de surdos/educação inclusiva no momento atual. Antes, porém, de aprofundarmos o debate específico sobre este tema, traremos para dialogar com esta discussão alguns aspectos históricos e teóricos da área de formação de professores no Brasil de maneira ampla. Para tecer estas reflexões, tomaremos como base as discussões realizadas por Saviani (2008).

Aspectos históricos e conceituais da formação de professores

Segundo Saviani (2008), a formação de professores emergiu como exigência e recebeu resposta institucional na Europa, apenas no século XIX, após a Revolução Francesa, em função da ampliação da instrução educacional não apenas para os nobres ou religiosos, mas também para o povo. No entanto, muito antes deste período, já havia universidades, instituídas no século XI, e colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII. Para atuar nestes espaços, os profissionais formavam-se a partir do princípio do “aprender fazendo”, próprio das corporações de ofício, ao mesmo tempo em que a eles era atribuída a responsabilidade de ensinar os conhecimentos que deveriam ser transmitidos pelos professores nas escolas inferiores.

Com a universalização da educação elementar no século XIX, tornou-se necessária a formação de professores em grande escala, fato que determinou a criação das Escolas Normais, encarregadas da preparação de professores para atender o aumento no número de pessoas que passavam, agora, a receber educação. A Escola Normal corresponderia ao que hoje chamamos de

formação em nível médio e era responsável pela formação de professores para atuar na educação primária; a Escola Normal Superior pela formação de professores que atuariam no nível secundário, menos acessível a grande população. No entanto, com o tempo, a Escola Normal Superior foi se dedicando aos chamados altos estudos – adensamento do conhecimento técnico em uma área específica – e a formação oferecida começou a distanciar-se dos aspectos relativos aos processos didático-pedagógicos. Observa-se assim que, naquela época, começou a delinear-se um cenário que favorecia a compreensão de que um professor da educação primária tinha um *status* social diferente e menor se comparado com aqueles do nível secundário, na medida em que este último recebia uma formação diferenciada, voltada ao domínio de um campo específico do conhecimento.

Esta maneira de se conceber os professores, influenciou os diferentes momentos que perpassaram a formação para estes profissionais oferecida no Brasil, preocupação que, segundo Saviani (2008), teve início após a independência, quando começou a ser conjecturada a instrução popular. Ao analisar os aspectos relacionados às questões pedagógicas em articulação com as transformações sociais nos últimos dois séculos, o autor distingue seis períodos na história da formação de professores em nosso País.

No primeiro período (1827 – 1890), a formação dos professores tornou-se garantida por meio da promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras; posteriormente, entre 1890 – 1932, este processo formativo, seguindo o modelo europeu, passou então a ser realizado pelas Escolas Normais. Estas, guiadas por coordenadas pedagógico-didáticas, tinham em sua concepção o objetivo de possibilitar aos futuros professores uma formação específica; para isso, era necessária uma reforma nos planos de estudos, concretizada por meio do enriquecimento dos conteúdos curriculares e do estabelecimento de exercícios práticos de ensino. Para se garantir a formação didático-pedagógica dos professores, foi criada, em São Paulo, a Escola-Modelo anexa à Escola Normal, principal inovação da reforma. Entretanto, de forma contrária, o domínio de conteúdos a serem transmitidos às crianças prevaleceu e o preparo didático-pedagógico acabou sendo negligenciado (SAVIANI, 2008).

No período de 1932 – 1939 tem-se início a uma nova fase que se caracterizou pela organização dos Institutos de Educação. Estes, “concebidos como espaços de cultivo da educação encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2008, p. 4), foram inspirados

pelo ideário da Escola Nova e, portanto, tinham como objetivo a consolidação do modelo didático-pedagógico na formação de professores até então não conseguido pelas Escolas Normais. Nesse sentido, os Institutos foram organizados visando a incorporação das “exigências da pedagogia que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2008, p. 5).

No período subsequente, que se estendeu até o ano de 1971, assistiu-se à organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura em nível superior. Buscava-se, por meio dos Cursos de Pedagogia, a formação de docentes para as escolas normais, enquanto os de Licenciatura se ocupavam da formação de professores para as escolas secundárias, responsáveis por ministrar as diferentes disciplinas que compunham o currículo deste nível educacional. Em ambas as experiências, os três primeiros anos eram destinados ao estudo das disciplinas específicas e o último à formação didática, organização que ficou conhecida como “esquema 3 + 1” (SAVIANI, 2008, p. 6). Os cursos normais, por sua vez, foram mantidos em nível secundário e tinham como objetivo a formação do professor para o ensino primário. No entanto, os três cursos existentes dispensavam a exigência da prática, organizando-se a partir de um conjunto de disciplinas de cunho teórico. Esta organização curricular, principalmente nos cursos superiores, resultou em uma formação “fortemente marcada pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância representado pelo curso de didática” (SAVIANI, 2008, p. 7).

Com o golpe militar de 1964, houve adequações nas esferas educacionais, e as escolas normais foram substituídas por habilitações específicas para o magistério, que ficaram a cargo dos cursos de Pedagogia (1971 – 1996). Nessas, previa-se a formação de especialistas para atuarem como diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores e inspetores de ensino e, neste contexto, têm início os primeiros cursos de formação de professores para a educação especial em nível superior, como habilitação do curso de Pedagogia. Até este momento, iniciativas voltadas a esta formação específica se davam por meio de cursos de extensão, como o oferecido em 1962, pela Universidade Federal de Santa Maria (DEIMLING, 2013).

Cabe destacar que a organização dos cursos de Pedagogia/habilitações também seguiam o “esquema 3 + 1” discutido por Saviani (2008), ou seja, os três primeiros anos voltavam-se para a formação do pedagogo e o último destinava-se à formação do especialista e, neste contexto, a formação para

professores da educação especial. A maioria das implantadas no Brasil preocupava-se com a educação de alunos com deficiência intelectual; na área da educação de surdos – habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação (Edac) – destaca-se, como pioneiros, a implantada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1973, e um ano mais tarde, pela Universidade Federal de Santa Maria (DEIMLING, 2013). Neste período, a formação oferecida aos professores nestes cursos e nos outros iniciados posteriormente, voltava-se para um trabalho oralista e, portanto, não se cogitava (também por desconhecimento da língua de sinais neste período histórico) um trabalho envolvendo o uso da Libras.

A partir de 1980, a maioria das instituições direcionou a formação dos pedagogos para a educação infantil e para as séries iniciais do 1º grau; no entanto, com o fim do governo militar e a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em 1996, passaram a figurar no cenário nacional os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores como espaços também de formação de pedagogos. Estas instituições, no entanto, acabaram promovendo uma formação mais barata, por meio de cursos de curta duração, fato que repercutiu nas “novas diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia homologadas em abril de 2006” (SAVIANI, 2008, p. 8).

Observa-se, neste breve histórico, que o processo de formação docente passou por contínuas transformações caracterizadas por sucessivas discontinuidades nas propostas/práticas realizadas. Em todo o percurso, nota-se a coexistência de pelos menos dois modelos teóricos, que se contrapõem. Para o primeiro, denominado por Saviani (2008) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, “a formação dos professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar” (SAVIANI, 2008, p. 10); a formação pedagógico-didática era decorrente do domínio dos conteúdos, do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos de ‘treinamento em serviço’. O segundo modelo, pedagógico-didático, “considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (SAVIANI, 2008, p. 10); portanto, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática (por meio da organização

curricular), a preparação pedagógico-didática sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores.

Esta concepção referente à formação de professores, longe de estar resolvida, permanece na contemporaneidade. É o caso do predomínio do primeiro modelo na estruturação dos cursos de licenciaturas de nossas universidades. Ou seja, mantém-se ainda a ideia de que para ser considerado um bom professor, o que conta é o domínio das **áreas** específicas de conhecimento. Para Saviani (2008), ao prevalecer na universidade a centralização dos conteúdos culturais-cognitivos para a formação de professores licenciados, negligencia-se o ensinar como ensinar, “em consequência, não deixa de estar presente também no *ethos* dos professores universitários brasileiros uma certa depreciação do aspecto pedagógico” (SAVIANI, 2008, p. 11).

Com o passar dos anos, o modelo pedagógico-didático ganhou espaço na organização dos currículos formativos por via legal, tornando-se componente curricular obrigatório também nos cursos de licenciaturas. No entanto, esta obrigatoriedade nem sempre altera a organização curricular dos cursos que, muitas vezes, mantem-se a partir do esquema 3 + 1, esvaziando, desse modo, os sentidos pretendidos para a formação de professores. Outro aspecto que contribui para esta cisão entre o que é específico e a formação pedagógica, diz respeito ao fato de, frequentemente, as disciplinas pedagógicas estarem a cargo das Faculdades e/ou Departamentos de Educação, enquanto as disciplinas específicas mantem-se sob a responsabilidade dos departamentos exclusivos, gerando uma organização que não favorece o diálogo entre quem ensina o conteúdo e quem ensina a forma de fazer este conteúdo chegar ao aprendiz. A formação do professor, desse modo, fica fragmentada, cabendo ao próprio aluno, futuro professor, a integração dos conhecimentos que foram apresentados de forma desconectada.

A não articulação entre os modelos dos conteúdos culturais-cognitivos e de formação pedagógico-didática que persiste historicamente indica que, até hoje, as políticas de formação de professores não conseguiram “estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2008, p. 9). Esta maneira de se pensar a formação docente repercute, diretamente, nos cursos de formação de professores de Libras, tensão esta que passamos a nos dedicar.

A formação de professores para o ensino de Libras e seus reflexos para a educação de surdos

Em um paralelo entre o histórico de formação docente de forma geral e especificamente para a formação dos professores de Libras, é possível observar que, assim como no início das discussões no século XVII na Europa, aqueles que se dedicavam às práticas de ensino de Libras no Brasil, iniciadas em meados da década de 1980, atuavam na perspectiva do ‘aprender fazendo’ (NEVES, 2011).

Foi na década de 1990 que a formação deste professor começou a ser pensada (ainda não em nível superior) e metodologias específicas começaram a ser delineadas considerando a materialidade visual, gestual e espacial desta língua. Esta formação inicial esteve sob a responsabilidade da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) que, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), promoveu a formação de instrutores de Libras (nomenclatura utilizada para professores de Libras com formação em nível médio, conforme o Decreto nº 5.626/05), realizada por meio de cursos de curta duração. Estes cursos eram ministrados preferencialmente para surdos, mas ouvintes também se beneficiaram desta formação. Interessante observar que a formação oferecida aos instrutores, da mesma forma que os processos discutidos por Saviani (2008) para a formação de professores, não tinham como objetivo a preparação didático-pedagógica do profissional para o desenvolvimento da prática de ensino da língua: privilegiava-se o conhecimento da língua, ou mais especificamente, o domínio que o profissional possuía em relação ao uso da Libras, sem voltar-se para uma reflexão sobre a língua ou sobre como ensiná-la.

Nesta mesma década, apoiado por estudos e pesquisas realizadas no exterior (em especial, Suécia, Estados Unidos e Uruguai), tem-se início o movimento em defesa da necessidade de implantação da educação bilíngue para surdos, na qual a Libras assume papel central para todos os processos de ensino e de aprendizagem escolar. Entra em cena então, agora como ator principal, a figura do professor surdo (mesmo sem formação superior), considerado como interlocutor privilegiado para a imersão dos alunos surdos na língua de sinais, “interferindo ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundadas nas relações com a linguagem” (LODI, 2004, p. 29). Neste contexto, algumas escolas

de surdos começaram a contratar instrutores surdos para atuarem no espaço escolar, como forma de garantir, aos alunos, seu direito à apropriação da Libras como primeira língua, ao mesmo tempo em que ministravam cursos de Libras (ainda com base na proposta desenvolvida pela Feneis/MEC) aos professores regentes da escola (ouvintes) para que pudessem melhor conduzir os processos educacionais dos alunos nesta língua.

Foi somente nos anos 2000, com a promulgação da Lei nº 10.098/00, que os surdos passaram a ingressar na educação superior, a partir do momento em que lhes é assegurada a presença de tradutores e intérpretes de Libras – língua portuguesa em sala de aula. Destaca-se, neste processo, que nesta nova perspectiva educacional que se abre aos surdos, uma quantidade significativa deles ingressa em cursos de Pedagogia, a fim de se tornarem, futuramente, professores regentes nos processos de escolarização de crianças surdas, em especial nas escolas para surdos. No ano de 2005, com a publicação do Decreto Federal nº 5.626, passa então a ser exigida a formação do professor de Libras em nível superior para atuar nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior. Em igualdade ainda ao que é previsto para professores de outras línguas, esta deve ocorrer em cursos de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou Letras: Libras/língua portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005, Artigo 4º).

Para o ensino da Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental prevê-se a formação em cursos de Pedagogia ou normal superior (BRASIL, 2005, Artigo 5º), abrindo-se ainda a possibilidade, para atuação nestes níveis de ensino, de uma formação realizada em nível médio, que pode vir a ser oferecida na modalidade normal ou em cursos de educação profissional, de formação continuada oferecidos por instituições de educação superior, por instituições credenciadas por secretarias de educação ou ainda por organizações da sociedade civil que representem as comunidades surdas, como no caso da Feneis (BRASIL, 2005, Artigos 5º e 6º).

Há, desse modo, pela primeira vez na história da legislação brasileira, o reconhecimento da Libras também como objeto de ensino e, para isso, a equiparação da formação exigida entre profissionais ouvintes e surdos para a atuação na educação básica. No entanto, ao se permitir uma formação do profissional que irá atuar no ensino de Libras para estudantes dos anos iniciais de escolarização em nível médio, observa-se que, assim como na formação de instrutores realizadas pela Feneis, o foco formativo recai, no-

vamente, sobre o domínio da língua e das diferentes linguagens que lhe são constitutivas, para uso nos diferentes espaços sociais. Nesta lógica, pouca ou nenhuma atenção é dada aos processos didático-pedagógicos, da mesma forma que, como discutido por Saviani (2008), esta é também a compreensão majoritária dos cursos de licenciatura/Pedagogia.

Este mesmo Decreto Federal dispõe ainda sobre a obrigatoriedade da inclusão da disciplina curricular Libras em todos os cursos de formação de professores: cursos de licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, curso normal oferecidos em nível superior e médio e cursos de Pedagogia que não se constituam licenciaturas. A implantação desta disciplina nas matrizes curriculares dos cursos contribuiu para a abertura de um novo mercado de trabalho para os surdos, que passaram a compor o corpo docente das Instituições de Educação Superior, públicas e privadas. E com a proximidade da data limite para que a disciplina Libras seja implantada em 100% dos cursos de formação de professores oferecidos (dezembro de 2015), gradativamente a demanda por professores para assumir esta disciplina aumenta significativamente.

Considerando as particularidades implicadas na formação do professor para atuação na educação básica e na educação superior, trataremos as questões implicadas nos processos formativos de forma separada.

A formação do professor de Libras para atuar na educação básica

Com a publicação do Decreto Federal nº 5.626/05, esperava-se que a formação de professores bilíngues formados em Pedagogia ou em curso normal fosse se tornar objeto de atenção, dado que estes profissionais, de importância ímpar para os processos educacionais, seriam os responsáveis por possibilitar a apropriação da Libras como primeira língua, pelo ensino dos conteúdos pedagógicos e do português como segunda língua para os alunos surdos. Estes processos são imprescindíveis para a implementação de uma educação em uma perspectiva bilíngue para surdos (tal como defendida pelo Decreto, pelas comunidades surdas do Brasil e por pesquisadores da área da educação de surdos) e base para um estudo da Libras como disciplina curricular nos anos subsequentes, foco da formação dos professores licenciados em Letras: Libras. Apesar disso, no entanto, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a formação que tem predominado é

aquela realizada por meio de cursos de extensão ou de especialização em Libras de curta duração, oferecidos por instituições de educação superior, além daqueles oferecidos por organizações da sociedade civil.

Em diálogo com as ponderações realizadas por Saviani (2008), observa-se que também na formação de docentes de Libras, o pouco investimento realizado com vistas à formação do pedagogo bilíngue torna-se um indicativo da manutenção de uma visão que atribui, aos professores que atuam na educação infantil e anos iniciais do fundamental, *status* social menor se em comparação com aqueles que trabalharão nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Entretanto, ao se considerar a particularidade linguística dos surdos, essa opção acaba por levar a consequências nefastas, pois a escola, para este grupo social, torna-se o lugar privilegiado para se garantir o desenvolvimento linguístico dos alunos, para a constituição de suas subjetividades a partir da diferença linguística, social e cultural e, portanto, para todo o processo de escolarização (LODI, 2012; LODI; ROSA; ALMEIDA, 2012). Sem a presença de profissionais bilíngues neste período, os surdos, uma vez mais, estão sendo privados da possibilidade de apropriação da Libras como primeira língua (marca de toda a história da educação de surdos no Brasil).

De forma inversa, entretanto, logo no ano seguinte à publicação do Decreto nº 5.626/05 é ofertado, pela primeira vez no Brasil, o curso de licenciatura em Letras: Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esse, tendo como objetivo principal a formação de professores de Libras para a educação básica (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) e superior e seguindo as determinações do Decreto Federal, privilegiou a matrícula de estudantes surdos. No decorrer dos anos que sucederam ao oferecimento do primeiro Curso Letras: Libras na modalidade a distância pela UFSC, poucas universidades implantaram cursos similares. Nos últimos anos, no entanto, houve um novo investimento do Governo Federal, por meio do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, lançado no dia 17 de novembro de 2011 (Decreto nº 7.612), e novos cursos de Letras: Libras, nas modalidades licenciatura e bacharelado, estão sendo implantados. Dado o caráter recente destes cursos, não é possível, neste momento, uma avaliação acerca da formação que está sendo (ou será) oferecida aos docentes em processo formativo.

Entretanto, em consonância com o discutido por Saviani (2008, p.11),

reconhecemos que nossas universidades, por indução do Estado, tendem a “se unificar estruturalmente sob o ordenamento comum e com os mesmos currículos formativos”. Nesse sentido, o primeiro curso de licenciatura em Letras: Libras oferecido tem sido a base para a proposição e implantação da maioria dos novos, fato que determina a hegemonia de um pensamento único sobre o perfil que se pretende formar como professor de Libras. Nestes, a posição dominante de organização curricular centra-se, predominantemente, nos conteúdos específicos sobre a Libras, dispensando (ou negligenciando) a preocupação com o preparo para a prática didático-pedagógica. Explica-se e justifica-se, por esta lógica, o significativo predomínio dado aos conteúdos relativos à linguística da língua brasileira de sinais em detrimento daqueles que envolvem uma formação para a prática e para a atuação nos espaços educacionais nestes cursos (ALBRES, 2013; PIRES, 2014).

Em diálogo com as reflexões do professor Saviani (2008), ponderamos que nossas universidades têm privilegiado o modelo dos conteúdos culturais cognitivos na formação dos professores, e nesta mesma lógica os cursos de professores de Libras, a formação oferecida ao futuro professor dirige-se para o ‘saber bem Libras’ (domínio e fluência), ‘saber sobre a Libras’ (conhecimento sobre aspectos linguísticos), ter conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem de pessoas surdas e sobre os Estudos Surdos. Neste contexto, o pouco diálogo estabelecido com o segundo modelo – pedagógico-didático –, desloca o foco da formação do saber desenvolver práticas que possibilitem a apropriação da Libras pelos estudantes para o ensinar a gramática da língua, seja na educação básica ou superior (disciplina oferecida nos cursos de formação de professores).

Em nosso entendimento, e em consonância com os argumentos anteriormente apresentados por Saviani (2008), o ideal seria, então, que a formação oferecida aos futuros professores de Libras articulasse os dois modelos. Esta articulação, entretanto, precisaria ser criativa, já que se trata de ensinar conhecimentos (a Libras e as metodologias implicadas neste ensino) que ainda estão sendo estudados e construídos, dado o caráter relativamente recente de estudos sobre a Libras (iniciados no final da década de 1980) para populações distintas. Neste sentido, reconhecemos que a formação de professores de Libras ainda se constitui um desafio complexo, pois não temos, até o momento, um saber significativo acumulado sobre este fazer (ALBRES, 2013).

Tem-se, assim, a primeira tensão trazida para ser refletida neste artigo.

Ao olharmos para a presença de licenciados em Letras: Libras na educação básica, logo professores formados para atuar nos anos finais do ensino fundamental e médio, temos que considerar ainda alguns impasses decorrentes da atual Política Nacional de Educação Inclusiva, que indica que todos os alunos – quaisquer que sejam suas características linguísticas, sociais e culturais – devam estar preferencialmente matriculados nas redes regulares de ensino e nelas receber o atendimento educacional adequado às suas necessidades (BRASIL, 2008). Nesse sentido, ao focalizarmos a realidade do Estado de São Paulo, hoje assistimos a inclusão de uma expressiva maioria de alunos surdos incluídos em salas de aula com ouvintes. Destes, pouco dominam Libras como primeira língua, reflexo de uma organização educacional anterior (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) que não privilegia o pedagogo bilíngue que, teoricamente, deveria ministrar aulas em Libras (LODI, 2013).

Soma-se a isso o deslocamento do ensino em Libras para os espaços de atendimento educacional especializado – AEE (LODI, 2013), realizado por professores que não necessariamente sabem Libras ou conhecem metodologias de ensino pensadas nesta língua. Acrescenta-se ainda o fato de os professores especialistas serem em sua totalidade ouvintes. Portanto, questiona-se o sentido de se formar professores licenciados para estes níveis de ensino e, principalmente, a partir de um modelo que pouco discute o fazer pedagógico considerando a atual Política Nacional de Educação.

Neste contexto, pensando em experiências em que o professor surdo licenciado, hipoteticamente, assuma o espaço do AEE, questionamos ainda se o conhecimento linguístico é aquele a ser privilegiado com os alunos surdos, considerando as poucas experiências e interações linguísticas (em Libras) que lhes foi propiciada nos anos iniciais de escolarização, prática que desrespeita o direito dos alunos surdos de se apropriarem da Libras como primeira língua.

Nova tensão pode ser vislumbrada então ao se colocar em diálogo o disposto pelo Decreto Federal nº 5.626/05 e as determinações da Política Nacional de Educação Inclusiva.

A formação do professor de Libras para atuar na educação superior

Ao focalizarmos a atuação dos professores licenciados em Letras: Libras para docência na educação superior, novas ponderações merecem destaque. Com a exigência de implantação progressiva da disciplina Libras nos cursos de formação de professores, os debates tornaram-se mais intensos e voltaram-se para os objetivos desta disciplina, considerando que a maioria das instituições de educação superior destina uma carga horária insuficiente para o ensino desta língua. Levantaremos três argumentos que têm sido utilizados atualmente nas reflexões sobre esta prática.

O primeiro deles considera que apesar da reduzida carga horária destinada à disciplina, o mínimo contato com a Libras é benéfico aos futuros professores da educação básica, pois esta disciplina constitui-se em uma oportunidade para eles conhecerem as especificidades linguísticas da Libras, seu valor e sua complexidade, contribuindo para uma mudança de postura quando receberem pessoas surdas como seus alunos.

O segundo advoga a necessidade de se usar o espaço desta disciplina para possibilitar reflexões sobre: a) o ser surdo, alterando-se a visão patológica que ainda predomina nas esferas sociais para um olhar para as pessoas surdas a partir de sua condição sociocultural e bilíngue; b) as particularidades do aluno surdo no que diz respeito à sua impossibilidade de acesso à linguagem oral da língua portuguesa e dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita do português, caso este processo não seja pensado a partir de metodologias de ensino de segunda língua; c) a importância de serem revistas as tradicionais práticas de ensino que, por serem voltadas também aos alunos surdos, deveriam levar em consideração o fato desses estudantes utilizarem uma língua visual, gestual e espacial e d) as políticas de educação de nosso País, a fim de se construir uma leitura crítica sobre a educação inclusiva. Nesse sentido, a aprendizagem da língua não se constitui o único foco da disciplina e divide espaço com reflexões no campo da Educação relativas à importância da Libras para os processos educacionais de estudantes surdos.

O terceiro e último argumento defende a impossibilidade do ensino da Libras no âmbito de uma disciplina acadêmica e, portanto, o espaço a ela destinado deveria envolver apenas discussões voltadas à conscientização dos futuros professores sobre as especificidades linguísticas, socioculturais

e educacionais das comunidades surdas, abordadas no conjunto de temas implicados no campo da educação especial.

Essa diversidade de compreensões sobre os objetivos da disciplina Libras tem implicações diretas nos diferentes modos de sua implementação e reflete, diretamente, no perfil e na maneira de se entender a formação necessária para ser professor de Libras na educação superior. Independente da opção feita pela instituição ou pelo próprio professor, vê-se que conhecimentos outros que transcendem o estudo gramatical/linguístico da Libras, priorizados na formação inicial, são trazidos para este espaço.

Soma-se a isso o fato de não apenas na Política Nacional de Educação, mas também no Decreto nº 5.626/05 ser prevista, nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio – onde atuam os professores licenciados – a presença de tradutores e intérpretes de Libras – língua portuguesa (TILS). Ou seja, quando o aluno surdo for matriculado na rede regular de ensino, ele deverá ser acompanhado para auxiliar seu acesso aos conteúdos pedagógicos por um TILS, já que o professor regente precisará conduzir suas aulas em português. Neste modelo, o professor regente se beneficia dos conhecimentos em Libras obtidos em sua formação inicial, no sentido de melhor compreender a situação vivenciada pelo aluno surdo, e ainda para sua sensibilização em relação à preparação de suas aulas, visando atender adequadamente este aluno (FERREIRA; ZAMPIERI, 2009), mas muito do sucesso de sua organização e docência estará ligado à parceria que este professor pode desenvolver com o TILS no sentido de melhor atender às necessidades do aluno surdo (LACERDA, 2009). Assim, para o professor regente, saber trabalhar em parceria e compreender a atuação do TILS é tão importante quanto ter conhecimentos básicos de Libras e/ou apenas sobre a organização estrutural da língua.

Parece claro que não podemos pensar na disciplina de Libras ofertada na educação superior como o lugar no qual todas as questões formativas relativas à educação de surdos serão contempladas; contudo, este tem sido o espaço privilegiado de atuação de professores surdos e a oportunidade de intervir, em alguma medida, com aqueles que serão (potencialmente) os futuros professores de surdos.

Tecendo algumas reflexões: tensões políticas envolvendo a formação de professores de Libras

Muitos aspectos poderiam aqui ser levantados como objeto de reflexão, no entanto, frente aos limites impostos na redação de um artigo, tornou-se necessária a realização de algumas escolhas. Optamos, assim, por buscar refletir sobre a formação que hoje tem sido oferecida nos cursos de licenciatura em Letras: Libras com discussões envolvendo a formação de professores de maneira geral. Procuramos também trazer algumas tensões e as implicações de uma disciplina de Libras para a educação de surdos ao se considerar a priorização dada pelo governo brasileiro à implantação de cursos de licenciatura se em comparação ao reduzidíssimo investimento que vem sendo realizado no sentido de oferecimento de cursos de Pedagogia Bilíngue, fato que traz implicações significativas e preocupantes para a educação de surdos em nosso País.

Os debates na área da educação de surdos apontam para a centralidade da Libras e a necessidade de interações nesta língua, o mais precocemente possível às crianças surdas, de modo a criar condições para que elas se desenvolvam plenamente (LODI; ROSA; ALMEIDA, 2012; MOURA, 2013). Assim, seria de se esperar que os principais investimentos estivessem na criação de cursos de Pedagogia Bilíngue e na circulação da Libras nas unidades de ensino da educação básica, logo, principalmente, na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. O foco então estaria na formação de professores pedagogos bilíngues – preferencialmente surdos – que atuariam como docentes, interagindo em Libras como seus alunos surdos. Todavia, esta não é a realidade e, ainda hoje, existe apenas um curso de Pedagogia Bilíngue com egressos já formados¹, sendo uma experiência restrita a um único estado da federação.

Infere-se, assim, que os investimentos públicos privilegiam a lógica da educação inclusiva – e não as bases da educação bilíngue como ingenuamente poderia ser pensado em um primeiro olhar: criam-se cursos de formação de professores de Libras, dando-se preferência para a formação de professores surdos; a comunidade surda se sente contemplada com um curso de formação

¹ Curso de Formação de Pedagogos Bilíngues, presencial, ofertado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro – RJ, com início em 2008.

que valoriza sua língua e que abre a possibilidade de seu ingresso no ensino superior; conseqüentemente, condições para que surdos atuem como docentes do magistério superior são propiciadas, alterando significativamente seu acesso a este nível de ensino. Os surdos passam a ser discentes em maior número e a ser docentes – o que era antes quase inalcançável.

Todavia, o projeto necessário de implantação de uma educação de surdos numa perspectiva bilíngue permanece longínquo apesar de todas estas ações, porque as políticas públicas privilegiam o funcionamento inclusivo, monolíngue, sem qualquer compromisso com o desenvolvimento da Libras junto aos alunos surdos, principalmente aqueles mais jovens. O professor surdo com formação em nível superior não está atendendo estes alunos – que seriam os que têm maior urgência em participarem de vivências em Libras – prática que poderia impactar fortemente o processo educacional e o desenvolvimento dos estudantes surdos. Entende-se, desse modo que, para a educação básica, a Libras está prevista como língua coadjuvante e, em alguns documentos, apontada como restrita aos AEEs (LODI, 2013).

Há, desse modo, um favorecimento do funcionamento inclusivo, no sentido de trazer algum conhecimento sobre a Libras para o professor regente para que este não se “apavore” com a presença de alunos surdos, fazendo parecer que o aluno surdo será bem recebido pelo sistema e que isso tornará sua educação “resolvida”. Mas na verdade o que se observa é que o aprendiz surdo, aluno da educação básica, em nenhum momento é alvo da política que se enuncia como de atenção à educação de surdos.

Assim, podemos entrever uma forte contradição no modo de implementar a política educacional no que diz respeito às prioridades de formação de professores, já que, ao defender a organização de oferta de uma educação bilíngue para o aluno surdo, apoia-se intensamente a formação de professores surdos para um atendimento inclusivo, sem favorecer efetivamente sua participação na escola, e a valorização e a aprendizagem da Libras nos níveis educacionais onde ela seria mais necessária – na educação básica de alunos surdos – não tem ocorrido.

Contudo, esta mesma política colaborou para que o quadro de docentes universitários surdos crescesse muito. Estes docentes universitários podem preparar o ambiente acadêmico para a ampliação de estudos e avanços na área da educação de surdos, desde que esta formação seja também privilegiada. É fundamental usar este espaço político-acadêmico para criar novos espaços

de formação e reflexão que levem a um modelo formativo e de educação de surdos novo, que pode ser gerado também a partir da universidade que temos hoje. São contradições postas pelas ações políticas que merecem análise, reflexão e novas ações visando construir uma educação de qualidade em nosso País, em todos os segmentos.

Desse modo, em nossa avaliação, o foco destas ações, longe de estar no contribuir para a aceitação social/educacional dos surdos por intermédio da Libras e, portanto, na materialização da educação bilíngue para surdos, parece estar na consolidação de um projeto de educação inclusiva pouco comprometido com as necessidades efetivas dos surdos em seu processo educacional. E assim, para a consolidação deste projeto, faz sentido “preparar” todo e qualquer futuro professor da educação básica para o atendimento de alunos surdos, ainda que muitos deles talvez não tenham em seu percurso docente a oportunidade de ter um aluno surdo.

Os caminhos da formação do professor de Libras na licenciatura ainda precisam sofrer intervenções profundas quando se pretende que este professor também seja responsável pelo ensino de Libras para alunos surdos na educação básica. Nesse sentido, é fundamental refletir sobre uma organização curricular que não privilegie apenas os conhecimentos sobre aspectos linguísticos, mas também aqueles relativos aos aspectos didáticos-pedagógicos, buscando não repetir erros já discutidos no campo da formação de professores de maneira ampla.

Além disso, mostra-se necessário o incentivo a pesquisas que ampliem os conhecimentos que hoje temos sobre a Libras e sobre como ensiná-la nos diferentes níveis de ensino, buscando consolidar um campo de conhecimento que efetivamente contribua para a formação do aluno surdo.

Referências

ALBRES, N. A. *Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras*. 2013. 236f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BRASIL. Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 10 Abr. 2012.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 abr. 2012.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. 15 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

BRASIL. Decreto n. 7.612 de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 10 jul. 2014.

DEIMLING, N. N. N. A educação especial nos cursos de pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 238 – 249, set./dez. 2013. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2013.173.08/3815>>. Acesso em: 10 Fev. 2014.

FERREIRA, M. C. C.; ZAMPIERI, M. A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (Org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 99 – 112.

LACERDA, C. B. F. de. *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LODI, A. C. B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos*. 2004. 282 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LODI, A. C. B. Desenvolvimento de linguagem e apropriação da Libras como primeira língua por crianças surdas e práticas de letramento. In: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. de O.; BERBERIAN, A. P. (Org.). *Surdez e educação inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica/ Marília: Oficina Universitária, 2012. p. 13 – 35.

LODI, A.C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49 – 63, 2013.

LODI, A. C. B.; ROSA, A. L. M.; ALMEIDA, E. B.de. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. *ReVEL*, v. 10, n. 19, p. 1 – 20, 2012. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/0cfd4d051631c1ba66ec76d39d537ac8.pdf>>. Acesso em: 12 set. de 2014.

MOURA, M. C. de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos. (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. v. 1. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 13 – 26.

NEVES, S.L.G. *Análise da eficácia e aplicabilidade de dinâmicas para ensino de língua brasileira de sinais para alunos ouvintes*. 2011. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. 2011.

PIRES, V. de O. D. *O processo de construção do letramento acadêmico em língua portuguesa por surdos universitários*. 2014. 174f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Escola de Indústria Criativa: Comunicação, Design e Linguagens. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. [*Anais eletrônicos...*]. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt15%20-%20dermeval%20saviani.pdf>. Acesso em: 10 jul. de 2014.

Data de registro: 13/04/2015

Data de aceite: 26/08/2015

REFLEXIÓN EN TORNO A LA APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS PARA OPERAR SOBRE LAS LENGUAS Y EL CASO DE LA LENGUA DE SEÑAS URUGUAYA (LSU)

*Leonardo Peluso Crespi**

RESUMEN

Existen básicamente cuatro herramientas que se han aplicado a las lenguas con el fin de operar sobre ellas, si bien se podrían considerar algunas más que estas cuatro según se adopte un criterio más o menos amplio del concepto de herramienta. Estas herramientas son: los sistemas de escritura y sus diferentes soportes de materialización; las herramientas de registro o grabación; las herramientas de gramatización; y las tecnologías de la información y la comunicación. En este trabajo, consideraré la situación de todas estas herramientas, pero me detendré particularmente en los sistemas de escritura, dado que es la herramienta central que la humanidad ha aplicado sobre las lenguas y que impone estructuras y funciones sobre las otras.

Palabras clave: Sistemas de escritura. Herramientas de registro. Instrumentos de Gramatización. Lenguas de Señas.

ABSTRACT

There are four basic tools that have been applied to languages in order to operate on them, although, depending on the concept of tool adopted, some more could be mentioned. These tools are: writing systems, recording devices (audio or video recorders), grammatization instruments (grammars and dictionaries), and technologies of information and communication. In this paper, I will consider the situation of these tools and their application to sign languages, specifically Uruguayan Sign Language (LSU). I will focus particularly on writing systems, since they are the basic tool that humanity has applied to languages, and that, in turn, imposes structures and functions on the other tools.

Keywords: Writing systems. Recording devices. Grammatization instruments. Sign Languages

* Magister por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (FHCE/UdelaR). Profesor e coordinador de la Tecnicatura en Interpretación LSU – español, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (FHCE/UdelaR). *E-mail:* leonardo@psico.edu.uy

Los sistemas de escritura y transcripción

Es probable que la primera herramienta se haya aplicado sobre las lenguas orales sea la escritura. La misma está compuesta por un sistema de grafemas, leyes ortográficas para su combinación y un soporte físico para su materialización.

Las lenguas orales y los sistemas de escritura y de transcripción

Los sistemas de escritura, según Sampson (1997), son conjuntos de marcas permanentes y visibles que permiten representar las diversas unidades de la lengua. Los diversos sistemas de escritura fueron agrupados por Sampson (1997) de acuerdo con el tipo de unidad que representan. Así, para este autor, la escritura *semasiográfica* se distingue de la *glotográfica* en que, en el primer tipo, se estarían representando ideas más o menos específicas, pero no enunciados de la lengua. Por ejemplo, sería el caso de los símbolos que aparecen en las etiquetas de la ropa en los que se indica acerca de cómo se debe lavar, planchar, etc. En estos signos no se representan enunciados, sino ideas específicas que, dado su convencionalización, pueden ser interpretados por casi cualquier ser humano integrado a la cultura global planetaria. Como no se representan enunciados de la lengua, para Sampson no serían sistemas de escritura en un sentido estricto. Por su parte, las escrituras *glotográficas* serían aquellas en las que sí se representan enunciados de la lengua a través de la representación de sus unidades.

Teniendo en cuenta esta distinción primaria, Sampson (1997) realiza luego una diferenciación entre los tipos de escritura *glotográfica*, utilizando la noción de doble articulación propuesta por Martinet (1966), quien distingue entre dos grandes tipos de unidades de la lengua: las unidades del segundo nivel de articulación, que se caracterizan por carecer de significado; y las unidades del primer nivel de articulación, que se caracterizan por tener significado. A partir de esto, Sampson separa los sistemas *logográficos* de aquellos *fonográficos*. Los sistemas *logográficos* son los que representan unidades del primer nivel de articulación, es decir, los que representan los morfemas de la lengua. Un claro ejemplo de este tipo de escritura son los *Kanji*, representativos de la cultura letrada oriental. Sampson plantea que teóricamente podrían existir sistemas de escritura que representen unidades

polimorfêmicas (por ejemplo palabras y no morfemas), sin embargo no se encuentran en la actualidad sistemas de este tipo dado que son muy poco económicos. Los sistemas fonográficos, en cambio, representan unidades del segundo nivel de articulación. Para Sampson habría tres tipos de sistemas de escritura fonográfica: los *silábicos*, aquellos que representan sílabas de la lengua (por ejemplo, algunos sistemas utilizados por los japoneses); los *segmentales*, que representan fonemas de las lenguas (por ejemplo, los sistemas de escritura utilizados en occidente); y los *rasgales*, aquellos que introducen información fonética (por ejemplo, según Sampson el sistema de taquigrafía Pitman).

Por su parte Sampson aclara que no existen sistemas *puros*, ya que en los diferentes sistemas de escritura que actualmente existen se encuentran trazos de otros sistemas. Esta mezcla ha aumentado exponencialmente en la actualidad con el advenimiento de nuevas tecnologías (*sms*, *chats*) que han llevado a la escritura a cumplir nuevas funciones, más relacionadas con la oralidad.

En independencia de los sistemas de escritura, la lingüística ha desarrollado tanto un sistema de transcripción fonográfico, que se coloca entre / /, como un sistema de transcripción fonética, el IPA, que se coloca entre []. El primero se relacionaría con los sistemas fonográficos segmentales que propone Sampson y el segundo con los fonográficos rasgales. Ambos son especialmente útiles para el trabajo lingüístico con corpus transcripto, pero no se ha extendido su uso a los hablantes letrados de las lenguas. Por eso no se podrían llamar sistemas de escritura, estrictamente hablando, sino sistemas de transcripción.

Las lenguas de señas y los sistemas de transcripción y de escritura

En Uruguay la lengua de señas (LSU) no tiene escritura por el momento. Las comunidades sordas en esta región no han adoptado un sistema de escritura o notación para su lengua. Esto no quiere decir que no existan sistemas de escritura y de transcripción propuestos para representar a la lengua de señas. Sin embargo, los mismos no han tenido aceptación generalizada por parte del *mundo sordo*, siendo más bien *artefactos* útiles para investigadores sordos y oyentes que trabajan con las lenguas de señas (educadores, traductores, lingüistas) quienes necesitan poder transcribir la

lengua para su estudio y manipulación. En este sentido podemos mencionar varios sistemas, que se han inventado con objetivos diferentes. Por un lado estarían los sistemas de transcripción: la mimografía de Bébian, el sistema de notación de Stokoe, el sistema de Liddell y Johnson, el HamNoSys, las glosas y el sistema TRELSU. Por otro lado estarían los sistemas de escritura: el *signwriting* y el sistema semasiográfico de los Testigos de Jehová.

En el caso de los sistemas de transcripción, si se sigue un orden cronológico se podría decir que el primer sistema de notación que aparece es la *mimografía (mimographie)* de Auguste Bébian, año 1825. Esta mimografía tenía un propósito educativo pero pretendía ser una escritura. En este sentido parece interesante señalar la conciencia que tenía Bébian, muy avanzada para su época, de la necesidad de que en la educación todas las lenguas participantes tengan un sistema de escritura.

Tal como se puede leer en Oviedo (2009) el sistema de notación de Bébian está compuesto por aproximadamente 190 caracteres a través de los cuales se representaban básicamente tres aspectos de las señas: el órgano articulador, que puede ser activo (la mano) o pasivo (una parte de la cabeza o del cuerpo); el movimiento del que se indica tanto su naturaleza (lineal, curvo, etc.) como su modalidad (velocidad, ritmo, etc.); y la expresión facial.

En síntesis, la mimografía es un sistema fonético en la medida que se transcriben los diferentes aspectos que conforman la seña (que posteriormente Stokoe (1960) denominará parámetros y que se corresponden con los rasgos distintivos de las lenguas orales) por lo que nunca funcionaría como sistema de escritura: los hablantes no podrían procesar la lengua a través de éste como se procesa la lengua a través de un sistema de escritura. Es un sistema simultáneo, dado que no muestra la articulación interna de la seña. Por otra parte es un sistema que no está plenamente formalizado ya que algunos de los aspectos de las señas no queda exhaustivamente sistematizados en este sistema. Ninguna comunidad educativa o científica ha adoptado este sistema para la transcripción de la lengua de señas.

Más de cien años después, y debido, en parte, al oscurantismo que recayó sobre las lenguas de señas y la educación de los sordos en el mundo occidental, recién en 1960 aparece el sistema de notación simultáneo que propone William Stokoe para la Lengua de Señas Americana (ASL). Para Oviedo (2009) el sistema de Stokoe está francamente influido en el de Bébian, si bien Stokoe nunca lo hace explícito.

Este sistema de Stokoe (1960) no tenía una pretensión educativa en su propuesta, sino centradamente lingüística, por lo que tuvo un diferente impacto en la comunidad científica, siendo considerado el precursor de la lingüística de la lengua de señas.

Al igual que la mimografía, el sistema de notación de Stokoe es también un sistema de índole fonético, pero presenta sus diferencias importantes. Este sistema propone notar tres aspectos de las señas, que se denominan parámetros: Tab (ubicación espacial de la seña); Sig (movimiento) y Dez (configuración de la mano). Se elimina el aspecto expresión facial de la notación y se agrega de forma explícita el parámetro movimiento. La eliminación que hace Stokoe de la expresión facial de la notación, según mi perspectiva, ha tenido tan fuerte impacto en la lingüística de la lengua de señas que aún hoy es un aspecto de la seña que cuenta con muy poco desarrollo descriptivo, si bien para los propios sordos es uno de los aspectos centrales de su lengua.

En el sistema de Stokoe no se utilizan signos icónicos, sino que se pretende usar los signos de la máquina de escribir para la notación.

En síntesis, creo que si bien la pretensión de ambos sistemas era de tipo segmental (siguiendo la terminología de Sampson), por la propia complejidad que presentaban y porque, de hecho, lo que hacían era transcribir algunos de los rasgos distintivos (*parámetros*) de las lenguas de señas, terminaron siendo sistemas de tipo rasgal (es decir, fonéticos), haciendo realmente difícil su uso y más difícil aún su expansión como sistema de transcripción por parte de la comunidad sorda.

Posteriormente en los años ochenta aparece el modelo secuencial de Liddell (1984) y posteriormente de Liddell y Johnson (1986), con un claro objetivo lingüístico, en el que se proponía realizar una descripción fonética de las mismas. No tienen por propósito la escritura, sino la descripción fonética de las lenguas de señas.

Este nuevo modelo de transcripción ya se basa en los cinco parámetros, que se usan en la actualidad: configuración, movimiento, orientación, ubicación y rasgos no manuales. Se diferencia del modelo de Stokoe no solo en que ya se incluyen dos nuevos parámetros, sino también en el hecho revolucionario de romper con la simultaneidad que aparecía en los modelos anteriores. Se describe así una matriz segmental articulatoria en cada seña, según la cual la seña típica tendría tres momentos: detención, movimiento,

detención. En cada detención co-ocurren configuración, orientación y ubicación. El movimiento está compuesto, a su vez, por varios aspectos, tales como tipo de movimiento e intensidad. Los rasgos no manuales, a su vez, ocurren durante toda la seña. Este modelo mostraba la articulación interna a la seña y pretendía reconocer el nivel fonológico y la doble articulación en las lenguas de señas. Para el caso de la LSU, Fojo y Massone (2012, p. 99) presentan una adaptación de este modelo:

QUADRO 1
Transcripción XII

DESPEGAR-AVIÓN					
MP					
SEG	D MDMD				
CM	4+ 123- a+				
UB	M próx enfr ip-TR	Lin	med enfr ip-TR	lin	dist HO
DI	B-M PS				
OR	Int-M PH				
RNM					



Se especifican los diferentes momentos articulatorios al interior de la seña (D: detención y M: movimiento) y luego los diferentes parámetros (CM: configuración de la mano; UB: ubicación; DI: dirección; OR: orientación y RNM: rasgos no manuales).

Este sistema tiene por objetivo la transcripción fonética de todas las lenguas de señas y no pretende constituirse en un sistema de escritura.

Al igual que los sistemas anteriormente descriptos, el HamNoSys es un sistema de transcripción fonética que aparece en los años noventa. En ese sentido sería similar al sistema IPA ya mencionado anteriormente. Por su poca, o nula, incidencia en estas latitudes, no me detendré en su descripción.

Las glosas, por su parte, son usadas por los lingüistas para transcribir los enunciados realizados en lengua de señas con el fin de realizar su análisis. Se utilizan las palabras en mayúscula de la lengua oral para representar un significado aproximado de cada seña enunciada (o más de una palabra si así se requiere, dado que en muchos casos no hay correspondencia seña palabra) y se agrega información morfosintáctica y pragmática. De esa forma, si bien se utiliza la escritura de una lengua oral para representar la lengua de señas, se obtiene una representación del enunciado bastante ajustada a la morfosintaxis de la lengua de señas, con la inclusión de aspectos pragmáticos.

Presento tres ejemplos utilizados por Fojo y Massone (2012) para la transcripción de oraciones de la LSU:

_____ neg

(19) CULPA PRO1-pos NO. PROBLEMA PRO3-pos.
 “No es mi culpa. El problema es suyo” (Fojo y Massone, 2013: 113)

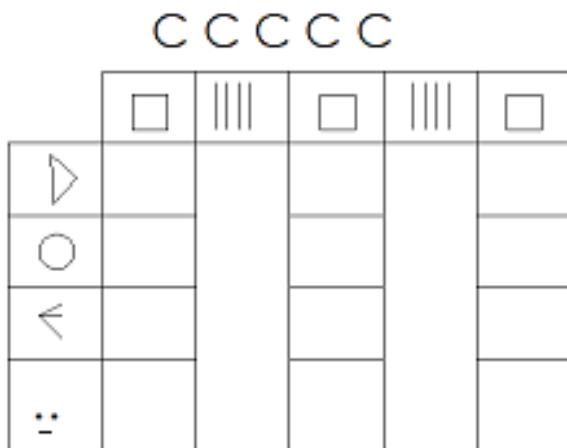
_____ int

(24) DET NIÑO HIJO PRO2-pos.
 “¿Ese niño es hijo tuyo?” (Fojo y Massone, 2012: 116)

El significado de la seña se escribe en mayúscula y cuando se necesita más de una palabra para dar ese significado, las mismas se unen con guiones. PRO1, PRO2 y PRO3 indican pronombres de primera segunda y tercera persona del singular. En caso de plural, se indica agregando -pl (ej. PRO1-pl) y en caso de pronombre posesivo se agrega -pos (ej. PRO2-pos). DET significa determinante. El orden de las glosas respeta el orden sintáctico de la LSU. La línea superior muestra el uso de rasgos no manuales que están en función sintáctica (int: interrogación; neg: negación; duda, etc.).

Por último, el descriptor TRELUSU que se está elaborando en el Uruguay, se ubica en el nivel fonológico y propone seguir en la línea teórica planteada por Liddell y Johnson (1986) y luego reformulada por Massone (1993) para Argentina y Oviedo (2001) para la descripción de la lengua de señas colombiana, pero se diferencia en que en lugar de sostener la descripción en la escritura de una lengua oral, lo hace mediante el uso de un código creado *ad hoc* por el equipo de investigación, en el que se utilizan símbolos matemáticos, diseños geométricos y algunos signos del *signwriting* (BO-

NILLA; PELUSO, 2010). Se describe, con estos lenguajes, la articulación interna de cada seña y los diferentes parámetros que están coimplicados, a modo de rasgos distintivos:



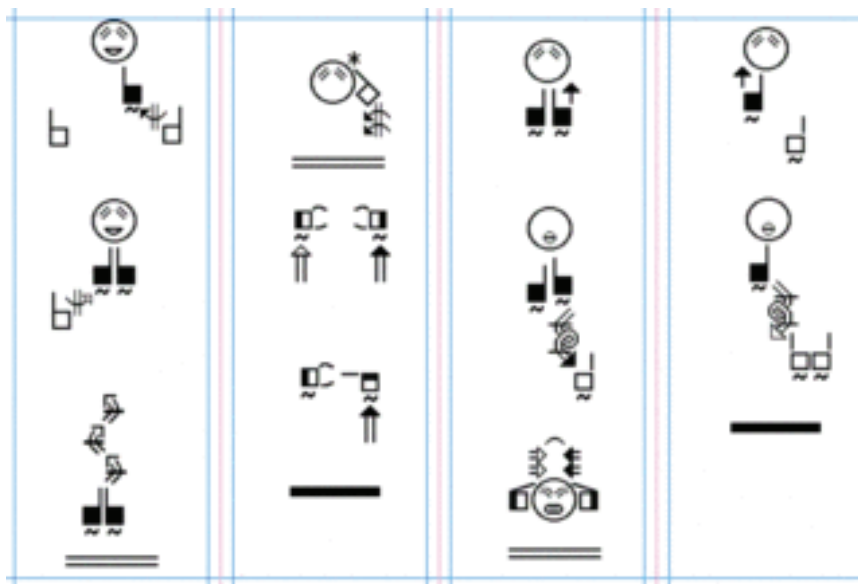
El cuadrado significa “detención” o “transición”, las cuatro rayas paralelas “movimiento”, el triángulo significa “configuración”, el redondel “ubicación”, los tres radios “orientación” y, por último, los dos puntos sobre la raya “rasgos no manuales”. Quedan así establecidos cinco parámetros de la lengua a través de símbolos y la matriz permite mostrar la forma en que los parámetros configuración, ubicación, orientación y rasgos no manuales constituyen una detención que se articula con otra detención al interior de la seña mediante el parámetro movimiento. A su vez cada parámetro es descripto mediante un código específico (para mayor detalles del modelo cf. BONILLA; PELUSO, 2010).

Todos estos sistemas descriptos anteriormente no son sistemas de escritura, sino de transcripción de las lenguas de señas. Son útiles para lingüistas e investigadores en el campo de los Estudios Sordos y son una importante herramienta, en este momento, en los trabajos de gramatización de las lenguas de señas y, en algunos casos, sirven como instrumento de notación en la producción de textualidad diferida en lengua de señas.

Los dos sistemas de escritura que, como ya señalé, se han creado para aplicarse a las lenguas de señas son: el *signwriting* y el sistema semasio-

gráfico de los Testigos de Jehová.

El *signwriting* es un sistema que se ideó como un sistema de escritura para las lenguas de señas, en el que se escriben todos los parámetros de forma icónica. Tal como se señala en la página oficial de *signwriting* (<http://signwriting.org>), el sistema fue elaborado por Valerie Sutton basándose en un sistema de escritura que ella misma había desarrollado con anterioridad a efectos de escribir los movimientos de danza. En la próxima imagen, extraída de <http://en.wikipedia.org/wiki/SignWriting> se observa un texto escrito en dicho sistema. La escritura se realiza de arriba hacia abajo y toma en cuenta los siguientes aspectos: orientación; configuración manual; movimiento de los dedos; movimiento de la mano; movimiento de ojos, hombros y cabeza; movimiento de la cara (expresión); movimiento del cuerpo; ubicación; y prosodia (velocidad, intensidad, etc.). También se agregaron signos de puntuación, lo que es clave en la textualidad escrita para marcar estructuras textuales. Si bien es un sistema icónico, por ser sumamente exhaustivo, es un sistema que requiere de muchos símbolos y, por lo tanto, es bastante complejo en su uso.



Fonte: <http://en.wikipedia.org/wiki/SignWriting>

El *signwriting* es el único sistema de escritura que ha sido adoptado por algunas comunidades como sistema de escritura y ha sido enseñado en escuelas bilingües como parte de la alfabetización de los niños sordos en su lengua. Se está comenzando a utilizar este sistema de escritura en una *Wikipedia en American Sign Language* (ASL *Wikipedia Project*: http://ase.wikipedia.wmflabs.org/wiki/Main_Page).

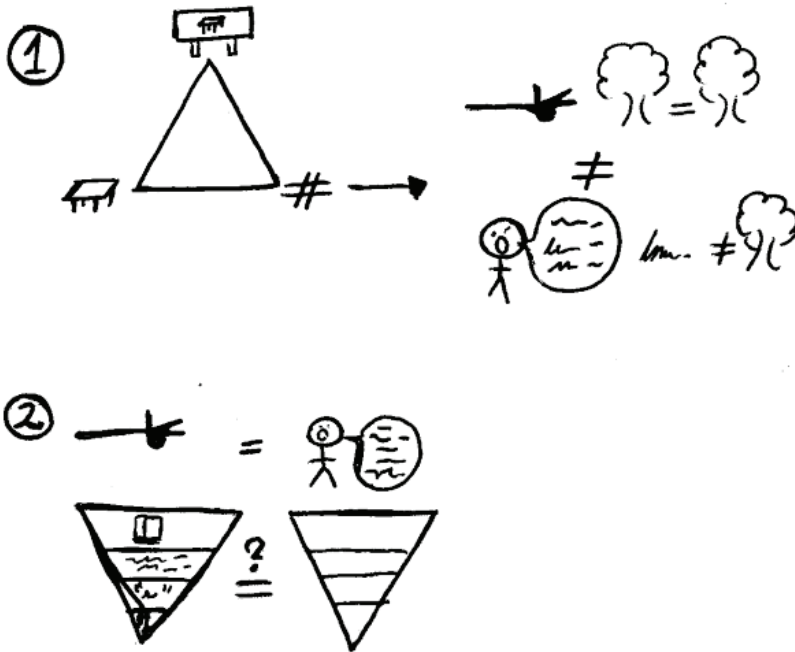
No hay evidencia, en investigaciones realizadas, que el *signwriting* ocupe similar lugar en el procesamiento del lenguaje que los sistemas de escritura de las lenguas orales.

Por último, los equipos de Testigos de Jehová sordos y oyentes que hablan la lengua de señas han desarrollado un sistema semasiográfico, a punto de partida de las varias investigaciones existentes en mapas conceptuales, según el cual pueden representar las ideas específicas (no así las unidades de la lengua) y resulta novedoso la aplicación que ellos hacen a la lengua de señas. Este sistema parece ser particularmente útil en los trabajos de traducción de textos en lengua oral escrita a videograbaciones en lengua de señas.

La metodología que se sigue para la realización de esta escritura semasiográfica es dibujar las ideas específicas y sus relaciones (algo similar a un mapa semántico, o mapa conceptual, pero sin palabras escritas) de acuerdo a dos posibles fuentes, un texto propio que está produciendo quien escribe o a partir de un texto (en lengua oral o en lengua de señas) dicho por otro.

Los escribas que poseen esta metodología de escritura semasiográfica están capacitados para escribir las ideas específicas de acuerdo a su criterio: hay quienes utilizan signos más de tipo matemático y hay quienes prefieren dibujos más icónicos. Pero en todos los casos son dibujos propios, no compartidos por otros ni estandarizados. En general, cada escritor que utiliza este sistema semasiográfico busca estabilizar relaciones entre ideas y dibujos, por lo que a medida que internaliza este sistema los dibujos van recurriendo en cada escriba, en tanto recurren las mismas ideas específicas.

A continuación presento un ejemplo de escritura semasiográfica, la misma fue realizada en una clase de psicología del lenguaje.



1) el triángulo de Peirce supone que en el extremo inferior izquierdo está el objeto representado, en el extremo superior la representación y en el extremo inferior derecho el código. La lengua de señas se diferencia de la lengua oral en que la primera incluye la iconicidad en el código.

2) La lengua de señas es igual, a nivel computativo, que la lengua oral. Tienen los mismos niveles de análisis. Salvo en que se discute, para el caso de la lengua de señas, la existencia del nivel fonológico, tal como se entiende para el caso de las lenguas orales.

Dado que los dibujos son personales y no son estandarizados, este tipo de escritura es personal y, por lo tanto, no es compartible con el entorno. Es un sistema de escritura que tiene una función internamente orientada, es decir, para el propio uso del escritor. No tiene ninguna función comunicacional. Por esta razón es un sistema también muy dependiente de los recuerdos del propio escritor, que le permitan recuperar la información que no está escrita

(lo mismo ocurre con todas las producciones intermedias: esquemas, mapas conceptuales en lengua oral, etc.). Esta escritura semasiográfica es muy útil para el caso de la traducción de la lengua oral escrita hacia la lengua de señas diferida (videgrabaciones como escritura), dado que permite escribir un guión a quien va a realizar la videgrabación que está completamente desprendido de la escritura de la lengua oral y de sus estructuras.

Los sordos como cultura eminentemente ágrafa

Si caracterizamos a los sistemas de escritura como aquellos sistemas que mediante marcas visibles y permanentes pueden representar las unidades de la lengua, separando así el texto del momento de su enunciación, se puede decir que en Uruguay no existe ningún sistema de escritura para la LSU. Dicha lengua no cuenta con el nivel fonológico: cada seña está compuesta por parámetros y resulta sumamente engorroso transcribir cada parámetro a la hora de escribir cada seña.

Debido a ello los sordos en Uruguay tienen que aprender a escribir en una segunda lengua, en lugar de aprender un sistema para representar las unidades de la propia. Esta situación hace que, en general, nuestra comunidad sorda haya mantenido una fuerte relación de ajenidad con respecto a la escritura.

Por tener la escritura de los sordos un carácter de segunda lengua, frecuentemente éstos presentan dificultades a la hora de leer textos formales (aparentemente esto no sería completamente extensible a los *sms* y al *chat*, en donde la sintaxis tiende a ser propia de la oralidad). En cuanto a escribir, en general aparecen, en los textos elaborados por sordos, marcas de hablantes no nativos e interferencias de la morfosintaxis de la LSU. Es importante remarcar que estas marcas no tienen nada que ver con una patología a nivel de la escritura, sino que responden a que la escritura, para los sordos, implica el dominio de una segunda lengua.

Esta situación, bastante extraña para el común de los bilingüismos, supone una extrema distribución funcional entre las lenguas implicadas: en la oralidad se utiliza casi exclusivamente la LSU y en la escritura se usa el español. Una distribución de esta naturaleza trae aparejadas, necesariamente, consecuencias en las características de las lenguas y sus relaciones y en la forma en que los hablantes se las representan.

Tenemos una lengua largamente estandarizada y acuñada, enmarcada en una ideología letrada en relación con una lengua escasamente estandarizada que carece de forma escrita. Esto actualiza, inevitablemente relaciones de poder y prestigio entre ambas, que afectan a sus hablantes y a la forma en que se ven a sí mismos como hablantes de una u otra lengua. En el caso de los alumnos sordos, por ejemplo, muchos manifestaron en las entrevistas que realicé en una investigación en el Liceo 32 en el año 2001 que el español era una lengua en la que hablaban de cosas *importantes*, vinculadas a lo científico y extrafamiliar, pero que en LSU hablaban de *pavadas*, básicamente asuntos de sordos. Estas ideas sobre las lenguas están siendo rápidamente modificadas con los procesos de intelectualización que está experimentando la LSU, si bien persiste la situación de ser una lengua no letrada. Ante esto surge la pregunta: ¿Por qué la LSU tendría que ponerse por escrito? ¿Es una necesidad que surge en la comunidad sorda?

Son varios los motivos por los que una lengua tiene que ponerse por escrito en el contexto globalizado y altamente letrado que viven nuestras culturas occidentales del siglo XXI; motivos que no surgen de la comunidad sorda, sino que se le imponen desde el afuera como forma de dialogar en paralelo con las otras comunidades lingüísticas con las que comparte el mismo espacio de Estado posmoderno.

Para poder ser lengua de la educación, de la literatura, de la ciencia, de las leyes, de registro de identidad y de propiedad, de la religión, la lengua tiene que tener, en nuestras comunidades, su escritura, ya que todas estas funciones requieren de textos estabilizados, que puedan perdurar más allá del momento de enunciación, es decir, que se puedan archivar y, en algunos casos, interpretar (ciencia y literatura).

A su vez la propia estandarización requiere de un sistema de escritura que permita generar diccionarios y gramáticas descriptivas de la lengua a efectos de su fijación. Toda lengua que quiera ser enseñada debe contar con gramáticas y diccionarios y por lo tanto de tener escritura.

Herramientas de registro

Las herramientas de registro son de muy reciente aparición en la Humanidad. Estas herramientas de registro permiten, entre otras cosas, audiograbar o videgrabar textos. Se habilita así una textualidad que cumple con

determinadas características similares a lo que es una textualidad escrita, pero sin serlo. La escritura es una herramienta que, básicamente, lo que hace es representar las unidades de la lengua; las videograbaciones y audiograbaciones lo que hacen es registrar a un hablante hablando la lengua. Representación y registro son dos actividades que tienen puntos en común, pero también importantes puntos de divergencia, como veremos más adelante.

A través del Programa Textualidad Registrada en LSU (TRELSU) que se lleva adelante entre la Facultad de Psicología en Regional Norte - Salto/ UdelaR, la Tecnicatura Universitaria de Interpretación LSU-español-LSU (TUILSU), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Montevideo, Salto, Tacuarembó/UdelaR y la Escuela N°116 para sordos y personas con alteración de lenguaje – Salto/ANEP-CEP, se pretende consolidar una textualidad registrada en LSU. Esto supone la creación de una metodología que permita el uso de las videograbaciones como escritura y el desarrollo de un cuerpo teórico concomitante. Para que las videograbaciones puedan funcionar como escritura se requiere que éstas cuenten con una estructura interna, dado que es un elemento clave que impone la textualidad escrita formal (índices, párrafos, títulos, manejo de fuentes bibliográficas, etc.). Asimismo se necesita de la incorporación de técnicas de videograbación que suponen el manejo adecuado del foco, el fondo, la luz y ciertos códigos vestimentarios; así como también el manejo de programas informáticos para la edición de los videos bajo un criterio que señale las diferentes partes (cambio de fondo si se trata de un título o de un párrafo; numeración de los segmentos según capítulos y segundos de filmación; etc.)

Esta textualidad diferida puede provenir de dos fuentes diferentes:

- a. textos originariamente contruidos en LSU;
- b. textos traducidos de otra lengua.

Para la elaboración de textos videograbados en LSU de forma directa se están promoviendo talleres, en el marco del Programa TRELSU, con sordos en la escuela y con sordos adultos de forma tal que puedan contactar con esta idea de la textualidad organizada, lo que supone la planificación del texto a videograbar bajo las condiciones antes expuestas.

Para el caso de la traducción de textos de lengua oral escrita a la lengua de señas, se está desarrollando una metodología, a punto de partida de los avances en la organización de los textos videograbados que mencionaba anteriormente y de los trabajos realizados por el Centro de Traducción de la

Asociación de Testigos de Jehová. Dicha Asociación es la única que tiene, en la actualidad, un importante avance en el campo de la traducción de textos escritos en lengua oral a videgrabaciones en lengua de señas (Sánchez y Salguero, 2011). Como la Asociación solo traduce textos religiosos, el desafío del equipo de trabajo TRELSU es elaborar una metodología que tenga en cuenta las particulares necesidades que tienen los textos académicos.

La elaboración de textualidad diferida en LSU que recoja ambas fuentes de producción tiene la importancia de crear un acervo textual en LSU, actualmente inexistente, en el que se pueda rescatar, entre otras cosas, aspectos de la cultura sorda (literatura, geografía, historia) y en el que se pueda acceder, en LSU, a los textos que son patrimonio de la cultura global y que actualmente solo existen lengua oral escrita.

Diferencias y similitudes entre escribir, transcribir y registrar

Los textos escritos y los textos videgrabados comparten muchas propiedades, lo que hace posible que, bajo ciertas condiciones de producción, las videgrabaciones en lengua de señas puedan tomar las estructuras y funciones que en nuestras culturas letradas son particulares de la escritura.

Existen dos propiedades básicas de los sistemas de escritura, que se coimplican y están en la base de la posibilidad de potenciar las funciones metalingüísticas y metacognitivas que son esenciales en el manejo de la textualidad escrita: la **permanencia** y la **objetivación** (ONG, 1982; GOODY; WATT, 1996; SAMPSON, 1997).

La escritura hace que el texto se vuelva permanente, a diferencia del texto en la oralidad que es, como plantea Ong (1982), un texto evanescente. En la oralidad el texto forma parte del enunciador y va desapareciendo a medida en que se va enunciando. Su permanencia depende de la memoria inmediata de quienes hablan. Obviamente que en la medida en que la conversación discurre es imposible ir reteniendo todos los enunciados. A través de la escritura, que representa las unidades de la lengua y sus enunciados, el texto permanece dado que deja de depender de la memoria de quienes interactúan con este. La permanencia del texto depende del soporte físico en el que esté hecho, de las propiedades de archivo y, también, de la función. Una lista de supermercado puede durar el tiempo de compra, mientras que una obra literaria puede perdurar por siglos o milenios. Una frase de amor

escrita en la arena de la playa durará lo que la marea permita, en cambio esa misma frase puede durar años estampada en una pared del centro de una ciudad.

En este sentido, las videgrabaciones comparten con la escritura esta propiedad de permanencia, dado que el texto videgrabado también queda fijado.

La objetivación del texto, en el sentido de su transformación en un objeto físico, es otro de los efectos de la escritura. En la medida en que la escritura representa las diferentes unidades de la lengua mediante marcas visibles (o táctiles en el caso del Braille), el texto escrito pasa a tener consistencia física. Lo que en la oralidad es evanescente e intangible, en la escritura es permanente y manipulable. El texto escrito es un objeto. Se transforma en una cosa exterior al enunciador. La posibilidad de tener el texto permanente y en un soporte que lo vuelve manipulable, hacen del texto un objeto que se puede interpretar, transformar, re-escribir. No ocurre así con lo dicho en el marco de un contexto oral.

Las videgrabaciones también tienen objetivan al texto y lo vuelven un objeto manipulable externo al hablante. Sin embargo aquí ya comienzan a aparecer ciertas diferencias, dado que el soporte material es diferente, lo que hace más difícil la manipulación del texto. Probablemente la escritura que se realizaba, en la Antigüedad, sobre piedra tampoco resultaba muy manipulable. Sin embargo, los soportes actuales que utiliza la escritura, luego de siglos de evolución, hacen de los textos escritos objetos fácilmente manipulables. No ocurre así con las videgrabaciones, en las que no resulta tan fácil recorrer el texto, hacer anotaciones, cambiar sectores, etc.

Otra característica de la escritura y que es efecto de las dos anteriores, es que el texto se vuelve **diferido** en relación al momento de enunciación. Las videgrabaciones también comparten esta característica. El hecho de tener una herramienta que separa el texto del momento de la enunciación y de los enunciadores, hace que el texto quede diferido de su enunciación. No es posible identificar texto y enunciador de la misma forma en que se lo hace en la oralidad. Esto produce importantes efectos sobre la estructura y función de los textos. En la medida en que el texto se separa del momento de enunciación, mucha de la información que acompaña al texto de manera pragmática debe sintactizarse, y esto le otorga especificidades a la estructura lingüística de los textos diferidos. Por otro lado, las posibilidades de diferirse del momento de enunciación le dan al texto nuevas funciones y

hacen posible, por ejemplo, el trabajo científico, la legislación, el archivo de información, y todas otras funciones que son típicas de las actuales culturas letradas y globales.

Asimismo, y como efecto de la permanencia y la objetivación, el texto se vuelve **interpretable**. Como plantea Olson (1998) un texto solo es interpretable si está escrito (y se puede agregar que también es interpretable si está videograbado), de lo contrario está sometido a los avatares de la oralidad, en la que el texto es permanentemente co-construido y re-construido por los participantes de la conversación. Interpretable significa que ya no importa qué quiso decir el enunciador; en la escritura lo que importa es qué quiere decir el texto. Se pierde la cuestión dialógica de entender al otro y, en tanto el texto es un objeto independiente del enunciador, se vuelve, por sí mismo, objeto de interpretación. Inclusive el propio escritor pasa a ser interpretador de su texto, con el que pasa a tener una relación de alienación.

Por último, el sistema de escritura al interanlizarse y volverse plano interno forma parte del propio procesamiento del lenguaje. Esto claramente permite separar transcribir de escribir. Cuando se transcribe un texto, así sea en notación fonética, fonológica u ortográfica, lo que se hace es representar las unidades de un texto ya procesado en la oralidad. En ese sentido, la transcripción es una modalidad que estaría a medio camino entre la escritura y la grabación (registro). No sería por completo escritura porque no fue procesada en un inicio como escritura y no es una grabación porque como resultado se obtiene una representación de los enunciados del texto y sus unidades.

En el caso de las videograbaciones cabe señalar que no existe aún ninguna posibilidad de que esta herramienta pueda internalizarse y que forme parte del procesamiento del lenguaje, como ocurre con la escritura. Es siempre un procesamiento externo a la herramienta, aún cuando se esté procesando un texto videograbado.

Otra propiedad de la escritura es ser un sistema esencialmente representacional (OLSON, 1998). Es un sistema que al funcionar representando las unidades de la lengua (tanto en el plano externo como en el plano interno), se transforma en un sistema esencialmente metalingüístico: hace explícito el funcionamiento del lenguaje para sus usuarios. Un sistema de esta naturaleza, que hace explícito el funcionamiento del lenguaje, es necesariamente un sistema metalingüístico y metarepresentacional. La potenciación de la conciencia sobre el lenguaje produce, a su vez, en las culturas letradas, el

desarrollo de lo que Olson (1991) denominó *metalenguaje oral*. Este desarrollo y especialización de un procesamiento metalingüístico se potencia con otra herramienta que se aplica a las lenguas y que también apunta a potenciar los niveles metalingüísticos: la tecnología de gramatización.

Las videograbaciones, por su parte, son una herramienta de registro de los enunciados. El hecho de ser una herramienta que registra los enunciados de la lengua, pero no los representa, produce relaciones diferentes de los hablantes con el texto y con la propia lengua, a las que ocurren con el uso de los sistemas de escritura. Frente a un texto escrito, un lector debe realizar determinados procesos cognitivos para poder decodificarlo. Asimismo, por ser representado, ya implica que dicho procesamiento ocurrirá en el nivel metalingüístico más elevado. En cambio, al tener la lengua registrada, el procesamiento es casi similar al que ocurre en un contexto conversacional. El nivel metalingüístico es mucho menor.

Herramientas de gramatización

Con posterioridad al desarrollo de la escritura, y como uno de sus efectos, surgen las herramientas de gramatización: las gramáticas y los diccionarios (AUROUX, 1992). Si bien ya existían estas herramientas aplicadas al latín y al griego, recién aparecen en Europa aplicadas a las lenguas romances entre el año 1.100 y 1.500. Estas tecnologías no tienen como objetivo representar a la lengua (como ocurría con los sistemas de escritura) sino describirla en sus diferentes niveles: los diccionarios apuntan a la descripción del nivel léxico de la lengua (aunque a veces también contengan información fonológica y morfológica) y las gramáticas apuntan a la descripción del nivel morfológico y del nivel sintáctico.

Para Auroux (1992) existen dos tipos diferentes de procesos de gramatización, que hacen a diferentes instrumentos: la exogramatización y la endogramatización. La exogramatización resulta de construir diccionarios y gramáticas de una lengua desde fuera de dicha lengua. Por ejemplo, cuando se hicieron las primeras gramáticas del guaraní o del quechua descriptas en español o latín; o cuando se elaboró el primer *Léxico* del español que era traductor español/latín. En cambio la endogramatización supone un paso más en la evolución del proceso de gramatización sobre una lengua e implica la construcción de instrumentos desde dentro de la lengua. Aparecen los

dicionarios monolingües y las gramáticas descriptas en la propia lengua a describir.

El efecto que tiene la aplicación de estas herramientas de gramatización sobre la lengua es la producción de una variedad estándar. En la medida en que la gramática y el léxico aparecen explícitamente descriptos, estos niveles se trabajan y expanden (por ejemplo, se rigidizan los límites de las piezas léxicas) al tiempo que se instituye un modelo explícito que pasa a funcionar como norma lingüística a seguir (se consolida el purismo idiomático).

El proceso de gramatización que ha ocurrido sobre la LSU desde fines de los años ochenta a esta parte ha sido tan escaso que aún estamos lejos de tener una lengua plenamente gramatizada. La primera investigación lingüística de rigor científico que se realizó sobre la LSU es el ya clásico: *Lengua de Señas uruguaya. Su Componente Léxico Básico* (BEHARES; MONTEGHIRFO; DAVIS, 1987). Dicha investigación fue llevada adelante por un equipo que tenía inserción universitaria y contó con colaboración internacional. El siguiente trabajo que se realizó en la gramatización de la LSU fue un Diccionario de dicha lengua: el *Diccionario Bilingüe de Lengua de Señas Uruguaya/Español*. El mismo fue elaborado por la Asociación de Sordos e instituciones vinculadas, con poca supervisión lingüística y varios errores tanto teóricos como metodológicos, fundamentalmente por la escasa teoría lingüística que hay detrás. Una primera versión del Diccionario apareció en el año 2005, pero su publicación definitiva fue dos años después (ASUR/CINDE, 2007). Ambos textos son instrumentos de exogramatización, en tanto se realizan desde el español escrito e ilustraciones.

A partir del año 2009, y con el inicio de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSU-español-LSU en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, se retomaron en Uruguay, a nivel académico, los estudios en lingüística de la LSU, que habían sido abandonados a fines de los ochenta luego de la publicación del *Léxico Básico de la LSU*. Con el ingreso de investigadores sordos a la Universidad y la formación de los lingüistas en el campo de la lingüística de la lengua de señas, Uruguay retoma otra vez el empuje hacia la continuación del proceso de gramatización.

A partir del año 2010 comienza a desarrollarse el sistema de notación TRELUSU (BONILLA; PELUSO, 2010). Este sistema de notación propone una un diseño para la matriz segmental articulatoria y lenguajes específicos

para describir cada parámetro, lo que es la base de descripción lingüística para lo que sería el primer Diccionario LSU-LSU (un instrumento de endogramatización de dicha lengua: es decir totalmente realizado en LSU sin necesidad del español como la lengua de descripción).

En el año 2011 se publicaron dos artículos que avanzan en la línea de los estudios lingüísticos de la LSU. Uno de ellos (TANCREDI, 2011), trata de un análisis de los rasgos no manuales en el que se propone un sistema descriptivo que no usa el español y que, por lo tanto, tiene el especial interés de poder ser incluido como lenguaje descriptor de un parámetro dentro del modelo del nivel fonológico ya señalado y que se está llevando a cabo en el Programa TRELSU. El otro artículo inaugura los estudios gramaticales en tanto trata el tema de la flexión de número en los sustantivos (FOJO, 2011). Este artículo es de relevancia, dado que hasta el momento solo se contaba con análisis de los niveles fonético-fonológico y léxico de la LSU.

En el año 2012 se publica un trabajo sobre los alófonos en la LSU en el que se incorpora la perspectiva sociolingüística dentro del análisis lingüístico que se venía haciendo hasta ese momento de esta lengua (MUSLERA, 2012). También en dicho año se termina de diseñar el programa informático *Léxico TRELSU* (que capitaliza la investigación lingüística y de software realizada en el Programa TRELSU) y se publicó un trabajo que presenta teóricamente, describe y hace las veces de manual de uso del *Léxico TRELSU* (PELUSO; VAL, 2012).

Todos estos trabajos apuntan a la gramatización de la LSU, algunos de exogramatización y otros de endogramatización. Los desarrollos de instrumentos de gramatización de la LSU detienen la tradicional variación de generación a generación y según las regiones de la lengua e imponen una variedad nacional. En la medida en que una variedad de la LSU está siendo gramatizada y consecuentemente estandarizada y, por lo tanto, está adquiriendo nuevas formas, funciones y estatus, se producen conflictos que involucran a sus hablantes en el marco de una comunidad que tenía una fuerte creencia (ilusión) de homogeneidad como grupo minoritario.

Es importante, entonces, que en todo este proceso en el que la Universidad de la República está teniendo un rol trascendente, los investigadores sordos y oyentes que participamos del mismo tengamos en cuenta estos aspectos políticos e identitarios implicados, que luego tienen efecto en la comunidad y en los marcos de legitimación de todo el proceso.

El *Léxico Básico*: un ejemplo de exogramatización

El primer instrumento de gramatización fue el *Léxico Básico de la LSU*. El mismo es un texto que, como su nombre lo indica, y así lo expresan los autores en el *Prólogo*, pretendía documentar un mínimo de piezas léxicas de dicha lengua, las de uso más frecuente, de cara a las nuevas funciones y estatus que se le imponían a la LSU con su ingreso a la educación formal en el marco de la propuesta de educación bilingüe para los sordos que comenzó en ese mismo año. No se propone, por lo tanto, la descripción de los niveles fonológico, morfológico o sintáctico de la LSU.

Su oportuna aparición en el marco de los procesos de estandarización de la LSU, y el hecho de ser la única obra de gramatización realizada sobre la LSU, hizo del *Léxico Básico* una obra clave que marcó los procesos de estandarización y gramatización de la LSU hasta mediados de los 2000. Si bien hay que reconocer que tuvo menor incidencia de lo esperable por ciertas cuestiones políticas que rodearon dicho trabajo (llegó a ser censurado en ciertas instituciones sordas de prestigio), igualmente fue el único texto de referencia hasta el año 2005.

En cuanto a los aspectos técnicos de la elaboración del *Léxico*, cabe señalar que

las descripciones de las señas que allí se realizan siguen los criterios de la lingüística de la lengua de señas, de tradición norteamericana, inaugurada por Stokoe (1960) y luego continuada por Liddell y Johnson (1986). El hecho de que la publicación de la obra clave de Liddell y Johnson se haya realizado solo un año antes que la publicación del *Léxico Básico*, indica, entre otras cosas, la adecuación científica de esta obra para el momento en que fue escrita y su total vigencia en la actualidad.

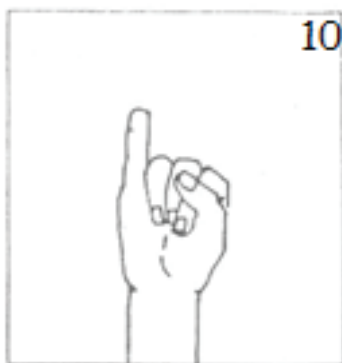
La metodología de descripción de cada pieza léxica partió de un breve análisis lingüístico de la LSU que consistió en describir los movimientos y las configuraciones de la mano encontradas en las señas.

Para el caso del movimiento, junto al dibujo del mismo, aparece su descripción en español escrito. Se describen 17 movimientos.

El círculo muestra el lugar exacto en que comienza la seña.



Las configuraciones de la mano aparecen dibujadas.



A cada configuración se le asignó un número (el número 10 en este caso ejemplo). En ningún caso se les dio un nombre en español. Se consignaron 53 configuraciones de la mano.

En el *Léxico* propiamente dicho se describen 325 piezas léxicas, organizadas por dominios de uso (por ejemplo: *vestimenta, la casa y sus partes, alimentación, paisaje natural*, etc.).

Cada entrada léxica consta de tres partes claramente diferenciadas:

dibujo; asignación numérica de la seña y de la configuración manual; y el texto en español.



Seña utilizada para referirse al "café", tanto como sustancia cuanto como bebida ya preparada o servida.

120. - CMD: 30

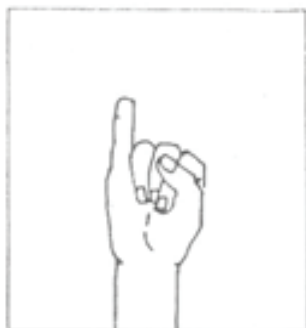
El dibujo se focaliza en los rasgos manuales de la seña: parámetros configuración, orientación, ubicación y movimiento. En los casos en que es lingüísticamente relevante se consignan los rasgos no manuales mediante el propio dibujo, una foto o un comentario en español escrito.

La asignación numérica es doble. Por un lado se dio un número a cada seña según su orden de aparición en el *Léxico*, que se corresponde a su organización por dominios de uso (en este ejemplo el número 120). Por otro lado se le asigna el número que corresponde a la configuración de la mano dominante (CMD), que en el ejemplo anterior corresponde al número 30. En ambos casos esto tiene como función darle a cada seña descripta criterios de ubicación para ser manejados a través de los índices que están colocados al final.

El texto en español escrito que acompaña los dibujos contiene tres tipos de información: el significado de la seña, un análisis de las variaciones de las señas (se especifican variantes, señas de uso sinónimo, etc.) y la traducción al español.

Al final del texto aparecen los 3 índices de búsqueda del *Léxico*:

- Índice de acuerdo a la configuración inicial de la mano.



10.-	
130	fideo, pasta
177	día, de día
213	Italia
223	feliz, contento, alegre
265	flaco, delgado, fino
310	sí, si

En este caso bajo la égida de cada dibujo que representa una configuración manual (ordenadas por el número de configuración previamente asignado: en el ejemplo que aparece anteriormente con el número 10) se clasificaron todas las señas que tienen dicha configuración como configuración inicial de la mano dominante.

Cada una de estas señas aparece escrita en español (como *glosa*) y tiene una indicación del número que se le asignó a la seña en el *Léxico*. Por ejemplo, la seña *fideo* tiene la configuración 10 y está ubicada en el lugar 130 según su dominio de uso.

Este criterio de búsqueda es muy importante porque permite la búsqueda desde la LSU y no desde el español.

- Índice por dominios de uso, que corresponde a la organización básica del *Léxico*.

- Índice alfabético de palabras españolas por las cuales se pueden traducir las señas.

A			
A veces	312a, 312b	Angosto	273, 274
Abrir	83	Animal	195
Abuelo/a	37, 46	Antes	183a
Aceite	119	Año	181
Acordarse	293	Apagar	90
Afilar	272	Apetito	141
Africa	196	Aquel	7a
Agradable	252	Aquello	7a
Agua	115, 116, 158a	Aquí	7a
Ahogo	68	Arbol	162, 163
Alegre	222, 223, 224, 225	Argentina	204, 205, 206
Alemania	203	Armarlo	101, 102
Alfabeto manual	25	Arriba	278
Alguno	312a, 312b	Arroyo	156, 157
Alimentarse	112	Arroz	124
Alimento	112	Articulación	18
Allá	7a	Asma	68
Amarillo	316	Asociación	151
América	197, 198	Ave pequeña	188, 189
Anaranjado	319	Avergonzado	220, 221
Anciano/a	37	Ayer	183b
Angel	189	Azúcar	127
		Azul	317
B			
Beber	115, 116		
Bebida	115, 116		
Blanco	323a, 323b		
Blazer	73		
Borracho	116		
Brasil	208		
Bueno	251, 252		
Buzo	72		

Este índice sigue un orden alfabético. Bajo cada letra se consignan diferentes palabras en español y se les asigna un número, que se corresponde con el número de la seña que dicha palabra traduce. Esto permite la búsqueda de las señas desde el español. Por ejemplo, la seña que traduce la palabra *beber* corresponde a la número 115 o 116.

El *Léxico TREL* SU: primer instrumento de endogramatización de la LSU

El *Léxico TREL* SU es un instrumento de endogramatización, dado que se pretende describir la LSU sin utilizar otra lengua que no sea la propia lengua descripta, tal como ocurre en el *Léxico Básico*. Para ello fue necesario articular los desarrollos en lingüística de descripción del nivel fonológico de la LSU, las videograbaciones de la LSU como textualidad diferida y la informática que permite organizar los diferentes componentes. Esto es necesario dado que al no existir escritura para la LSU, si se pretende elaborar un instrumento de endogramatización de dicha lengua, hay que buscar alternativas tecnológicas a efectos de suplantar la escritura, que ha sido la herramienta central en los procesos de gramatización de las lenguas orales.

En este diccionario se asocia el video de una seña con el video de su definición (para ello se requiere de toda la tecnología que mostré antes en relación a la elaboración de textualidad diferida en LSU). Para ingresar cada seña y poder luego localizarla entre todas las señas (el equivalente a la búsqueda alfabética en los diccionarios de las lenguas orales), hubo que darle un valor paramétrico a las mismas, que en el caso de este diccionario es exclusivamente a través del parámetro configuración en su valor inicial y final. Al describir este parámetro en las dos detenciones, cada seña queda identificada dentro del conjunto de señas que constituyen el diccionario, y esto habilita a su posterior búsqueda. Esto supuso la elaboración de un programa informático en el que se organizan todos estos datos, lo que habilita la búsqueda paramétrica. Por ejemplo, si quiero buscar la seña SILLA en el diccionario, se deberá otorgar un valor a su configuración inicial (@->12<+ <34>-) y un valor a su configuración final (@- >12<" <34>-). Al asignar estos dos valores en una tabla de inicio en el programa, este busca y muestra todas las señas que están ingresadas bajo estos valores. El usuario deberá luego elegir de las señas que el programa encuentre, cuál de ellas era la que buscaba.

En el *Léxico TRELSU* se articulan herramientas lingüísticas de descripción de la lengua, con herramientas de registro (las videograbaciones de las señas y sus definiciones), con tecnologías digitales y con tecnologías comunicacionales. El *Léxico* va a estar sostenido en una página web, lo que no sólo posibilitará un acceso universal al mismo, sino también posibilidades interactivas de sus usuarios con el instrumento de gramatización.

LSU y tecnologías de información y comunicación

Las tecnologías que se aplican sobre las lenguas de aparición más tardía son las tecnologías informáticas y digitales. Estas tecnologías, que también se sostienen en parte en los sistemas de escritura y de registro, llevan el procesamiento del lenguaje a otros niveles, en los que se integra, de manera novedosa, la imagen, la escritura y el audio. Así, con estas tecnologías, surgen nuevas funciones de la escritura que la alejan de la variedad estándar (*sms*, *chat*), se consolida la función vinculada a los hipertextos, aparece el uso de la internet que impone nuevas estrategias de búsqueda, se revolucionan las posibilidades de reescritura de los textos y de *cortado* y *pegado*, lo que

cambia las estrategias lingüísticas y cognitivas con las que abordamos la escritura de un texto, así como también las posibilidades de plagio (se borran ciertos límites entre lo propio y lo ajeno).

Como ya señalé, la informática juega un rol clave tanto en la edición y organización de los videos como textualidad diferida; como también en la realización del Léxico TRELSU.

Sin embargo, también está teniendo un importante rol en las nuevas estructuras y funciones que está adquiriendo la escritura del español para los sordos. Los sordos participan de *chats* en español escrito, foros en *internet*, *blogs*, búsquedas, *sms*. Esto ha cambiado la tradicional ajenedad con la que los sordos contactaban con la escritura del español, ya que ahora se ha vuelto una tecnología que se adapta a determinados usos de la oralidad, absolutamente útiles para la comunidad y que han modificado las posibilidades de comunicación, dada la imposibilidad de usar teléfonos tradicionales.

También las tecnologías de la información y la comunicación, con el uso de videocámaras, han habilitado el chat directamente en lengua de señas, modalidad que también se ha extendido enormemente dentro de la comunidad sorda.

Referencias

ASUR/CINDE. *Diccionario Bilingüe de Lengua de Señas Uruguay/Español*. Montevideo: ASUR/CINDE, 2007.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BARRIOS, L.; BIANCHI, F.; MUSLERA, S.; PELUSO, L.; PIÑEYRO, M. (2003). Apuntes acerca del proceso de creación léxica de la LSU en el Liceo. *Separata N.1, Revista del 32*, Montevideo, Año III, n. 2, p. 1 – 6.

BEHARES, L. E.; MONTEGHIRFO, N.; DAVIS, D. *Lengua de Señas uruguaya. Su Componente Léxico Básico*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, 1987.

BONILLA, F.; PELUSO, L. Hacia un descriptor del nivel fonológico de la LSU. *LSI, Lengua de señas e interpretación*, Montevideo, n. 1, p. 29 – 56. 2010

FOJO, A.; MASSONE, M. I. Estructuras lingüísticas de la Lengua de Señas Uruguaya. Montevideo: TUILSU/UDELAR, 2012.

GARVIN, P. L.; MATHIOT, M. La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura. In: GARVIN, P. L.; LASTRA, Y. (Ed.). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México: UNAM. p. 303-313. 1974.

GOODY, J.; WATT, I. Las consecuencias de la cultura escrita. In: GOODY, J. (Comp.). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, Barcelona: Gedisa, p. 39 – 82. 1996

INSPECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Consejo de Educación Primaria. *Propuesta para la implementación de la Educación Bilingüe en el Uruguay*, Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública. Documento oficial. 1987.

LIDDELL, S. K. THINK and BELIEVE: Sequentiality in American Sign Language. *Language*, Washington, v. 60, n. 2, p. 372 – 399. 1984. <<<http://dx.doi.org/10.2307/413645>>>

_____; JOHNSON, R. E. American Sign Language: The phonological base. *Sign Language Studies*, Washington, v. 65, p. 195 – 277. 1986.

MARTINET, A. *Lingüística sincrónica*. Madrid: Gredos. 1966.

MASSONE, M. I. *La Lengua de Señas Argentina. Primer diccionario*. Buenos Aires: Sopena, 1993

_____; MACHADO, M. E. *La Lengua de Señas Argentina: Gramática y vocabulario bilingüe*. Buenos Aires: Edicial. 1994.

MUSLERA, S. Los alófonos y su aparición en la Lengua de Señas Uruguaya. *LSI 3*, Montevideo, n. 3, p. 5 – 30. 2012.

OLSON, D. La cultura escrita como actividad metalingüística. En _____; TORRANCE, N. (Comp.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, p. 333 – 358. 1991.

_____. *El mundo sobre papel*. Barcelona: Gedisa. 1998.

ONG, W. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 1996.

OVIEDO, A. *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*. Cali: INSOR/Universidad del Valle, 2001.

Peluso, L. (2010). *Sordos y Oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: Psicolibros/UdelaR.

_____. *Acerca de los procesos de gramatización de la LSU: descripción y alcances*. Montevideo: AUGM/UEDELAR, 2011.

_____.; VAL, S. LÉXICO TRELSU. Primer Léxico de la LSU en LSU. Caracterización, aspectos teórico-metodológicos y manual de uso. *LSI 3*, Montevideo, n. 3, p. 31 – 49. 2012.

SAMPSON, G. *Sistemas de escritura*, Barcelona: Gedisa. 1997.

SÁNCHEZ, O.; SALGUERO, E. (2011). El intérprete de LS en el campo religioso: desafíos y logros. In: FOJO, A.; PELUSO, L. (Dir.). CONGRESO DE INVESTIGADORES DE LENGUA DE SEÑAS Y CULTURA SORDA, 2., 2011, Montevideo [*Anais eletrônicos...*] Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2011. 1 CD-ROM.

TANCREDI, M. Registro y descripción de los rasgos no manuales en la LSU. *LSI 2*, Montevideo, n. 2, p.119 – 135. 2011.

WIKIPEDIA. A enciclopedia libre. A Wikipedia é un projeto de enciclopedia colectiva universal e multilingüe establecido na Internet sob o principio wiki. Tiene como objetivo fornecer un contenido reutilizable libre, objetivo e verificable, que todos posan editar e mejorar. Disponible en: <http://ase.wikipedia.wmflabs.org/wiki/Main_Page>. Recuperado en: 18 ago. 2013.

WIKIPEDIA. A enciclopedia libre. A Wikipedia é un projeto de enciclopedia colectiva universal e multilingüe establecido na Internet sob o principio wiki. Tiene como objetivo fornecer un contenido reutilizable libre, objetivo e verificable, que todos posan editar e mejorar. Disponible en: <<http://en.wikipedia.org/wiki/SignWriting>>. Recuperado en: 18 ago. 2013.

Data de registro: 13/04/2015

Data de aceite: 26/08/2015

LECTURA, ENSEÑANZA DE LENGUA Y DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN SORDOS Y UNIVERSITARIOS

*Juan Andrés Larrinaga**

RESUMEN

En este trabajo se analiza la relación de los estudiantes sordos y de los estudiantes universitarios ingresantes en lo concerniente a la lectura de textos académicos, se muestran los similares procesos de exclusión que ocurren sobre ambos grupos, se vinculan dichos procesos con la educación lingüística, básicamente en torno a las prácticas de lectura, y finalmente se reflexiona sobre las intervenciones del sistema educativo en la formación lingüística. Estos análisis y consideraciones teórico-metodológicas que proponemos surgen a punto de partida de algunos resultados de la investigación que venimos llevando adelante en diversas Facultades del Área Social de la UdelaR, a través de la instrumentación de cursos de comprensión lectora en inglés, y del trabajo sobre la educación de los sordos en primaria y secundaria.

Palabras clave: Lectura. Enseñanza de lengua. Deserción estudiantil.

ABSTRACT

In this paper I analyze the relationship between Deaf students and some university students of the entering generation with regard to their reading of academic texts and show the process of exclusion both groups undergo from the education system. I relate that exclusion to their linguistic education, more specifically to their reading practices. Finally, I introduce some reflexions on possible interventions of the system of education in their linguistic education. The following considerations have come up in the course of a research I have been carrying out in various Schools from the Social Area of the UdelaR mainly in reading courses of academic texts in English, and in the education of the Deaf in primary and secondary school.

Key words: Reading. Language teaching. Student dropout.

* Doctorando en Educación en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Argentina. Profesor Adjunto del Área Lengua de la Facultad de la Información y de la Comunicación y Profesor Adjunto de Inglés en Traductorado de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República (UdelaR). *E-mail:* jalarrin@gmail.com

Introducción

El procesamiento de la lengua escrita, y en especial la lectura, es de primordial importancia en el sistema educativo formal. El objetivo de este trabajo es presentar algunos temas de relevancia relativos a la educación lingüística de dos grupos insertos en el sistema público uruguayo de enseñanza: los estudiantes sordos, entendidos como los hablantes de la LSU (lengua de señas uruguaya) y los estudiantes oyentes ingresantes a la Universidad.

Estos dos grupos tienen un problema en común: les es difícil mantenerse y progresar dentro del sistema formal de educación. Entre las razones de este problema podemos señalar las dificultades, en mayor o menor medida dependiendo de los casos individuales, en el procesamiento de los materiales de lectura que deben comprender para progresar en el sistema.

Los estudiantes universitarios representan una población que ha crecido enormemente en el último siglo. Lo que sorprende en nuestra universidad, la Universidad de la República (UdelaR) son los altos índices de deserción estudiantil: en muchas Facultades sólo entre el 10 y el 20% de los estudiantes que ingresan se gradúa. La mayoría de ese alto porcentaje de estudiantes que abandona sus estudios lo hace luego de experiencias frustrantes en la etapa inicial de sus estudios (DICONCA, 2011).

Por su parte, los estudiantes sordos han pasado con dificultades la etapa primaria de educación formal, pero han sido históricamente excluidos de los otros niveles educativos (ANEP, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013; PELUSO, 2010). Tradicionalmente la lengua natural de los sordos, las diferentes lenguas de señas que discurren por la materialidad viso-espacial, no eran reconocidas como lenguas y las prácticas oralistas ocupaban un alto porcentaje de los esfuerzos educativos. Esto mantenía al grupo alejado de la producción de conocimiento y de las prácticas letradas relativas a la actividad cultural, académica y científica.

Solo recientemente las lenguas de señas han sido reconocidas como tales y la educación bilingüe ha pasado a tener un lugar en la educación formal (aunque a veces con un rol menor), por lo que esta situación, de a poco, se viene revirtiendo (BEHARES, 1989; PELUSO, 2010; LARRINAGA; PELUSO, 2007; BEHARES; BROVETTO; PELUSO, 2012). Uno de los problemas que enfrentan las lenguas de señas para ser vistas como tales en la educación es el hecho de que no tienen forma escrita como las lenguas

orales. Con tal historia, el acceso a la educación formal de la comunidad sorda ha estado muy limitado y aún hoy en pocos lugares pueden verse miembros de esta comunidad en los niveles más altos de la educación formal (ANEP, 2013).

Nos interesa particularmente relacionar la mencionada exclusión de estos dos grupos con la educación lingüística, enfocándonos en las prácticas de lectura, al tiempo que reflexionaremos sobre posibles formas de mejorar o incrementar las intervenciones del sistema educativo en la formación lingüística.

Cabe señalar, que en este trabajo se recogen algunos resultados de la investigación que venimos llevando adelante en diversas Facultades del Área Social de la UdelaR. Se trabajó con la población universitaria en varias Facultades a punto de partida de los cursos de comprensión lectora en inglés y con población sorda de primaria y secundaria. También fueron estudiadas las representaciones que docentes de estos diversos contextos educativos tenían hacia las habilidades lectoras de los estudiantes. Esta investigación fue un antecedente importante para la actual investigación que co-coordino, en la que se busca indagar las actitudes y soluciones de los docentes frente a los problemas que presentan la lectura y la escritura en dos servicios de la UdelaR, y que cuenta actualmente con financiación de dicha Universidad (CSIC/CSE).

Los estudiantes universitarios, los estudiantes sordos y el español escrito

Como ya señalamos, las dos poblaciones que se tratarán en este trabajo son los estudiantes sordos y algunos estudiantes oyentes ingresantes a la Universidad, dado que presentan problemáticas en relación a la lectura académica y eso determina contextos de exclusión del sistema educativo.

La Universidad de la República era la única Universidad en el país hasta fines de los años ochenta cuando empezaron a aparecer instituciones privadas. Como Universidad nacional y pública, tiene entre sus metas la creación de conocimiento, la formación de profesionales y la extensión. La UdelaR es la Universidad más importante del país, no solo por su carácter gratuito sino también por las actividades de extensión que consisten en la realización de actividades en el medio, incluyendo los servicios que ofrece en los campos de la salud y la asistencia legal que cubren la mayoría de

las necesidades de gran parte de la población de bajos ingresos. Además, realiza acuerdos con variadas entidades públicas y privadas a las que ofrece asesoramiento técnico. Pero lo más relevante es que la UdelaR concentra entre el 70 y 80% de la actividad científica del país y posee alrededor de 100.000 estudiantes en un país que cuenta con una población de algo más de tres millones (UDELAR, 2013).

Sin embargo, como fue mencionado anteriormente, existe un alto porcentaje de deserción estudiantil. La UdelaR, que permite a todos los ciudadanos del país continuar sus estudios luego de finalizada la etapa secundaria, termina por excluir una parte importante de esa población (DICONCA, 2011; CSE/UDELAR, 2014). Asimismo, variadas pruebas diagnósticas aplicadas en diversos sectores de nuestro sistema educativo señalan que la educación en el área lengua es un sector débil que requiere más trabajo, lo que podría mejorar la situación (MACRI; NOBOA, 2004; BARCO; LIZARRITURRI, 2005; TORRES; FEDORCZUK; VIERA, 2009).

La constatación de esta situación llevó a que la Comisión Sectorial de Enseñanza de la UdelaR implementara el curso “Comprensión y Producción de textos en la Universidad” destinado a docentes de todos los Servicios de la UdelaR y que tenía, por objetivo, la reflexión crítica en relación a la lectura y escritura en la Universidad, así como la promoción de la incorporación de estrategias de trabajo para ayudar a los estudiantes en su manejo con los textos escritos y la replicación de este conocimiento hacia otros docentes (BARCO; LIZARRITURRI, 2005).

Similares dificultades a las que se señalan en el manejo de textualidad académica por parte de los estudiantes universitarios de UdelaR se observan en otras Universidades de la Región, como ser las de Chile, Argentina y Colombia (ARNOUX, 2004; CARLINO, 2005; CISNEROS, 2007; DESINANO, 2009; PARODI, 2010; SCHWEIZER, 2011; CARTOLARI; CARLINO, 2012).

En consonancia con todos estos estudios referidos, tanto para Uruguay como para la Región, en las Facultades del Área Social en que se ha desarrollado mi investigación educativa a través de los cursos de comprensión lectora en inglés también se constató que las dificultades que presentan los estudiantes a la hora de enfrentarse a los textos académicos en dicha lengua no se refieren exclusivamente al manejo de la lengua extranjera, sino principalmente, al manejo de este tipo de textualidad (LARRINAGA, 2003).

Cuando se trabaja en inglés en los niveles de cohesión y coherencia de los textos ofrecidos, académicos y periodísticos, se observa que los estudiantes muchas veces no reconocen estos aspectos en su propia lengua en relación a estos particulares textos, que son los que necesitan poder leer para mantenerse dentro de sus estudios terciarios. También se puede observar cómo los estudiantes manejan aspectos más básicos que la cohesión y la coherencia, tales como la morfología y la sintaxis. Aquellos estudiantes con manejo de la morfología y la sintaxis más creativo y asociativo se permiten más “flexibilidades” interpretativas a la hora de la lectura.

Estas dificultades son claramente una de las razones probables de la frustración y la deserción de parte del estudiantado. Si bien es obvio que no se puede relacionar de forma directa y exclusiva los problemas que presentan los estudiantes con la lectura y escritura de textos académicos con su deserción, creemos que este es un factor que seguramente puede hacer su trayectoria por el sistema más fácil o más difícil.

Por su parte, cuando hablamos de la educación para la comunidad sorda en nuestro país de deben tener presentes cuatro conceptos: lectura, equidad, empoderamiento y accesibilidad (LARRINAGA; PELUSO, 2009; URUGUAY, 2008,2009; PELUSO, 2011). Al discutir estos conceptos debemos recordar que la mayoría de las lenguas de señas (lenguas naturales de las comunidades sordas) no han desarrollado formas escritas a la manera que lo han hecho las lenguas orales, lo que ha tenido claras consecuencias en los procesos educativos de los sordos.

Al trabajar con grupos minoritarios, como el de los sordos, debemos manejar los parámetros que aseguren para ellos equidad en el sistema de educación pública. Esto significa acceso temprano y fluido a la lengua de señas nacional o de la comunidad, empoderamiento a través de la creación de productos culturales en esa lengua de señas, la búsqueda de sistemas alternativos de registro de las lenguas de señas (PELUSO, 2011), y la enseñanza de habilidades lectoras (en principio en español, en el caso de los sordos uruguayos).

En el mundo actual, desde cualquier lengua y cultura, la lectura es necesaria para asegurar la accesibilidad a la información, y para la mayoría de los campos tecnológicos y científicos se necesita, inclusive, leer en más de una de las lenguas en que dicho conocimiento aparece, lenguas de poder a veces llamadas *variedades superestándar* (TRUDGILL; HANNAH, 2013).

Es por esta razón que leer en español es altamente relevante para los sordos en Uruguay: no solo porque es una de las lenguas nacionales, sino porque también es la lengua en la que los últimos desarrollos del conocimiento son registrados en nuestro país y en gran parte del mundo.

En el marco de la educación bilingüe de los sordos, las relaciones entre oralidad y escritura son un tema de particular interés. En una situación de bilingüismo clásico, hay ocho habilidades psicolingüísticas en juego que en nuestro caso, en Uruguay, serían: comprensión del español oral; producción del español oral; comprensión del español escrito; producción del español escrito; comprensión de la LSU oral, producción de la LSU oral; comprensión de la LSU escrita y producción de la LSU escrita.

Pero esto presenta ciertas particularidades en el caso de los sordos: básicamente no se desarrolla el español en la oralidad ni la LSU en la escritura. Por un lado debido a que la oralidad en español está fuertemente interferida en los sordos porque no tienen acceso a la lengua oral a través del canal oral. Por otro lado debido a que la LSU no tiene hasta ahora escritura. De esta forma en Uruguay la educación bilingüe de los sordos trata de adaptarse a este particular bilingüismo. Es decir toma en cuenta que las lenguas involucradas – español y LSU – mantienen una distribución funcional de acuerdo a la cual la LSU se especializa en la oralidad (interacciones cara a cara) y el español en la escritura. Esto ocurre básicamente en Montevideo y en algunas capitales departamentales. En estos contextos educativos las clases se imparten en LSU (directamente por los docentes que son bilingües o a través de un intérprete) pero la bibliografía a ser estudiada está escrita en español.

Debido a lo anteriormente señalado, las prácticas de cada docente en su área incluyen una fuerte reflexión lingüística, ya que cada docente tiene que ayudar a sus estudiantes a leer los materiales escritos sobre el tema que ellos enseñan, en una segunda lengua (el español) y entonces los requerimientos metalingüísticos se duplican.

Esta particular especialización del bilingüismo desafía los modelos de enseñanza de la lectura y escritura en español en este caso ya que deben ser enseñadas sin el apoyo de la oralidad en esta lengua.

Los docentes de las asignaturas como docentes de lengua

En una clase tradicional para estudiantes oyentes una de las herramientas de enseñanza que los docentes han estado usando por siglos para enseñar lectura y escritura es el discurso pedagógico (LARRINAGA, 2003; LARRINAGA; PELUSO, 2004).

En este sentido, si pensamos por ejemplo en el nivel de educación secundaria, es la etapa en la que los estudiantes comienzan propiamente a estudiar de la forma en la que lo deberán hacer de ahí en más en todo el sistema educativo formal. Generalmente en la escuela primaria los estudiantes hacen tareas o *deberes*, pero el estudio del texto disciplinar no es aún tan relevante. Para ayudar a los estudiantes a enfrentar las dificultades en la lectura de sus primeros textos científicos, encontraremos a los docentes usando su más valorada herramienta: su discurso oral.

Desde el punto de vista del discurso pedagógico, podemos interpretar esta situación como que la tarea del docente en esta etapa es asegurar la entrada del estudiante al discurso científico de la materia en cuestión. Aunque el discurso del docente en la clase es altamente variable, con momentos de mayor informalidad, también contiene momentos en que, por razones pedagógicas, el docente introduce un discurso muy cercano al formato de lengua escrita.

Este recurso educativo que consiste en moverse discursivamente dentro de la oralidad hacia el polo formal, típico de la escritura, ayuda a los estudiantes, tanto funcional como estructuralmente, a leer los textos escritos académicos de la disciplina. Los buenos docentes no solo transmiten los contenidos que quieren enseñar sino que también son conscientes del hecho de que sus estudiantes tendrán luego que manejar textos complejos para continuar estudiando la disciplina. Los docentes intuitivos en algunos momentos especiales de la clase se encontrarán estructurando su discurso pedagógico a la manera de la lengua escrita, para ayudar a sus estudiantes a franquear la distancia entre la oralidad y la escritura.

Esto es lo que sucede con los estudiantes oyentes. Los estudiantes sordos no tienen acceso directo a la estrategia del docente para *andamiar* (BRUNER, 1984) la lectura, modelando su discurso a la manera de un texto escrito, por lo tanto para los sordos el procesamiento de los textos en español sin una oralidad en esta lengua se torna doblemente más difi-

cil que para un estudiante oyente. En primer lugar porque no dominan la lengua en la que está el texto, en tanto no es su primera lengua, como sí lo hacen los estudiantes oyentes. En segundo lugar porque no tienen acceso a la estrategia desplegada por el docente para *andamiar* la lectura a través de la sofisticada estructuración de su discurso. Las explicaciones en LSU nunca resultarán tan transparentes dado que son en otra lengua diferente a aquella en que están escritos los textos y que sólo cuenta con el canal oral, pues no tiene escritura.

Relevancia y complejidades de la lectura

Algunos desarrollos tecnológicos relativamente recientes en nuestra cultura occidental han hecho competir a la lengua escrita con medios audiovisuales. Si pensamos en los individuos, algunas generaciones atrás, vemos que tenían tiempos de calmada lectura más largos que en la actualidad, dado que ciertas funciones se cumplían casi exclusivamente a través de la lectura: como por ejemplo la información (diarios, semanarios, revistas, etc.). Lo mismo sucedía con el entretenimiento (cuentos, novelas, etc.) y con el estudio.

Las computadoras y los medios audiovisuales resultan ser vías culturales válidas para tales actividades y que agregan variedad, pero al mismo tiempo esta tendencia deja a las nuevas generaciones con menos chances de practicar y desarrollar la lectura. Esto no sería un problema si pudiéramos dejar de lado la lengua escrita pero, como sabemos, esto no es así por muchas razones.

Otros desarrollos recientes en nuestra cultura han hecho que la lengua escrita adquiera nueva relevancia. Hace un siglo, o algo más, la educación formal en cualquiera de sus niveles era para una elite y la integración masiva al nivel terciario de la educación es un fenómeno relativamente reciente. En nuestra actual cultura altamente sofisticada, compleja y competitiva, necesitamos ser capaces de mantenernos dentro del sistema formal de educación y, si es posible, asistir a la Universidad.

El manejo de las prácticas letradas ya no consiste solo en un tema de enseñanza primaria o secundaria o, en la vida adulta, en la posibilidad de leer instrucciones o un artículo en el diario. Ser letrado también involucra, ahora, para muchos, manejar artículos técnicos altamente sofisticados en

nuestra lengua nativa y en al menos otra lengua internacional. Para procesar información en campos de alta complejidad, para leer y estudiar textos estructural y semánticamente *densos*, las prácticas lectoras en más de una lengua, con todas las estrategias que involucran, continúan siendo relevantes. En los ámbitos académicos y técnicos la lectura es de enorme importancia.

En cuanto a la complejidad de la lectura, cabe señalar que se lee a diferentes ritmos dependiendo de las características y posibilidades personales y también según la situación, los tipos de texto y los diferentes objetivos de cada lector para con el texto. En términos generales, podemos hablar de lectura analítica versus lectura general o global. Esta clasificación de las modalidades lectoras se inspira en los conceptos que ha desarrollado la psicología cognitiva de procesamiento *top-down* a diferencia de procesamiento *bottom-up*. Tal como señalan Dawson y Medler (2009, p. 37):

Information can flow both from the bottom of the system to the top of the system and from the top of the system to the bottom of the system. When information flows from the top of the system to the bottom of the system this is called “top-down processing”, which is sometimes known as “theory-driven processing”.

The implications of this top to bottom flow of information is that information coming into the system (perceptually) can be influenced by what the individual already knows about the information that is coming into the system (as information about past experiences are stored in the higher levels of the system).

Por lo tanto, de acuerdo a la psicología cognitiva, los procesos *top-down* favorecen un tipo de comprensión más influenciada por el conocimiento y las experiencias previas. La lectura global es una modalidad lectora que descansa fuertemente sobre el conocimiento previo y que mecánicamente depende más del rápido reconocimiento léxico que de la decodificación de relaciones intratextuales. Entonces, esta modalidad lectora, no permite una profunda penetración en el *material nuevo* que el texto pueda contener. Al usar esta modalidad, un lector será menos afectado por lo que está leyendo ya que sus ideas previas seguirán influyendo fuertemente en su comprensión del texto. Sin embargo esta modalidad presenta una clara ventaja comparada con la modalidad analítica: aumenta sustancialmente la velocidad de lectura.

Por otro lado, la lectura analítica es una modalidad lectora que permite una comprensión exhaustiva de un texto estructural y conceptualmente *denso*. Los procesos que se siguen pasan, necesariamente, por áreas de decodificación formal, sintáctica, lógica y morfológica.

Ninguna de estas modalidades es exclusiva ni excluyente, y es mejor pensarlas en términos de polaridades: en un extremo se ubicaría la lectura muy analítica con total decodificación de todas las relaciones sintácticas y una interpretación de estas; y en el otro extremo, una lectura muy global, consistente en escanear el texto en búsqueda de palabras claves o conocidas. Entre medio de estos extremos, podemos encontrar diversos estadios de decodificación borrosa. Un lector ideal se podría mover entre ambas polaridades, de acuerdo a sus necesidades, y con pleno control.

Sin embargo, en un individuo específico, una de las modalidades puede aparecer como la más frecuente o la principal. La preponderancia de una modalidad depende de muchos factores, tales como el objetivo del lector para con el texto, el tipo de texto a ser leído, los estilos lectores desarrollados por la comunidad a la que el lector pertenece (los estudiantes de medicina podrían leer más globalmente que los de ingeniería o viceversa), los condicionamientos metodológicos durante los estudios anteriores del lector, para mencionar solo algunos de los más relevantes.

Muchas veces, a pesar de factores condicionantes textuales y extra textuales una de las modalidades lectoras prevalece, y esto puede obstaculizar al lector para alcanzar las metas que se había trazado al inicio.

La lectura académica y las instancias relevantes de estudio o trabajo exigen al lector una lectura analítica, ya que éste se propone recibir grandes cantidades de información, mayormente nueva, y comprender las relaciones sutiles propuestas por el texto entre los diferentes argumentos, etc. Si el lector no consigue decodificar, por ejemplo, un conector adversativo, podría terminar comprendiendo lo opuesto de la idea que el texto pretende transmitir.

Los estudiantes al ingresar a la Universidad todavía están en proceso de desarrollo de este tipo de lectura analítica. Si algunos estudiantes no han alcanzado el nivel de competencia de la lectura analítica que se requiere para manejar la cantidad y profundidad de los materiales de lectura que se les da en la Universidad, pueden empezar a experimentar dificultades en su actuación académica. Esto es aún más dramático para el caso de los estudiantes sordos, para quienes el español escrito implica lectura en una

segunda lengua, por lo que, como ya explicamos, es doblemente ajeno (la ajenidad de la lengua y la de los códigos escritos académicos).

Debido a la naturaleza del proceso de la lectura que tiene lugar mayormente en aislamiento y silencio, donde el lector está solo con el texto, éste puede tomarse tiempo para reflexionar y permanecer en el texto en el que siempre hay *cosas* complejas a descubrir. La lectura no es una función del lenguaje como la conversación, en la que hay un interlocutor con el que se negocian los significados y nos fuerza a seguir adelante. Cuando leemos vamos para atrás y para adelante todo el tiempo, principalmente cuando estamos leyendo textos técnicos en cualquier campo, dado que la información es nueva y una lectura global no sería suficiente. En ese movimiento de ida y vuelta tenemos tiempo de usar estrategias metalingüísticas, es decir usar lo que sabemos sobre la lengua. Cuanto más conscientes o intuitivamente conscientes somos de los aspectos formales del lenguaje, mejor podremos usar estas estrategias al leer y tendremos más control sobre el proceso. Si un buen lector no comprende una oración importante en la lectura, podrá retroceder, por ejemplo, en busca del referente de un pronombre que habilite la comprensión o en busca de una idea contrastante que explique la presencia de una partícula adversativa.

La lectura y el acceso al conocimiento

Como ya dijimos, los estudiantes sordos (que han sido históricamente excluidos de los niveles secundario y terciario del sistema) y los estudiantes que ingresan en la Universidad representan dos grupos con dificultades en mantenerse y progresar en el sistema educativo formal y que pueden presentar problemas en el procesamiento de los textos que deben leer para tener acceso al conocimiento. El sistema educativo ha intervenido, tradicionalmente, de forma indirecta, tratando de mejorar los procesos de lectura, pero se requiere conciencia del problema para realizar intervenciones que realmente puedan modificar esta situación.

La lectura, a diferencia de la escritura, siempre ha sido un proceso difícil de compartir, ya que es mayormente silencioso. El producto del proceso de la escritura es un texto, algo tangible y compartible. El producto de la lectura es la comprensión, algo intangible y a veces silenciado o velado por problemas pragmáticos de producción o explicación. En los procesos de enseñanza y

aprendizaje con estudiantes sordos y estudiantes universitarios en las clases de comprensión lectora de inglés, hemos transitado diversas vías metodológicas para superar este problema de accesibilidad al proceso lector. Se pudo observar que una forma simple de ayudar a alguien a leer mejor es leer con él. Esto implica metodológicamente no dejar la lectura como un proceso solitario, silencioso, sino avanzar en el texto con el otro individuo. Esto se hace metodológicamente más complejo en el caso de los sordos y merecería un capítulo aparte, ya que, mientras que los oyentes pueden leer y escuchar el proceso del otro a través de la lectura en voz alta con comentarios sobre el proceso, los sordos deben leer y a través del mismo canal viso espacial seguir el proceso del otro.

De esta manera estamos creando una instancia que los docentes frecuentemente llamamos el “*show how*”, emulando la expresión “*knowhow*” acuñada en el mundo de los negocios. Debido a que existen muchas diferentes estrategias, a veces individuales, de extraer significados del texto, la expresión “*show how*” refiere al hecho de que estamos mostrando las estrategias que hemos usado para comprender algo como manera de compartirlas con el otro (estudiantes universitarios o sordos). A veces leer en voz alta señalando elementos del texto, con comentarios y explicaciones, puede “enseñar” o mostrar estrategias de interpretación. La cercanía física con el otro puede ayudar pues el apuntar con el dedo ciertas palabras o marcas resulta a veces relevante.

Esta lectura para realizar el “*show how*” debe ser una lectura con comentarios sobre las maneras en que estamos manejado la forma de cada oración, señalando las relaciones que establecemos en todos los niveles lingüísticos. Hacer explícito el proceso de la lectura no es algo que hagamos usualmente, ya que quien lo está haciendo - tutor, docente - está “prestando” sus categorías lingüísticas y debe desplegar un alto nivel de conciencia lingüística.

Por otro lado, la lectura con compañeros es muy útil para el desarrollo del proceso lector (PROGRESA; UDELAR, 2012). Aunque un estudiante no está entrenado para explicitar su conciencia lingüística, naturalmente muestra por qué respondió una pregunta de determinada manera o cómo solucionó un problema del párrafo leído. En cierta medida, hace algún tiempo y aún hoy en algunas Facultades de nuestra Universidad, los grupos de pares que estudian juntos (un hábito tradicionalmente arraigado en nuestra Universidad) proveen la lectura en conjunto y el compartir estrategias necesarias para alcanzar mejores niveles de lectura analítica.

Ideologías lingüísticas y educativas para repensar la enseñanza de la lectura

En las próximas páginas discutiremos tres posiciones teóricas y cómo ellas influyen en nuestras intervenciones educativas en el área lengua: la construcción de las disciplinas dentro del sistema educativo, la ideología lingüística y el plurilingüismo, y el concepto de lengua que subyace en la enseñanza de la lectura.

El problema de la construcción de las disciplinas y el objeto lengua.

Dentro de nuestro sistema educativo es interesante observar cómo las diferentes asignaturas se han conformado tradicionalmente, es decir, cómo el conocimiento es segmentado (TERIGE; DIKER, 1997; CALDERÓN, 2000). La delimitación de las disciplinas en todo el sistema educativo en el área lengua nos ha dejado con asignaturas tradicionales fijas tales como: *Español, Lengua, Literatura, Inglés, Portugués, Morfosintaxis*, etc. Aunque parece un panorama muy variado, en todas estas materias se presentan ciertos rasgos que responden a una rigidización del campo. Existe una clara separación y jerarquización entre lengua materna y lengua extranjera y una dicotomización entre forma y contenido, expresadas en metodologías de enseñanza a veces muy diferentes.

En general, dentro de las asignaturas así conformadas la idea de lengua como una entidad claramente circunscrita y homogénea prevalece, en parte como consecuencia de la influencia de la modernidad (*una lengua una nación*), de procesos identitarios (separarse de los *otros*) y de los procesos de estandarización de las lenguas que crean la variedad estándar que tiene una representación muy peculiar en los hablantes, creando la ilusión de que existe “La Lengua”, como entidad objetiva y homogénea.

Esta idea de homogeneidad lingüística ha sido clásicamente discutida por la sociolingüística.

Los principales marcos teóricos en lingüística (SAUSSURE, 1916, 1993; CHOMSKY, 1965, 1989) han conceptualizado al objeto de la lingüística (*langue* en el caso de Saussure e *internallanguage – language, generativegrammar, competence, knowledge of language* – en el caso de Chomsky) desde una perspectiva abstracta, formal e idealizada, sosteniendo su homogeneidad. Estas teorías lingüísticas se han enfocado en explicar el

mecanismo del lenguaje en sí y su esencia y, en definitiva, lo que significa ser individuos con lenguaje.

Con los trabajos pioneros de Labov (1966) se relaciona al lenguaje con el área social, mostrando la gran variación inherente al mismo. La socio-lingüística abandona la idea de homogeneidad lingüística, muestra la gran heterogeneidad del fenómeno y brinda un marco explicativo a las relaciones entre el lenguaje y la sociedad.

Desde esta perspectiva, la lengua está formada por un sinnúmero de variedades que responden a las categorías sociales que impactan sobre ella, como, por ejemplo, edad, clase social, ubicación geográfica, sexo/género y diferentes escenarios de uso, como contextos más o menos formales, la escritura y la oralidad, etc. Las relaciones de poder que ocurren en la sociedad no solo se reproducen sino que también actúan en el lenguaje. No solo hablamos una lengua, sino que también realizamos actos de identidad en ella (LE PAGE, 1968).

Frente a esta visión del lenguaje como una entidad altamente heterogénea, la visión de sus límites también se afecta: ¿dónde comienza una lengua y termina la otra? Esta pregunta se vuelve más dramática en el caso de lenguas claramente relacionadas. Por ejemplo, ¿el español y el portugués son dos lenguas diferentes?

Las mismas preguntas se pueden hacer en sentido inverso, no desde la diferencia sino desde la unidad: ¿hasta que punto el español rioplatense y el español rural mexicano son la misma “lengua”?

Hudson (1987) se posiciona en un extremo del debate “*language*” vs. “*variety*”, e introduce el concepto de “*linguistic items*” que ayuda a romper la idea de límites precisos entre las lenguas. Un ítem lingüístico puede ser cualquier pieza de conocimiento lingüístico: léxica, morfológica, sintáctica, semántica o pragmática. Estos ítems lingüísticos pueden ser organizados, con fines metodológicos de estudio (o de enseñanza). Se forman así conjuntos de ítems lingüísticos a los que Hudson (1987) denominó “*attenuated forms of varieties*”, aunque cada hablante posee su propio conjunto, más allá de la procedencia de cada ítem. En definitiva este autor abandona el concepto de lengua por el de variedad, que sería un conjunto de ítems lingüísticos con similar distribución sociolingüística. A su vez estos conjuntos estarían en un continuo de inteligibilidad, tanto diatópico como diacrónico. El concepto de lengua permanecería como una entidad cultural antropológica.

En este marco, la delimitación de las asignaturas del área lengua es muy compleja. A la dicotomización entre materno y extranjero, entre forma y contenido, entre ámbitos de uso formal e informal, o escrito y oral, se agrega que el propio objeto de las asignaturas es esencialmente heterogéneo y que se constituye en homogéneo para su estudio y enseñanza. Además dicha homogeneización tiene importantes componentes ideológicos y políticos: aquellos relacionados con la variedad estándar y la ideología del purismo idiomático y la corrección.

Así, las diferentes asignaturas del área lengua tienden a estar aisladas dentro de nuestro sistema educativo y no recogen estas discusiones relativas a la heterogeneidad de la lengua. Por ejemplo, cómo es posible observar en los documentos oficiales de la Comisión de Política Lingüística de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2008), el español se enseña por un lado en asignaturas como *Literatura* en las que se enfatiza el contenido, pero en las que sólo lo literario constituye el contenido y , por otro lado, en asignaturas como *Idioma Español* en las que se enseña gramática, es decir, en las que se enfatiza la forma, desde una perspectiva fuertemente estructuralista. A su vez estas asignaturas en general no se conectan con otras, como *Historia* o *Geografía* que se concentran en el contenido y se da menor relevancia a la tarea de introducir al estudiante en esos nuevos mundos científicos, en sus campos léxicos, en las formaciones discursivas propias y en la lectura de la disciplina.

Además, la asignatura *Inglés*, que es la única asignatura curricular de una lengua extranjera en nuestro sistema formal de educación, es enseñada de forma relativamente desconectada de los otros esfuerzos lingüísticos que los estudiantes están realizando en las demás asignaturas a un cierto nivel.

Por su parte la asignatura *Lengua de Señas Uruguaya*, que está tomando existencia de forma paulatina en nuestro sistema educativo en sus tres ramas, presenta no sólo los mismos problemas ya relatados para las otras asignaturas, sino también el de ser una lengua en proceso de estandarización, que carece de escritura y de otros instrumentos de gramatización (gramáticas y diccionarios).

Así, mientras la enseñanza de los contenidos impide muchas veces el señalar fenómenos formales interesantes tanto léxicos como sintácticos o de formaciones metafóricas y otros, que se encuentran no sólo en la gran literatura o la gran ciencia sino a todos los niveles, la concentración en as-

pectos formales con escasos contextos de uso y contextos contrastivos lleva a la presentación del “objeto lengua” en forma poco significativa.

Políticas lingüísticas e ideologías lingüísticas

Las decisiones relativas a la educación lingüística en el contexto de la educación formal y cómo se establecen las relaciones entre las lenguas y las habilidades específicas a enseñar, claramente responden a las ideologías lingüísticas que han prevalecido en los diferentes períodos socio-históricos, las que en general tienen un carácter global.

Las ideologías lingüísticas pueden ser agrupadas en torno a dos grandes ejes: las ideologías monoglósicas y las ideologías pluriglósicas (DEL VALLE, 1999). Por ideología monoglósica se entiende aquella que sostuvo todo el proyecto modernista europeo, que imponía de forma fuerte la noción: *una nación - una lengua*. Es una ideología que se basa en la idea de la homogeneidad y de la construcción de la identidad nacional bajo ese concepto. Según esta ideología modernista, todos los habitantes de un país hablan la misma lengua de forma homogénea. Esta idea de fuerte homogeneidad está en la base de la noción de *ciudadano* proveniente de la Revolución Francesa.

Al mismo tiempo este período histórico, con su ideología modernista, alentó el desarrollo de las teorías sobre la lengua como un objeto homogéneo, como el estructuralismo y el generativismo. Estas teorías resultaron ser fundamentales para la comprensión de los aspectos cognitivos y estructurales de la lengua, aunque, con algunos énfasis, a veces han sido usadas para oponerse a integraciones políticas (por ejemplo, la creación de dos lenguas donde había una, al instaurarse una frontera política, creando con facilidad dos sistemas lingüísticos donde antes había uno) o pedagógicas (por ejemplo, el descarte de la transferencia de habilidades lectoras u otras entre lenguas en la enseñanza de la lectura por la visión de cualquier lengua extranjera como algo altamente ajeno).

La ideología pluriglósica, en cambio, sostiene otro proyecto, que se podría relacionar con el actual proyecto posmoderno europeo, global y comunitario en el que se defiende y celebra la heterogeneidad, la idea de que la patria está construida en base a las diferencias. El *ciudadano* europeo de hoy en día es en realidad *ciudadan@*, multirracial y plurilingüe; lo que lleva como consecuencia a la protección de este plurilingüismo. En los últimos

tiempos en América también se observa esta preocupación por el respeto de la heterogeneidad lingüística como parte de los llamados *derechos civiles* (como por ejemplo el *black English vernacular* o inglés negro) o también derechos de las minorías lingüísticas, con una progresiva oficialización de las lenguas americanas originarias (como por ejemplo el guaraní). Debemos agregar aquí el creciente reconocimiento de las lenguas de señas. Por ejemplo en Uruguay la LSU se ha convertido en una de las lenguas nacionales a través de la Ley nº 17.378 (URUGUAY, 2001).

La Unión Europea ha hecho un trabajo importante sobre contextos multilingües para formalizar la comunidad en todos los aspectos que tienen que ver con la educación. Observaremos a continuación las ideas sobre educación lingüística que desarrollaron y cómo estas influyen en las metodologías de enseñanza tanto de lengua materna como de segundas lenguas y las diversas habilidades implicadas, como la oralidad y la escritura.

En apartado 1.3. del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (CONSEJO DE EUROPA/DIVISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 2002; de aquí en más *MCEL*) se discute el concepto de *multilingüismo* y se propone su sustitución por el de *plurilingüismo* como marco de enseñanza (e implícitamente de uso) de las lenguas en la Unión Europea. Según el documento referido el *multilingüismo* “es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada” (CONSEJO DE EUROPA; DIVISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 2002, p. 4).

Se sobreentiende que esta perspectiva concibe que el conocimiento y uso de cada lengua no se mezcla, o no se debe mezclar, con el conocimiento y uso de las otras lenguas y que en todos los casos debe tenderse al hablante nativo como modelo. Esto se constituye por un lado en una postura política, pero al mismo tiempo está anclado en una perspectiva lingüística y cognitiva de la lengua como una entidad o estructura fuertemente delimitada, opuesta a modelos como el de Hudson (1987).

Es decir, la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera, desde esta perspectiva, tiene como objetivo alcanzar la competencia de hablante nativo de dicha lengua, en tanto modelo idealizado que, en definitiva, representa el conocimiento que un hablante oyente ideal tiene de la variedad estándar de la lengua particular que se está enseñando.

Sin embargo, el *plurilingüismo* supone que:

conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en las que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto. Por ejemplo, los interlocutores pueden cambiar de una lengua o un dialecto a otro, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y para comprender otra. Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto escrito, e incluso hablado, en una lengua previamente ‘desconocida’, reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva. (...) Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profusamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del ‘dominio’ de una o dos —o incluso tres lenguas— cada una considerada de forma aislada, con el ‘hablante nativo ideal’ como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas” (CONSEJO DE EUROPA/DIVISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 2002, p. 4 – 5).

Con esta noción de *plurilingüismo* aparece un radical cambio de enfoque, que plantea numerosas interrogantes al campo de la psicolingüística y la lingüística aplicada, tradicionalmente ligado a una concepción de lengua homogénea y a la existencia de un hablante nativo en tanto conocedor de dicha lengua.

Cabe señalar sin embargo que esta concepción de plurilingüismo hace excesivo énfasis en lo comunicativo: “el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa”. Yendo un poco más allá, podemos considerar en este plurilingüismo las lenguas en su aspecto cognitivo y

entonces agregar que tampoco las estrategias y tecnologías desarrolladas en una lengua quedan guardadas en compartimientos separados, lo que incluiría estrategias interpretativas, habilidades lectoras etc., y todos estos intercambios entre lenguas, variedades y habilidades darían unidad a la educación lingüística. De esta manera una clase de lectura en una lengua extranjera estaría aportando a las habilidades interpretativas en la lengua o variedad propia, como también lo haría el análisis de una narrativa estructurada a través de otros medios.

El plurilingüismo promueve el uso de muchas variedades lingüísticas, con un equilibrio variable de acuerdo a necesidades, lugares y dominio del hablante de esas variedades y las tecnologías (escritura) que las involucra. A su vez reivindica fuertemente la variedad propia. Esto debería ser no sólo una defensa política sino también cognitiva. Un hablante de español puede hablar en su lengua con un brasileño que habla en la suya, y con ciertas estrategias de convergencia, llegar a entenderse. Lo mismo pasa con la escritura: posiblemente pueda leer en más de una lengua, pero escribir es más difícil. El desarrollo de las habilidades de recepción, comprensión (oral y escrita) son las primeras. En producción oral o escrita, el modelo de procurar precisión “native-like” o similar a nativo, se flexibiliza y se acepta la diferencia de lo no nativo.

La revalorización de la variedad propia conlleva naturalmente a la vez una idealización y una resistencia ante la estándar. La idealización de ese objeto ideal que nunca se alcanza totalmente. La resistencia ante la autoridad de la misma y que, por ende, tiende a coartar la libertad personal ante los usos idiosincráticos.

Reflexiones finales

En este trabajo hemos presentado algunos asuntos concernientes a la educación lingüística dentro del sistema público de educación en Uruguay, más específicamente concernientes a la lectura y su rol no solo en la educación como sistema sino también en el desarrollo individual, en la producción de ideas propias y en la subjetivación.

Como hemos visto, la lectura es esencial para permanecer y progresar en el sistema educativo. Pero también juega un rol esencial para el individuo en su interacción con el conocimiento y la información ya que es un proceso

interior, silencioso, de interpretación que encontrará una forma de hacer de ese conocimiento e información algo propio. A veces el individuo quedará más profundamente afectado por el texto. Otras veces perderá o resistirá más la oferta del texto.

Principalmente, nos hemos enfocado en dos poblaciones que han tenido problemas en permanecer y progresar en el sistema educativo: los estudiantes sordos y algunos estudiantes ingresantes a la Universidad. Hemos visto que en general es positivo tratar de intervenir desde el área lengua, más específicamente en la lectura, y reflexionar sobre formas de mejorar las intervenciones del sistema educativo en los procesos lingüísticos. La idea que se ha manejado en toda la investigación aquí presentada es que las prácticas de lectura son clave para mantenerse dentro del sistema educativo, y no así necesariamente ocurre con las prácticas de escribir.

Hemos visto como algunas posiciones teóricas e ideológicas impactan en las intervenciones propuestas por el sistema educativo. Algunas de estas posiciones estimulan actitudes puristas sobre la lengua y dificultan la realización de intervenciones menos tradicionales, mientras que otras cuestionan la lengua como objeto de educación y de uso. Estas posturas conciben el fenómeno del lenguaje en su heterogeneidad, como un conjunto de habilidades o subfenómenos involucrados que tienen que ver con aspectos estructurales o sintácticos, así como con aspectos fonéticos, motores, pragmáticos y otros. Entonces, es posible abrirse a la integración de variedades, por un lado, y a deconstruir las estrategias y habilidades sobre las que se necesite trabajar, como por ejemplo el proceso de la lectura.

Por último, como ya mencionamos, algunas de las asignaturas que enseñan “lengua” también refuerzan ideologías puristas, presentándola como un objeto, homogéneo y bien delimitado. De esta manera estas asignaturas dificultan la enseñanza de la operativa de la lengua, de los sistemas de razonamiento y de metodologías de análisis e interpretación del fenómeno del lenguaje. Reflexionar sobre las ideologías que manejamos sobre la lengua puede abrirnos a nuevas posibilidades a la hora de plantear intervenciones educativas sobre la misma.

Referencias

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: Documento Oficial, 2008.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Primer Foro Nacional de Lenguas de la ANEP*. Montevideo: Documento Oficial, 2009.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Segundo Foro Nacional de Lenguas de la ANEP*. Montevideo: Documento Oficial, 2010.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Tercer Foro Nacional de Lenguas de la ANEP*. Montevideo: Documento Oficial, 2011.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Cuarto Foro Nacional de Lenguas de la ANEP*. Montevideo: Documento Oficial, 2012.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Quinto Foro Nacional de Lenguas de la ANEP*. Montevideo: Documento Oficial, 2013.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA/CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo, 2008. Obtenido de: <http://www.ceip.edu.uy/archivos/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf>. Acceso en: 24 oct. 2014.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA/CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. *Ciclo Básico. Plan 1996*. Montevideo, 1996. Obtenido de: <http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=1085>. Acceso en: 24 oct. 2014.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA/CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. *Plan 2013*. Montevideo, 2013. Obtenido de: <http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=1052>. Acceso en: 24 oct. de 2014.

ARNOUX, E. *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeva, 2004.

BARCO, S.; LIZARRITURRI, S. *Producción y comprensión textual en la universidad*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza/UdelaR, 2005.

BEHARES, L. E. Diglosia escolar: aspectos descriptivos y sociopedagógicos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 14, p. 147 – 154. 1989.

_____; BROVETTO, C.; PELUSO, L. Language Policies in Uruguay and Uruguayan Sign Language (LSU). *SignLanguageStudies*, Washington, v. 12, n. 4, p. 519 – 542. 2012. << <http://dx.doi.org/10.1353/sls.2012.0008>>>

BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza, 1984.

CALDERÓN, J. *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. México: Plaza y Valdés, 2000.

CARLINO, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

CARTOLARI, M.; CARLINO, P. Leer y escribir en la formación docente: aportes de las investigaciones anglosajonas. *Acción Pedagógica*, San Cristóbal Edo, n. 21, p. 60 – 79, jan. /dec. 2012.

CISNEROS, M. *Lectura y escritura en la Universidad*. Una investigación diagnóstica. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2007.

CHOMSKY, N. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1965.

_____. *El conocimiento del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1989.

CONSEJO DE EUROPA/DIVISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes, 2002.

COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA/UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. *Relevamiento sobre Desvinculación Estudiantil*. Montevideo, 2014. Obtenido de: <<http://www.cse.edu.uy/desvinculacion-estudiantil>>. Acceso en: 24 oct. 2014.

DAWSON, M.; MEDLER, D. *Dictionary of Cognitive Science*. 2009. Obtenido de: <http://www.bcp.psych.ualberta.ca/~mike/Pearl_Street/Dictionary/contents/T/topdown.html>. Acceso en: 24 oct. 2014.

DEL VALLE, J. Monoglossic policies for a heteroglossic culture: misinterpreted multilingualism in Modern Galicia. *Language and Communication*, New York, v. 20, n. 1, p. 105 – 32. 1999.

DESINANO, N. B. *Los alumnos universitarios y la escritura académica: análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

DICONCA, B. *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Montevideo: CSE/UdelaR, 2011.

HUDSON, R. A. *Sociolinguistics*. New York: Cambridge University Press, 1987.

LABOV, W. *The Social Stratification of Language in New York City*. Washington D. C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

LARRINAGA, J. A. Deconstructing classroom discourse from a Reading Course. In: TESOL CONVENTION, 50., 2003, Montevideo. *Actas del Fifth Southern Cone*, Montevideo: URUTESOL, 2003. p. 8 – 10.

_____; PELUSO, L. Alumnos sordos en la enseñanza media: los profesores de asignaturas humanísticas y científicas como profesores de lengua. In: FORUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 3., 2004, Pelotas. [Anais eletrônicos...] Pelotas: UFP, 2004. 1 CD-ROM.

_____; _____. Educación bilingüe de los sordos: consideraciones acerca de la escritura, procesamiento del conocimiento y rol docente. _____. *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores de Psicología del Mercosur*, Tomo III. Buenos Aires: Ediciones de la Fac. de Psicología de la UBA, 2007. p. 464 – 466.

_____; _____. Sordera, escritura y enseñanza de lengua. _____. *Memorias del I Congreso Internacional de investigación y práctica profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación, Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Ediciones de la Fac. de Psicología de la UBA, 2009. p. 550 – 552.

LE PAGE, R. V. Problems of description in multilingual communities. *Transactions of the Philological Society*, Oxford, v. 67, n. 1, p. 189 – 212. 1968.

MACRI, E.; NOBOA, L. *Análisis descriptivo de la cohorte 2003 que cursó Ciclo Básico en la Facultad de Medicina*. Montevideo: UdelaR, 2004.

PARODI, G. *Saber Leer*. Madrid: Santillana ediciones, 2010.

PELUSO, L. *Sordos y oyentes en un liceo común: investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: Udelar; Psicolibros, 2010.

_____. Entre la lengua oral escrita y la oralidad de la lengua de señas: buscando los eslabones perdidos. _____ *Memorias del III Congreso Internacional de investigación y práctica profesional en Psicología*. Buenos Aires: Ediciones de la Fac. de Psicología de la UBA, 2011, p. 342 – 344.

PROGRESA/UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. *Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República*. Montevideo: CSE;Udelar, 2012.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística General*. Madrid: Alianza, 1916,1993.

SCHWEIZER, M. *La comprensión lectora en el ingreso universitario*. Villa María: Eduvim, 2011.

TERIGE, F.; DIKER, G. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

TORRES, C.; FEDORCZUK, A.; VIERA, A. *En diálogo desde la Universidad. Dificultades en la actividad de estudio desde la perspectiva de estudiantes y docentes*. Montevideo: Udelar; PsicolibrosUniversitario, 2009.

TRUDGILL, P.; HANNAH, J. *International English. A guide to the varieties of standard English*. Routledge: New York, 2013.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. Universidad de la República. Memoria 2012. Montevideo, 2013. Obtenido de: <http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/710#heading_2413>. Acceso en: 24 oct. 2014.

URUGUAY. *Ley No. 17.378. Ley de reconocimiento de la Lenguas de Señas Uruguaya -LSU*. Montevideo: documento oficial, 2001.

URUGUAY. *Ley 18.437. Ley General de Educación*. Montevideo: documento oficial, 2008/2009.

Data de registro: 13/04/2015

Data de aceite: 26/08/2015

REPRESENTAÇÕES NA LITERATURA SURDA SOBRE MODOS DE SER SURDO

Lodenir Becker Karnopp*
Juliana de Oliveira Pokorski**

RESUMO

Este artigo investiga representações sobre modos de ser surdo que circulam em narrativas produzidas em Língua Brasileira de Sinais (Libras), por acadêmicos do Curso de Letras-Libras, das turmas iniciadas em 2008. O presente estudo está vinculado aos Estudos Culturais em Educação e aos Estudos Surdos, os quais problematizam as relações de poder envolvidas na construção de significados culturais. Desse modo, os vídeos produzidos por esses acadêmicos são entendidos como artefatos culturais, os quais se constituem como recurso cultural em um território de reivindicações e de negociações de códigos culturais. Com base em pesquisa desenvolvida por uma das autoras deste artigo, intitulada *Representações na literatura surda: produção da diferença surda no curso de Letras-Libras* (POKORSKI, 2014), este artigo analisa modos de ser surdo, presentes em nove (9) narrativas sinalizadas, que tematizam as experiências surdas. Por fim, as representações apontam para práticas culturais historicamente excludentes; no entanto, enfatizam a língua de sinais e a comunidade surda como marcas de valorização de sua diferença.

Palavras-chave: Estudos surdos. Estudos culturais em educação. Cultura surda.

* Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pós-Doutoramento na Gallaudet University, em Washington, DC, Estados Unidos. Professora no Departamento de Estudos Especializados e no Programa de Pós-Graduação em Educação (FACED/UFRGS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *E-mail:* lodenir.karnopp@ufrgs.br

** Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação. Professora assistente na UFRGS, na disciplina de Língua Brasileira de Sinais. *E-mail:* juliana.pokorski@gmail.com

ABSTRACT

This paper investigates representations of manners of being deaf, circulating in narratives produced in Brazilian Sign Language (Libras), by academics of the Course Letters-Libras, from classes started in 2008. This study is linked to Cultural Studies in Education and Deaf Studies, which problematize the power relations involved in the construction of cultural meanings. Thus, the videos produced by these academics are understood as cultural artifacts, which are constituted as a cultural resource in a territory and claims of cultural codes negotiations. Based on research by one of the authors of this article, entitled *Representations in the Deaf Literature: production of the deaf difference in Languages-Libras Course* (POKORSKI, 2014), this article examines manners of being deaf, present in nine (9) narratives that analyze deaf experiences. Finally, the representations show cultural practices historically exclusionary; however, emphasize the sign language and the deaf community as recovery marks of their difference.

Keywords: Deaf studies. Cultural studies in education. Deaf culture.

Sinais introdutórios

Com o propósito de justificar a temática abordada neste estudo – representações sobre modos de ser surdo, que circulam em narrativas produzidas em Libras – iniciamos este artigo com a reflexão proposta por Carlos Skliar, que coloca como central o papel das representações e das identidades para as mudanças educacionais. Diz o autor:

Mas resulta evidente que o quadro deveria ser invertido, quer dizer, que a/s mudança/s em educação começa/m com a/s mudança/s nas identidades e nas representações e podem, ou não, alterar profundamente o texto e os códigos educativos. Pensar o contrário, quer dizer, esperar que mudanças textuais e de código mudarão naturalmente as representações e as identidades educacionais, é negar ou esquecer a obscura história das reformas educativas na América Latina nas últimas décadas (SKLIAR, 2001, p. 13).

Nos últimos anos, a comunidade surda obteve grandes conquistas, como o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho e visibilidade

da Libras na sociedade. Um destaque é o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), através da Lei Federal de 2002, a qual implementou mudanças que ampliaram o acesso, a formação, a divulgação, bem como o uso da Libras na educação.

Tal como discute Skliar, na citação apresentada anteriormente, pode-se ingenuidade pensar que os modos de ver o sujeito surdo podem ser modificados apenas com as mudanças nos códigos legais; no entanto, é inegável que algumas ações atreladas ao reconhecimento da Libras têm produzido condições de possibilidade para a criação e circulação de outras formas de representar o surdo, as quais produzem diferentes olhares e práticas sobre esses sujeitos.

Uma das importantes consequências atreladas à oficialização da Libras é a criação do curso de Letras-Libras que surge em função da demanda de formação de intérpretes e professores de Libras prevista no Decreto n. 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras e torna obrigatório o ensino da Língua Brasileira de Sinais em todos os cursos de graduação em licenciatura e fonoaudiologia. Tal curso possibilitou uma maior inserção dos surdos no ambiente acadêmico, qualificando as discussões propostas por esses sujeitos no âmbito educacional e uma maior articulação da comunidade surda. Além disso, especificamente, o Curso de Letras-Libras favoreceu uma produção considerável de artefatos literários a partir da disciplina de Literatura Surda, destacados aqui por interessarem e constituírem o objeto de análise deste estudo.

O curso de Letras-Libras merece destaque por ter sido o primeiro curso em formato completamente bilíngue (Português-Libras) produzido no Brasil, possibilitando aos surdos o acesso ao ensino superior e o uso da língua de sinais desde o processo seletivo, passando pelas atividades e materiais bilíngues de todas as disciplinas, até a conclusão do curso. Cabe ainda salientar que a modalidade a distância favoreceu a troca de conhecimentos e de experiências, bem como a articulação política entre surdos de diferentes estados, tendo como sede a Universidade Federal de Santa Catarina e quinze polos, incluindo diversos Estados e o Distrito Federal. Ainda, atentando para questões estritamente acadêmicas, cabe chamar atenção para o currículo do curso de Letras-Libras, compartilhado entre todos os polos, o qual produziu profissionais para atuarem com formação específica no ensino de Libras.

Cabe salientar que a pesquisa aqui apresentada está ancorada no campo investigativo dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, que problematizam as relações de poder envolvidas na produção de significados

culturais. Adicionalmente, entende-se que representação é uma prática que produz cultura, pois a representação, através da linguagem, é central para os processos através dos quais o significado é produzido. Os surdos são sujeitos produtos e produtores da cultura, resultado dos jogos de representação que colocam em circulação significados que regulam práticas, influenciam condutas e possuem diferentes efeitos.

Desse modo, ao longo deste texto são analisadas representações sobre os sujeitos surdos presentes nas produções literárias dos alunos do curso de graduação em Letras-Libras (turmas iniciadas em 2008), concordando com a afirmação de Hall (1997, p. 3) de que “damos significado às coisas através da forma como as representamos – as palavras que usamos, as imagens que produzimos, as emoções que associamos às mesmas, as maneiras como as classificamos e as conceituamos, os valores que lhes atribuímos.”

A partir dessas considerações, olhar para as narrativas produzidas em Libras não se reduz a observação do que se “diz sobre” os sujeitos surdos, mas consiste em problematizar os efeitos de sentido produzidos em narrativas sinalizadas, atentando para o fato de que os significados podem ser constantemente ressignificados; e embora exista uma materialidade corporal sobre a qual se inscreve o “ser surdo”, não existem conceitos prontos e fechados acerca desses sujeitos.

É possível afirmar que as narrativas em Língua Brasileira de Sinais (Libras), produzidas por acadêmicos do Curso de Letras-Libras, não se caracterizam como “um campo passivo de mero registro ou de expressão de significados existentes” (HALL, 1997, p. 47). Esses significados são construídos historicamente, principalmente por membros das comunidades surdas, inseridos em um campo discursivo do nosso tempo. Além disso, a “cultura é alimentada, criada, reproduzida, reforçada e, por vezes, subvertida, largamente, pelas narrativas com protagonistas pontuais, em circunstâncias e lugares datados” (SILVEIRA, 2005, p. 199).

No campo da literatura surda e da literatura em línguas de sinais, membros das comunidades surdas produzem e exercitam o prazer estético e a tradução cultural, oportunizando a circulação e o consumo da cultura surda. Através das histórias que são contadas e que circulam em comunidades

surdas, é possível registrar a memória dessa comunidade, testemunhar suas práticas cotidianas e os significados partilhados sobre as experiências de ser surdo através de narrativas sinalizadas. Consideramos, para fins de análise, que acadêmicos do curso de Letras-Libras são membros da comunidade surda, pelos vínculos relacionados à experiência visual, ao uso da língua de sinais e pelas experiências compartilhadas.

No processo investigativo, deparamo-nos com produções de narrativas em língua de sinais, com o interesse de identificar e traduzir os significados partilhados na comunidade surda. Compartilhar a língua de sinais por membros de uma comunidade surda permite um acesso comum à linguagem, conforme afirma Hall: “A linguagem é o meio privilegiado através do qual damos sentido às coisas, através do qual o significado é produzido e através do qual há seu intercâmbio. Os significados só podem ser partilhados através de um acesso comum à linguagem.”¹ (1997, p. 1). Com o propósito de apresentar as análises desenvolvidas, deparamo-nos com a tarefa de traduzir as narrativas produzidas em sinais para a língua portuguesa. Nesse caminho investigativo, como pesquisadoras temos o desafio metodológico de lidar com duas línguas e, nesse sentido, “a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas.” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15). Cabe registrar que entendemos metodologia como um modo de olhar, de perguntar, de discutir informações; enfim, “como uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16).

Narrativas sinalizadas e selecionadas

Neste artigo, inicialmente é apresentado o material empírico que constitui o recorte para a análise de representações sobre modos de ser surdo que circulam em narrativas produzidas em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Tais narrativas são parte das produções literárias de acadêmicos do Curso de Letras-Libras (turma 2008) e compõem o banco de dados do projeto de pesquisa “Produção, Circulação e Consumo da Cultura Surda Brasileira”. Após a apresentação do material empírico, são discutidas as recorrências e

¹ Tradução nossa.

singularidades nas narrativas sobre as experiências e modos de ser surdo, bem como análises provenientes dessas produções. Ao final, são apresentados os resultados dessas análises.

Durante os anos de 2010 a 2012, pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) desenvolveram o projeto “Produção, Circulação e Consumo da Cultura Surda Brasileira”², que teve como objetivo principal a análise de processos de significação envolvidos na produção, circulação e consumo dos artefatos pertencentes à cultura surda. A partir desse objetivo, tal projeto procurou-se dar visibilidade e contribuir com a divulgação das produções culturais das comunidades surdas no Brasil (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011). De modo a atender a esse objetivo, realizou-se a coleta de diferentes materiais, entre eles, cento e oitenta e três (183) vídeos produzidos em Libras na disciplina de Literatura Surda do curso de Graduação em Letras-Libras³.

Para o presente artigo, foram utilizadas nove (9) narrativas sinalizadas, as quais evidenciam modos de ser surdo em uma sociedade majoritariamente ouvinte. Essas nove narrativas foram também utilizadas em uma investigação que analisou trinta e uma (31) narrativas sinalizadas, na pesquisa intitulada *Representações na literatura surda: produção da diferença surda no curso de Letras-Libras* (POKORSKI, 2014). As nove narrativas sinalizadas selecionadas para a presente análise tratam de modos de ser surdo e compõem o banco de dados do projeto “Produção, Circulação e Consumo da Cultura Surda Brasileira” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011). As narrativas analisadas são as seguintes:

² Edital n. 07/2008, CAPES/MinC – Pró-cultura.

³ A disciplina de Literatura Surda, localizada no 5º semestre do curso, foi ministrada pela professora Dra. Lodenir Becker Karnopp, para quem, como trabalho final, os alunos realizaram produções literárias que foram encaminhadas em DVD para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), compondo um banco de dados para pesquisas sobre a cultura e a literatura surda. A utilização desse material ocorreu mediante a autorização dos participantes e através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

QUADRO 1
Título, sinopse e membros do grupo

	Título	Sinopse	Componentes do grupo
1	24 – Proibido o Implante Coclear	Um casal de surdos tem um filho também surdo. Ainda bebê, ele vai aprendendo a língua de sinais em um ambiente agradável, até que é retirado do convívio dos pais pelos avós, que o levam para realizar o implante coclear. Implantada, a criança cresce fora do convívio dos pais, sem identificar-se como surdo, até que encontra na rua um grupo de surdos sinalizantes que fazem a história tomar outro rumo.	Fabício Ramos; Marcelo; Lucila; Flávia
2	29 – Encontra cidade puro surdos	Um surdo entra escondido em uma embarcação, mas é encontrado e atirado ao mar. Nadando, encontra uma cidade onde todos são surdos.	Márcio Stein; Ellery Johnson
3	32 – Lua, a lobinha surda	Fábula sobre uma lobinha que, por ser surda, é desvalorizada pelo líder da alcateia. Um dia, porém, por se comunicar em silêncio, salva a vida deste líder, passando a ser respeitada e admirada pelo grupo.	Francinei Costa; Cristine Luna; Keli Krause
4	49 – Tempo venenoso	Compara o passar do tempo dos ouvintes quando estão entre surdos e dos surdos quando estão entre ouvintes. Valoriza o encontro entre pares e mostra que o passar do tempo é relativo ao que se está fazendo.	Daniel; Mariana; Zuleica.
5	118 – Alice no país das maravilhas	Alice é surda e, junto ao coelho, viaja por um país de maravilhas, em que vivenciam a cultura surda.	Ana Paula; Elizanete; Bruno.
6	123 – Peter Pan	Peter Pan leva para a sua terra uma surda oralizada de modo a possibilitar o contato com a cultura surda. No entanto, é surpreendido por Capitão Gancho, que, também surdo, tem péssimas lembranças de sua oralização.	Ana Paula; Elizanete; Bruno.
7	125 – Mente Escura	Um surdo recupera sua alegria de viver após encontrar outro surdo, que também usa a língua de sinais.	Anderson Gonçalves; Eduardo Tanaka; Rafaela Hoebel.

8	131 – Mãos inquietas	Discute sobre o oralismo como uma prisão para as mãos.	André; Camila; Claúdia; Ivanete; Renata.
9	144 – Modelo professor surdo	O professor surdo ao chegar na escola e ver que seus alunos ainda não sabem sinalizar, relembra o seu passado e percebe a importância do profissional surdo como modelo linguístico e profissional para as crianças.	Adriana; Bruno; Marta; Tatiane; Wilson Silva.

Na sequência deste artigo, serão apresentadas análises das representações sobre modos de ser surdo, presentes em narrativas descritas no quadro anterior.

Representações sobre o sujeito surdo: o percurso dos personagens

Ao se fazer um panorama sobre as pesquisas a respeito de representações da surdez ao longo dos tempos (SILVEIRA, 2000; THOMA, 2002; KARNOPP, 2006; PINHEIRO, 2012), é possível perceber um deslocamento de olhar a partir do momento em que a língua de sinais é reconhecida legalmente e também quando os surdos colocam em circulação artefatos com suas produções culturais, suas histórias, suas memórias, suas experiências.

Assim, no circuito cultural, especialmente a partir dos anos de 1990, são encontrados artefatos culturais com representações não somente vinculadas ao sofrimento e às dificuldades impostas pela surdez, como era frequente antes desse período, mas emergem narrativas que posicionam o surdo como sujeito cultural, como minoria linguística. Nesse sentido, especialmente na literatura surda – nas histórias de vida, contos, crônicas, poemas, piadas, entre outros – emergem representações que estão vinculadas à valorização da Libras, ao sucesso, ao orgulho de ser surdo, às experiências visuais do povo surdo. Vale a pena salientar que tais narrativas possivelmente já se faziam presentes há muito tempo na comunidade surda, mas somente nos últimos anos têm ganhado espaço editorial e no âmbito virtual (especialmente no *youtube*), tencionando a norma ouvinte, valorizando a diferença surda, e a língua de sinais.

Tais mudanças nas narrativas estão inseridas em um tempo que trouxe condições de possibilidade para que tais representações emergissem nas narrativas. Além da oficialização da Libras, destaca-se também o avanço tecnológico

ocorrido nos últimos anos, que favoreceu o registro em vídeo das histórias contadas em Libras. Neste sentido, Karnopp e Silveira (2014, p. 98) afirmam:

As produções literárias em Libras começaram a circular de modo mais frequente a partir de 2000. O avanço tecnológico nos últimos anos facilitou o uso de equipamentos portáteis (como máquinas digitais ou filmadoras), bem como a divulgação e circulação de vídeos em Libras, agilizando assim o registro de piadas, poesias, contos... sobre/de/para surdos. A questão das formas de registro das histórias é um aspecto importante a considerar para a análise da literatura surda, porque é diferente do caso da literatura escrita utilizada em culturas letradas.

Assim, observa-se um aumento na produção, circulação e consumo da cultura surda no Brasil, o qual tem proporcionado visibilidade às produções artístico-literárias em Libras, disponibilizadas em vídeos ou em material impresso.

Cabe salientar que múltiplas são as formas de narrar a surdez, mas as narrativas aqui analisadas se contrapõem a representações que posicionam o surdo como deficiente, que necessita ser curado ou tolerado. Nesse sentido, cabe atentar para a trajetória de grande parte dos personagens surdos nas narrativas: inicialmente, o caminho da escuridão e solidão marca a vida do personagem; no desenvolvimento, cenas dão sequência à narrativa, chegando ao clímax que muda essa situação quando o personagem entra em contato com a comunidade surda e, ao final, aponta a luz e a comunicação em sinais como o desfecho (final feliz) da narrativa.

De um modo recorrente, nas diferentes histórias analisadas, as experiências vividas pelos personagens surdos indicam uma mudança no momento em que encontram seus pares surdos e a língua de sinais. Nesse sentido, o isolamento e solidão caracterizam o momento de afastamento da comunidade surda; aconchego, liberdade e descobertas caracterizam o momento de encontro com a comunidade surda e com a língua de sinais.

Além disso, nas narrativas são trazidos elementos da história do povo surdo em seus processos educacionais, mostrando que em alguns momentos os surdos foram excluídos; em outros, foram aceitos, mas não plenamente incluídos. Nesse processo educacional, as histórias contam que a língua de sinais foi ridicularizada, proibida, tolerada e/ou aceita.

Um exemplo que ilustra a história da escolarização de surdos é *Mãos*

inquieta, que narra os seguintes eventos: inicia focalizando as mãos sinalizantes, que passeiam felizes em um clima de calma e liberdade, remetendo a um período em que a língua de sinais era aceita. Em seguida, aproximam-se outras mãos, que transformam as mãos sinalizantes em marionetes, restringindo as possibilidades de expressão livre. Na sequência, com as mesmas cordas com que foram manipuladas, as mãos inquietas são amarradas e deixam de ser visíveis, dando lugar a um rosto que oraliza tristemente sob condução das mesmas mãos que manipularam e aprisionaram a comunicação sinalizada. Tal movimento na narrativa pode ser metaforicamente associado ao Congresso de Milão, de 1880, no qual o oralismo foi instalado como a filosofia de ensino, que resultou na demissão de profissionais surdos das escolas e no início de um longo período de proibições e de intolerância às línguas de sinais em prol de um ensino voltado para a estimulação oral.

A narrativa *Mãos Inquietas* pode ainda estar relacionada às práticas de normalização dos sujeitos surdos, práticas estas que posicionam o sujeito surdo em comparação aos ouvintes, dando ênfase a perda auditiva e colocando as línguas de sinais à margem, percebendo os surdos como indivíduos que necessitam ser corrigidos.

Um segundo exemplo pode ser percebido no conto *Alice no país das Maravilhas*, adaptação do original de Lewis Carrol, no qual Alice é uma menina surda, que vive em uma família de ouvintes. Nesse conto, os autores enfatizaram a oralização como imperativo na educação de surdos, conforme excerto a seguir:

Alice nasceu surda, seus pais ficaram preocupados e a levaram a diversos lugares pois ela precisava oralizar. Levaram-na a fonoaudióloga, a uma escola de ouvintes onde os alunos oralizavam. Alice sofreu muito, o tempo passou, ela cresceu.

Quando ela tinha dezoito anos estava sentada triste em um galho no alto de uma árvore. Sua mãe, escorada no tronco da árvore, lia um livro em voz alta.

Alice disse a ela que era surda e não entendia o que estava sendo lido. A mãe dela respondeu que era preciso aprender a oralizar para que no futuro pudesse se desenvolver melhor, uma vez que a Libras não era grande coisa, era melhor que ela oralizasse.

(118 – Alice no país das maravilhas)

No excerto acima, são enfatizadas diferentes tentativas dos pais de Alice em apagar a sua diferença, chegando à negação da surdez, quando a mãe lhe lê um livro sem estabelecer um mínimo de contato visual. Ainda no mesmo excerto é apresentada a tristeza da protagonista em relação às situações vividas. A mãe afirma a necessidade de oralização para que Alice se desenvolva, uma vez que a Libras (e com ela a condição de ser surda) não “era grande coisa” e nem possuiria o mesmo potencial que a língua oral e a condição de ouvinte.

Nas duas narrativas apresentadas anteriormente, *Mãos Inquietas* e *Alice no país das maravilhas* são apresentados exemplos de personagens surdos que vivenciam momentos em que a língua de sinais é marginalizada, desvalorizada, vista como uma língua de transição, nunca como a língua do sujeito surdo, ou do aprendiz, enquanto a oralização é valorizada. Em ambas produções, o surdo é colocado em posição inferior ao ouvinte. Por outro lado, nas narrativas, a oralização e o ouvinte se posicionam como a norma, como parâmetro de medida do que é melhor, mais correto e adequado. Aos surdos, neste primeiro grupo de narrativas, cabe a aceitação dessa condição ou desse domínio, uma vez que encontram-se sozinhos e portanto não possuem forças suficientes para imporem seus desejos.

Em um terceiro conto, *Peter Pan*, é ilustrada a impossibilidade de luta para permanecer na diferença. O personagem Capitão Gancho é um surdo que procurou lutar pelo direito de se comunicar em língua de sinais, mas acabou com uma de suas mãos cortadas, motivo pelo qual ele se revolta contra qualquer surdo que se submeta às práticas de oralização; para ele, ao não valorizar a língua de sinais, não se valoriza a luta por ele empreendida. Ter a mão cortada simboliza que o surdo não possui o direito ao uso da língua de sinais. Veja-se o excerto:

Capitão Gancho tem um trauma, pois há muitos anos, quando vivia na cidade, um grupo de oralizados o proibiu de sinalizar. Mesmo sem saber oralizar, seguia proibido de utilizar a língua de sinais. Então, ele decidiu desprezar a proibição e seguir utilizando a língua de sinais e por conta disto lhe cortaram a mão, que foi substituída por um gancho.

(123 – Peter Pan)

Nessa narrativa é apresentada a dificuldade de manter a luta pela língua de sinais em uma sociedade em que até mesmo alguns surdos se posicionam

contra ela, quando optam pela comunicação oral. Os surdos oralizados são apresentados como vilões, que menosprezam a língua de sinais e impossibilitam que ela continue sendo utilizada, quando cortam a mão do Capitão Gancho. Os surdos oralizados são representados como aqueles que prejudicam o equilíbrio da comunidade surda, e se assemelham ao que Rutherford (1993, p. 119) denomina *think-hearing*: “alguém que parece ser um membro da comunidade surda, mas que pensa muito mais como um ouvinte”. Para Rutherford esse grupo de sujeitos pode causar um dano para a comunidade surda, uma vez que ao conviver com eles, a maioria ouvinte pensa que eles representam toda a comunidade surda e desta forma podem ter muitas conclusões equivocadas como a “de que todas as pessoas surdas podem falar (ou querem falar); que todos os surdos podem ler os lábios; que as pessoas surdas não precisam de intérpretes e assim por diante” (RUTHERFORD, 1993, p. 120).⁴

É justamente no encontro com a comunidade surda, esse abrigo seguro, que os personagens surdos encontram forças para enfrentarem as práticas de apagamento e exclusão vividas até então. A comunidade surda, embora numericamente pequena, é um espaço não somente para o prazer do encontro, mas também se constitui como uma forma de pertencimento a um grupo, a uma família. Grande parte das famílias biológicas dos personagens surdos é apresentada como famílias que nunca aceitaram os surdos em sua diferença.

Um exemplo interessante é apresentado na quarta narrativa analisada, intitulada *Proibido o implante coclear*, na qual o sujeito surdo cresce longe do contato com outros surdos, adotado por seus avós que o submetem à cirurgia do implante coclear. O garoto surdo, que era filho de pais surdos sinalizantes, cresce longe dos pais e da língua de sinais, respeitando o desejo dos avós de que ele esquecesse sua surdez e vivesse tal como um ouvinte; até que um dia, caminhando pela rua encontra um grupo de surdos, com os quais se identifica instantaneamente. Os laços se estabelecem como que automaticamente e se manifestam como mais fortes que os laços de sangue, pois após esse contato com a comunidade surda, o sujeito surdo se volta contra os avós e contra o uso do implante coclear, quebrando esse vínculo inicial, retornando ao que seria o seu verdadeiro lar: seus pais surdos e a comunidade surda sinalizante.

Há a transição de um olhar sobre o personagem como um sujeito deficiente, a quem falta a audição, para o sujeito surdo, completo a partir da

⁴ Tradução nossa.

língua de sinais. Pode-se dizer, com esses exemplos, que nas narrativas a língua de sinais é o fator principal para a constituição do sujeito surdo, e não a perda auditiva, embora essa característica não seja negada ou omitida.

Ao encontrar com seus pares, o próprio personagem passa a se perceber de outra forma, e desta maneira as situações adversas que enfrenta não o afetam com a mesma intensidade. O sujeito sente-se protegido pela comunidade que o abriga, encontra nela a segurança e a força para sair da escuridão e da solidão.

Situação muito semelhante à narrativa *Proibido implante coclear* é apresentada em *Mente Escura*, em que a personagem principal caminha triste em meio aos ouvintes, sentindo sua mente se escurecer aos poucos, até que, seguindo sua caminhada, encontra um grupo de surdos, com os quais ele se identifica, e através da comunicação em língua de sinais sua mente clareia.

A metáfora da luz é muito significativa, principalmente quando se pensa os sujeitos surdos como sujeitos visuais, que interagem com o mundo a partir da visualidade. Assim, a língua de sinais é representada como aquela que abre os olhos, amplia a visão e possibilita que o sujeito possa olhar para si mesmo e identificar-se como surdo. Iluminado, modifica substancialmente a realidade, ampliando possibilidades de acesso, caminhos de vida.

Ainda a partir dessa metáfora da luz, é possível pensar que os personagens surdos percebem melhor [pela presença da luz, enxergam melhor] a realidade que os rodeia; portanto, os ambientes em que a língua de sinais se faz presente são os espaços desejados, pois proporcionam maior bem estar, maior segurança. Desse modo, conseguem ver onde pisam e assim realizam escolhas mais autônomas, sendo mais livres e independentes.

Outra recorrência, nas narrativas analisadas, é o encontro com outros surdos, principalmente surdos adultos, que simbolizam a porta de entrada para importantes transformações na vida dos sujeitos, a ponto de afirmar que, sem a língua de sinais e sem a comunidade surda, não há sujeito surdo, ao menos não no sentido cultural apresentado nas narrativas.

Em *O modelo do professor surdo*, o encontro com outros surdos se dá na escola, espaço em que grande parte desses sujeitos tem o primeiro contato com a língua de sinais, já que a maioria dos surdos possui familiares ouvintes. Nessa narrativa, o professor é apresentado como um modelo linguístico e também como um modelo profissional, ampliando não somente as possibilidades de comunicação, mas as perspectivas de vida. Veja-se o excerto a seguir:

Espantado vejo meus alunos surdos fazerem gestos. Então me recordo de que quando eu era criança, também fazia gestos.

O professor surdo sinalizava para mim e assim eu aprendi a fazer sinais, cresci e me tornei professor de LIBRAS.

(144 – O modelo do professor surdo)

O valor do personagem professor surdo é evidenciado por ter seus alunos como iguais, o que possibilitaria conhecer melhor os sentimentos dos alunos, bem como valorizar o aprendizado da língua de sinais, herança recebida e que passará aos seus alunos. Propõe-se com isso que os surdos se identifiquem com seus pares, considerando vivências semelhantes experimentadas por grande parte deles.

A comunidade surda é apresentada neste exemplo como território imaginário para a transmissão de conhecimentos e experiências entre as gerações, saberes estes que não só subsidiam a “sobrevivência” desses sujeitos perante a sociedade mais ampla, como produzem esses sujeitos, dando-lhes subsídios para crescerem cultural, profissional e/ou economicamente.

A comunidade é apresentada como o espaço de prazer, de diversão, que dá vida ao dia-a-dia dos surdos. Em *O tempo venenoso* essa temática é abordada ao se discutir como os surdos percebem o passar do tempo. No local de trabalho, o tempo passa muito devagar para os sujeitos surdos, pois geralmente em seus setores só encontram ouvintes, com quem pouco se comunicam. No intervalo de almoço, quando os surdos de diferentes setores se encontram, o tempo passa muito rápido, representando que o tempo passa de diferentes formas quando se está em uma atividade prazerosa ou não. O mesmo acontece na saída do trabalho, na qual os surdos vão conversando até o ponto de ônibus, permanecem até o anoitecer para aproveitarem ao máximo aquele momento de encontro.

[...] Os ouvintes se encontram e conversam todos os dias, os surdos, por outro lado, passam vários dias sem encontrar seus pares. Quando encontram, batem mãos e esquecem do tempo[...].

(49 – Tempo venenoso)

No excerto apresentado, ainda é feita uma comparação com a realidade dos ouvintes para quem a comunicação entre pares acontece diariamente e em vários momentos do dia. Por outro lado, para os surdos, esses momentos de encontro são muito menos frequentes, mas muito mais valorizados. A relevância da comunidade é tamanha que, para ter o contato com outros surdos, é válido enfrentar perigos ou ter algumas perdas na vida, tal como é retratado no excerto a seguir, em que a *Lua, a Lobinha Surda* foge e vai ao encontro de seus colegas também surdos na escola. Veja-se o excerto sobre a lobinha surda.

Todos aprenderam facilmente a comunicar-se com Lua, pois dona Águia, que era comadre de Clara, havia ensinado a língua de comunicação dos surdos, conhecida como a língua de sinais, muito usada na escola em que ela trabalhava. Todos os dias, a pequena lobinha saía escondida do grande líder e ia para a escola bilíngue, onde seus coleguinhas eram o elefante Joy, a girafa Pita e o ursinho Duk, também surdos.

(32 – Lua, a lobinha surda)

A fuga de casa pode estar relacionada à questão de que a comunidade é apresentada como uma família, portanto ir ao encontro dela é como retornar ao lar.

Na história *Encontro em cidade puro surdos*, a personagem principal vive infeliz até que encontra uma cidade em que todos são como ele. Além da possibilidade de acesso a todos os espaços e da plena comunicação, também é evidenciado que nesta “família” todos se ajudam, ninguém passa necessidade, é como “um sonho, lindo”.

– Todos aqui são surdos?

– Sim, somos todos uma família. É natural ser surdo. [...]

O homem sorrindo, deixou que ele caminhasse livremente. O surdo chegou em um restaurante e perguntou:

– Você é surdo?

– Sim, sou surdo. Quer um pão? Não tem problema, eu te ajudo.

– Muito obrigado. – E saiu comendo satisfeito.

Toda a sociedade era adequada para a sua comunicação. [...]

E todos lhe ajudavam, em toda a sociedade a cultura surda estava presente, parecia um sonho, lindo.

(29 – Encontro em cidade puro surdos)

Ao apresentar o mundo ideal, a narrativa dá margem para que se analise o seu viés, ou seja, a realidade para além do conto, na qual vive o personagem da história. Ao referir-se à cidade em que todos são surdos como um sonho, é possível entender que o que é sonho não é necessariamente vivenciado na prática, e assim o texto se constitui como uma crítica à falta de acessibilidade e de valorização da cultura e da língua surdas.

Sinais finais

Muitos destaques poderiam ser feitos relacionados às narrativas analisadas. O percurso dos personagens surdos vai da escuridão à luz – do isolamento ao encontro com a comunidade surda. Nas nove narrativas, a comunidade surda e a língua de sinais funcionam como a chave para a abertura das portas que isolavam o surdo no escuro, tal como apresenta Padden & Humphries:

Essas histórias, discursos, e performances são advertências a respeito de mundos, onde se cai na escuridão, na não existência, e no desespero. O que vemos em todos esses textos é a formação e a expressão de ideias que as pessoas Surdas tem de verdadeiro e imutável. Os ingredientes para se alcançar o mundo desejado são os mesmos: a língua de sinais e o compartilhado conhecimento das pessoas Surdas, ou o que Veditz chama de ‘seus pensamentos e suas almas, seus sentimentos, desejos, e necessidades’ (PADDEN & HUMPHRIES, 1988, p. 29).

A comunidade como lar é não somente um espaço de segurança e fortalecimento, mas um espaço de aconchego, em que as necessidades individuais são supridas; um ambiente em que é compreendido, respeitado e valorizado. As comunidades de entendimento comum oferecem aconchego, tensão, conforto e necessidade de vigilância.

Para Karnopp (2007) a comunidade surda, usuária de uma língua de sinais, enfrenta o desafio de defender essa língua como patrimônio cultural e linguístico, entre outros desafios. Neste sentido, é que as mudanças e o reconhecimento legal da língua de sinais fortalece a defesa dessa língua, valor cultural das comunidades surdas. A união proporcionada pelo compartilhamento de uma língua e uma cultura é descrita por Bauman da seguinte maneira:

o entendimento ao estilo comunitário, casual (...) não precisa ser procurado, e muito menos construído: esse entendimento já “está lá” completo e pronto para ser usado – de tal modo que nos entendemos “sem palavras” e nunca precisamos perguntar com apreensão, “o que você quer dizer?”. O tipo de entendimento em que a comunidade se baseia *precede* todos os acordos e desacordos. Tal entendimento não é uma linha de chegada, mas o *ponto de partida* de toda união. É um “sentimento recíproco e vinculante” – “a vontade real e própria daqueles que se unem”; e é graças a esse entendimento, e somente a esse entendimento, que na comunidade as pessoas “permanecem essencialmente unidas a despeito de todos os fatores que as separam”. (BAUMAN, 2003, p. 15 – 16)

Tal entendimento na comunidade surda torna-se possível pelo fato de compartilharem a língua de sinais, em uma sociedade em que a língua majoritária é uma língua oral. Nesse contexto frágil e vulnerável, utilizamos a advertência de Bauman (2003, p. 19) “A comunidade de entendimento comum, mesmo se alcançada, permanecerá portanto frágil e vulnerável, precisando para sempre de vigilância, reforço e defesa”.

No final de *Peter Pan*, é narrada a despedida de Peter, um surdo sinalizante, e Wendy, uma surda que até então não havia tido contato com outros surdos. Preocupado com o futuro de Wendy longe dos surdos da Terra do Nunca, Peter a presenteia com a língua de sinais, que seria a chave da construção de outro caminho de vida para a menina:

[...] retornou até Wendy e lhe deixou um presente: uma flor com um coração em seu interior e um livro com um DVD sobre Libras, para que abrisse sua mente e aprendesse mais a língua de sinais. De modo que sua vida se ampliasse, para que ela fosse livre para constituir sua identidade.
(123 – Peter Pan)

Talvez, essas narrativas tenham muito a nos ensinar sobre as experiências de ser surdo, e nos apontem direções para fazer a educação de surdos: no encontro entre pares, na valorização e potencialização da língua de sinais e no conhecimento dos modos de ser surdo.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade – a busca por segurança no mundo atual*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL, Stuart (Org.). *Representation: Cultural representations and Signifying Practices*. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997.
- KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura surda. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n. 2, p.98 – 109, Jun. 2006.
- KARNOPP, Lodenir B.; KLEIN, Madalena. Narrativas de professoras sobre a(s) língua(s) na educação de surdos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 32 n. 2, p. 63 – 78. 2007.
- KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: _____. (Org.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Editora da ULBRA, 2011. p. 15 – 28.
- _____; SILVEIRA, Carolina Hessel. Humor na literatura surda. *Educar em Revista*. Curitiba, Edição Especial n. 2, 2014, p. 93 – 110.
- MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. *Deaf in America: Voices from a Culture*. Cambridge: Harvard University Press, 1988.
- PINHEIRO, Daiane. Produções surdas no YouTube: consumindo a cultura. In.: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Org.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.
- POKORSKI, Juliana de Oliveira. *Representações na literatura surda: produção da diferença surda no curso de Letras-Libras*. 2014. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- RUTHERFORD, Susan D. *A Study of American Deaf Folklore*. Bustonsville: Linstok Press, 1993.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas as velhas – e novas – fronteiras em educação. *Pro-posições*. Campinas, v. 12, n. 2 – 3, jul./nov. 2001.

SILVEIRA, Rosa Hessel. Contando histórias sobre surdos(as) e surdez. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Discurso, escola e cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In: _____. (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre os Estudos Culturais em Educação*. Canoas: Editora da ULBRA, 2005.

THOMA, Adriana da Silva. *O cinema e a flutuação das representações surdas – Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...* 2002. 259f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

Data de registro: 13/04/2015

Data de aceite: 26/08/2015

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA REGIÃO CENTRO OESTE: DILEMAS, CONQUISTAS E HORIZONTES

*Lázara Cristina da Silva**
*Marilda Moraes Garcia Bruno***
*Dulcéria Tartuci****

RESUMO

O texto visa apresentar as condições em que ocorreram a inserção da Libras nas instituições públicas da região Centro-Oeste brasileira, a sua operacionalização, considerando que em 2015 se completa uma década da aprovação do Decreto n. 5.626/05, que regulamenta a inserção da Libras nos cursos de Licenciatura. Destaca-se que as primeiras iniciativas de implantação da disciplina Libras e sua oferta têm sido realizadas a partir do esforço de pessoas e unidades acadêmicas/departamentos envolvidos com a educação de surdos e o ensino de Libras. As modificações neste processo só vieram a ocorrer com o Programa Viver Sem Limites do governo federal, que procurou induzir a criação de cursos de formação de professores para os processos de escolarização da população surda a partir de 2013. Para além da destinação de vagas de docentes, existem outras demandas mais profundas a precisam serem perseguidas, relacionadas às mudanças de atitudes e posturas dos profissionais.

Palavras – chave: Libras. Licenciaturas. Políticas públicas educacionais.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora e coordenadora da linha de pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFU. E-mail: lazara@ufu.br

** Doutora em Ensino da Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora Associada da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Pesquisadora da Linha Educação e Diversidade. Líder do GEPEI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva. E-mail: MarildaBruno@ufgd.edu.br

***Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão) e do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás - campus Catalão. Coordena o Subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do Curso de Pedagogia - campus Catalão-UFG. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (NEPPEIn) e integrante do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - BASIS/INEP (MEC). E-mail: dutartuci@brturbo.com.br

ABSTRACT

The presentation aims to present the conditions under which occurred the inclusion of the Brazilian Sign Language (Libras) in public institutions in the Midwest Brazilian region, its operation, considering that 2015 was a decade full approval of Decree 5.626/05, which regulates the insertion of Libras undergraduate courses. It is noteworthy that the first steps of implementation of discipline Libras and your offer, has been accomplished from the efforts of people and academic units / departments concerned with the education of the deaf and the teaching of Libras. The changes in this process only occurred with the Living Without Limits Program of the federal government, which pursued to induce the creation of training courses for teachers of the deaf schooling processes from 2013. There are other deeper demands that need to be pursued, such as those related to changes in attitudes and professionals' postures .

Keywords: Libras. Degrees. Teaching Libras.

A Língua de Sinais é reconhecida como modalidade linguística natural utilizada pelas pessoas surdas de diferentes países. Este processo de reconhecimento foi resultado da luta organizada por grupos de pessoas surdas¹ em seus países de origem que, por meio de movimentos políticos, buscaram garantir a sua inserção como instrumento legal de comunicação, aprendizagem e desenvolvimento.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as condições em que ocorreram a inserção da Língua Brasileira de Sinais - Libras nas principais instituições públicas da região Centro-Oeste brasileira, bem como mapear a sua operacionalização, considerando que, em 2015, se completa uma década da aprovação do Decreto n. 5.626/05, que regulamenta a sua inserção nos cursos de Licenciatura.

Neste sentido, será apresentada uma breve reflexão sobre as condições legais para a implantação da Libras como componente curricular nos cursos de Licenciatura, e suas implicações na organização das IES públicas federais da região selecionada. Para tanto, serão mapeados os processos institucionais desenvolvidos no tocante à alocação da disciplina, carga horária, ementa e contratação de docentes para sua realização, para, em seguida, pensarmos alguns horizontes para a promoção de condições ampliadas na formação docente, com foco na atuação em processos de escolarização de estudantes

¹ Neste texto, a utilização da palavra surdo(a) refere-se ao grupo de pessoas surdas que possuem vínculo identitários com a língua de sinais e encontra-se inserido nos movimentos de lutas sociais organizados da categoria e, surdo(a), quando trata-se de pessoas surdas em geral, não abordando diretamente tal aspecto.

surdos na rede regular de ensino brasileira.

1.1 A Libras: perspectivas legais e desejos dos grupos organizados de pessoas Surdas

Desde o início da década de 1990, se evidencia a grande preocupação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais em todos os estados brasileiros. Tal situação demarca a existência de um movimento político/social organizado, buscando demonstrar as autoridades governamentais a necessidade e a relevância do reconhecimento da Língua de Sinais para a ampliação das condições de inclusão social e educacional das pessoas Surdas, bem como a necessidade da criação e regulamentação da função de Intérprete para o desenvolvimento educacional, cultural e social desta parcela da população brasileira.

As modificações legais resultantes deste processo começam a se desenhar em 1991, quando, em âmbito estadual, ocorre o reconhecimento legal da Libras enquanto língua natural das pessoas surdas em alguns entes federados, sendo pioneiros neste processo de reconhecimento da Libras os Estados de Minas Gerais, Maranhão, Goiás e Mato Grosso do Sul.

Em Minas Gerais, o reconhecimento veio por meio da Lei Estadual n. 10.379, de 10 de janeiro de 1991, por meio da qual “fica reconhecida oficialmente, pelo Estado de Minas Gerais, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – Libras – e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente” (MINAS GERAIS, 1991, Artigo 1º).

Ainda nesta lei, no Artigo 2º, determina-se que as repartições públicas, que trabalham com atendimento externo à população do estado, deverão possuir profissionais intérpretes de Libras, para garantir a acessibilidade aos cidadãos mineiros surdos.

No Artigo 3º, determina-se que:

fica incluída no currículo da rede pública estadual de ensino estendendo-se aos cursos de magistério, formação superior nas áreas das ciências humanas, médicas e educacionais, e às instituições que atendem ao aluno portador de deficiência auditiva, a Língua Brasileira de Sinais (MINAS GERAIS, 1991).

Esta Lei foi alterada pela Lei n. 20.828 de agosto de 2013, na qual se acrescenta o Artigo 2º A: “os Poderes do Estado, o Ministério Público e o Tribunal de Contas assegurarão o uso e a difusão da Libras nas produções audiovisuais realizadas por seus órgãos e entidades.”

Esta modificação pode parecer irrisória, no entanto, não o é, pois na prática amplia as condições de acesso desta população às informações legais e ações desenvolvidas no estado, criando de fato possibilidades reais para o exercício da cidadania.

Por conseguinte, no campo legal, o Estado de Minas Gerais, mais uma vez, apresenta-se como pioneiro na definição de ações inovadoras no sistema educacional estadual; entretanto, mais de duas décadas após esta determinação, ainda é possível notar, em diferentes regiões do estado, dificuldades para atender à referida lei.

Em seguida, os Estados de Maranhão e Goiás reconheceram a Libras, em 1993, como língua de comunicação de sua população, mesmo ano em que o Mato Grosso do Sul também o fez no Município de Campo Grande. O reconhecimento para todo o Estado ocorreu em 1996. Considerando o recorte deste artigo, apresentar-se-á apenas as questões relacionadas aos estados da Região Centro-Oeste. A exceção para o estado de Minas Gerais ocorreu porque os dados do estudo envolveram a Universidade Federal de Uberlândia que, segundo organização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as instituições do Triângulo Mineiro fazem parte da Região Centro-Oeste. Destaca-se aqui, que a Libras foi oficializada em Uberlândia em dezembro de 2000, pela Lei Municipal n. 7.762, dez anos após sua oficialização no Estado.

Em Goiás, a Libras foi oficializada pela Lei n. 12.081 de agosto de 1993, que, no seu Artigo 2º, define a responsabilidade do Estado em qualificar os profissionais do seu quadro de servidores para garantir a acessibilidade à população surda do Estado. A seguir, no Artigo 3º, como na Lei Mineira, define a inserção da Libras no currículo da rede pública estadual de ensino em geral.

A Lei Estadual n. 1.693 de 12 de setembro de 1996 reconhece a Libras no Estado de Mato Grosso do Sul. A Resolução n. 31 de 3 de maio de 2000, da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, trata das normas e funcionamento da Educação Especial nas escolas da rede municipal; compõe a equipe pedagógica que atuará nas escolas (os professores das classes do ensino regular, os especialistas em educação, os professores das salas de recursos e/

ou de enriquecimento curricular, os professores itinerantes e os intérpretes de língua brasileira de sinais) e define os serviços de Apoio Educacional a serem oferecidos nas escolas. Em 2002, o Estado publica a Lei Estadual n. 2.469, que “dispõe sobre a utilização de recursos visuais destinados aos portadores de deficiência auditiva na veiculação de propaganda oficial”.

Quatro anos depois, com a Lei Estadual n. 7.831 de 13 de dezembro de 2002, o Estado de Mato Grosso do Sul também fez o reconhecimento oficial da Libras, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda e a Lei Estadual n. 7.835, no mesmo ano, dispõe sobre a sua obrigatoriedade nas escolas da rede pública do estado. Apesar de, em âmbito estadual, a Libras ser reconhecida apenas em 2002, ano da sua oficialização nacionalmente, o Município de Campo Grande, desde 1993, já havia reconhecido a Libras pela Lei Municipal n. 2.997 de 10 de novembro de 1993.

No Distrito Federal, o reconhecimento da Libras ocorre juntamente com a publicação da Lei Federal n. 10.436/02. Entretanto, desde 1998, já existiam ações instituindo a sua obrigatoriedade em peças publicitárias para veiculação em emissoras de televisão, pela Lei Distrito Federal n. 2.089 de 29 de setembro de 1998. Em 1999, por meio da Lei Distrito Federal n. 2.272, se estabelece a prestação de serviço suplementar de telefonia para as pessoas surdas e, em 2000, pela Lei Distrito Federal n. 2.532, se determina a qualificação de servidores públicos do Distrito Federal para o uso da Libras.

A oficialização da Libras abre as instituições públicas para novas demandas, entre elas a inserção do ensino da Libras nos cursos de formação de professores e licenciaturas. Nesse sentido, a Lei n. 10.436/2002, ao dispor sobre a Libras, apresenta em seu Artigo 4º a exigência que

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002).

Condição que é regulamentada pelo Decreto n. 5.626/2005, que, entre várias questões, dedica o Capítulo II para tratar “Da inclusão da Libras como Disciplina Curricular”:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como **disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério**, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º **Todos os cursos de licenciatura**, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em **disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior** e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005, destaque das autoras)

Desse modo, a partir da indicação de que a oferta da disciplina de Libras inicie a partir de um ano após a publicação do Decreto, é que se pautaram as reflexões e caracterizações deste processo nas IES públicas da Região Centro-Oeste, no âmbito das Universidades Federais de Goiás (UFG), de Mato Grosso (UFMT), de Mato Grosso do Sul (UFTMS), de Grande Dourados (UFGD – MS), de Uberlândia (UFU – MG) e da Universidade de Brasília (UnB).

Este artigo busca compreender como a Política Linguística (Libras) está sendo implementada nas instituições e, para tanto, procurará caracterizar essa oferta a partir dos nomes das disciplinas, de suas cargas horárias, das ementas, dos objetivos, dos cursos em que a disciplina é ministrada, da unidade acadêmica/departamento responsável pela oferta da mesma e dos profissionais que atuam na disciplina, focalizando sua formação e vínculo funcional.

1.2 A Libras nas universidades federais: fios parecidos, tecidos diversificados

A Libras foi reconhecida em três dos cinco entes federados em que se situam as instituições estudadas, desde a década de 1990 e, nos outros dois, este se deu concomitantemente ao reconhecimento nacional. Portanto, não é uma situação apresentada recentemente. No entanto, em se tratando de uma realidade que demanda a regulamentação e a criação de políticas de indução, este tempo não é considerado muito longo.

O desdobramento desta ação dos entes federados não apresentou impactos nas IES públicas federais, pois estas não são regidas por eles. Assim, embora tenha sido criada, na realidade estadual, a demanda por profissionais qualificados para atuação na educação básica, acredita-se que estas instituições, considerando seu compromisso público e social, precisariam estar atentas a tais fatos, o que não foi evidenciado nas instituições estudadas.

A partir da publicação do Decreto n. 5.626/05, esta realidade começou a se aproximar dos contextos das IES públicas federais, como também das demais instituições de educação superior públicas e privadas.

A inserção da temática relacionada a escolarização de pessoas surdas, especificamente da Libras, aconteceu, inicialmente, nas IES² que possuíam profissionais pesquisadores na área e, posteriormente, por força determinativa do referido Decreto, que lhes apresentou a demanda. Todavia, é preciso destacar que não houve por parte do Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Ensino Superior (SESU), Secretaria de Educação Especial (SEESP³), ações indutivas para a criação de condições iniciais reais para atender à situação criada pelo Decreto n. 5.626/05, pois o mesmo não ofereceu alternativas para sua implantação na instituição. Logo, cada IES precisou encontrar caminhos diferenciados para atender à legislação, considerando que não foram designadas vagas para docentes de Libras nestas IES à época.

É importante destacar que as IES estavam tentando se organizar para oferecer as condições mínimas necessárias para seu funcionamento, visto que estavam sob os impactos das ações públicas implementadas na década de 1990, na qual as IES públicas federais passaram por um massivo processo de sucateamento; assim, já estavam enfrentando dificuldades para compor seus quadros existentes e, ainda, tiveram que se reorganizar para abrigar esta nova demanda.

Portanto, demarca-se que, na prática, a responsabilidade pelo cumprimento do Decreto ficou para as IES públicas, deixando o Governo Federal em uma situação mais confortável diante da população surda do País, que efetuava cobranças quanto ao cumprimento legal do decreto. Nesse sentido, as IES, responsabilizadas, eram consideradas por alguns grupos políticos e organizados do País, como instituições morosas, pouco sensíveis às demandas

² Este estudo trata das IES públicas federais da Região Centro-Oeste.

³ Desde 2011 a SEESP foi substituída pela Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (DPEE/SECADI).

sociais das denominadas minorias populacionais brasileiras.

Foi neste contexto que cada IES pública federal foi criando seu desenho dentro das condições encontradas pelos seus grupos gestores.

O Decreto n. 5.626/05, por sua vez, determina a inserção da Libras nos cursos de Licenciatura, mas não apresenta carga horária mínima, habilidades e competências⁴ que precisam ser desenvolvidas nos acadêmicos que a cursarem. Na prática, deixa-lhes a liberdade para compor o componente curricular, o que representa um risco à concretização das expectativas da população surda organizada, que tanto lutou por esta conquista. Cria-se, assim, no imaginário coletivo, a sensação de dever cumprido, de que a partir da concretização do disposto no decreto haverá modificações substanciais na realidade, no entanto, o que de fato ocorre é que as mudanças desejadas ficam restritas e à mercê da sensibilidade de grupos organizados alheios às demandas e necessidades deste grupo específico.

Soma-se a isto, o fato de esta situação compor o quadro atual da existência de um arcabouço legal nacional que abriga as demandas dos grupos minoritários socialmente organizados, proporcionando uma *pseudorealidade* de incorporação da diferença, dos anseios políticos e sociais, pelo direito à educação, à saúde e à moradia etc. No entanto, tais situações expressas em diferentes formas de manifestação social destes grupos minoritários foram capturadas e ressignificadas pelos discursos utilizados na atualidade, pelo grupo dominante, não sendo traduzidos em realidade.

Portanto, a população surda foi se desmobilizando por acreditar no fato de que a Libras havia sido reconhecida como segunda língua oficial do País, fato este que não ocorreu. Houve somente o seu reconhecimento linguístico, enquanto língua natural da população surda, mas não sua oficialização, pois não foi publicado nenhum decreto lei com mudança no texto constitucional, no qual apresenta a Libras como segunda língua oficial do País, ou seja, o Brasil continua possuindo atualmente apenas a Língua Portuguesa como língua oficial.

Apesar de a realidade ser dinâmica, a sensação decorrente deste fato perdurou por aproximadamente uma década, para então, estes grupos organizados de pessoas Surdas começarem a retomar suas bandeiras de luta e recompor o seu movimento político e social.

⁴ Terminologia utilizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para se definir o perfil dos egressos, sem apresentar os conteúdos que deverão ser trabalhados nos cursos.

Neste contexto, é comum a existência de críticas à IES públicas federais quanto ao espaço e à condução do processo de inserção da Libras nos seus currículos, desconsiderando as suas realidades. Entretanto, apesar desses elementos destacados, não é possível dizer que nada foi efetuado, que houveram poucas mudanças reais. Pelo contrário, existem muitas evidências de um trabalho sério e árduo assumido pelas referidas instituições conforme será apresentado a seguir.

A Universidade Federal de Goiás (UFG), além dos dois *campi* em Goiânia, conta com os *campi* Jataí, Catalão e Goiás. Neste levantamento sobre a oferta da disciplina Libras no âmbito da UFG, selecionamos os *campi* Goiânia e o *campus* Catalão.

Na UFG-Goiânia e no *campus* de Catalão, a oferta da disciplina de Libras é garantida aos cursos de licenciatura como disciplina obrigatória e aos cursos de bacharelado na condição de optativa – Núcleo Livre. Além disso, ela é ofertada também como Núcleo Livre, modalidade aberta a todos os alunos da UFG.

A Universidade Federal de Mato Grosso (UFTM) tem quatro *campi*, o de Cuiabá, o do Araguaia, o de Rondonópolis e o de Sinop. A disciplina de Libras, no Campus de Cuiabá acontece com uma carga horária variando entre 60 e 64 horas. Há um diferencial no Curso de Letras nas diversas habilitações (habilitação Língua Portuguesa, Espanhola e Literaturas; Língua Portuguesa, Inglesa e Literaturas; Língua Portuguesa, Francesa e Literaturas; Língua Portuguesa e Literaturas), pois são os únicos cursos em que há duas disciplinas de Libras: Libras I, com 144 horas, e Libras II, com 72 horas (216h no total).

Tem-se como ementa da disciplina Libras I:

Estudo da Língua Brasileira de Sinais (Libras): alfabeto digital, parâmetros linguísticos, relações pronominais e verbais. Estudos discursivos em Libras. A língua em seu funcionamento nos diversos contextos sociais

Busca-se na disciplina Libras II:

Estudos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais e estudos gramaticais do Léxico, Sintático, Morfológico, Pragmático, Fonema, Fonologia, Vícios de Linguagem, Polissemia, Metáfora, Comparação e Interfaces da linguística. Processo ensino-aprendizagem do aluno

surdo frente à Língua Portuguesa. Uso da LIBRAS na prática, em concordância com suas próprias normativas e construção de um educador com competência no uso da LIBRAS como língua materna do seu aluno surdo para o processo do ensino da Língua Portuguesa.

Esta iniciativa no curso de Letras é muito importante, pois coopera com a formação de um professor de Língua Portuguesa capaz de contribuir com o processo de escolarização da população surda, tanto no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, como no ensino da Libras. Esta experiência configura, mesmo que com carga horária irrisória, uma tentativa de formar um professor bilíngue com condições de atuar nos diferentes espaços da educação básica, para a qual o profissional se encontra licenciado, com a população surda e ouvinte do País.

Não foi possível identificar, no estudo documental dos projetos pedagógicos dos cursos da UFMT, disponível *on-line*, a locação da disciplina nas unidades acadêmicas da instituição. Outro elemento a destacar é que, embora na grande maioria dos cursos a carga horária seja de 60 horas, a ementa não é a mesma:

LIBRAS(60h):Estudo da Língua Brasileira de Sinais (Libras): alfabeto digital, parâmetros linguísticos, relações pronominais e verbais. Estudos discursivos em Libras. A língua em seu funcionamento nos diversos contextos sociais (Curso de Licenciatura em Filosofia da UFMT) (Curso de Letras e Licenciatura em Física).

LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – 60 h (0.2.0) EMEN-
TA: Noções básicas de LIBRAS, comunicação entre ouvintes através da LIBRAS; comunicação entre ouvintes e surdos; abordagem sócio antropológicas na Educação Especial; educação e exclusão; comunidade surda; tópicos de estudos científicos em sinais; classificadores; sinais direcionados (Curso de Licenciatura em física da UFMT).

O curso de Licenciatura em Geografia, por sua vez, destina à disciplina de Libras uma carga horária mínima a mais, sendo de 64 horas. Observa-se ainda que sua ementa é muito ampla.

As políticas de inclusão e exclusão sociais e educacionais. Modelos educacionais na educação de surdos. Aspectos históricos e culturais, linguísticos, educacionais e sociais da surdez. Vocabulário em língua de sinais brasileira. A mediação do conhecimento através do intérprete de língua de sinais. O papel do intérprete de língua de sinais na sala de aula. A definição do que representa o intérprete-pedagógico na educação de surdos (Curso de Licenciatura em Geografia da UFMT).

Esta organização sinaliza para o entendimento de que a UFMT, *campus* de Cuiabá, não possui uma política única de oferta da disciplina, mas que essa atende à compreensão que cada curso possui sua importância e relevância para o profissional egresso do curso. Nos demais *campi* (Rondonópolis, Araguaia e Sinop) verificou-se a presença da disciplina de Libras com carga horária de 60 horas. Não se identificou nos documentos *on-line* a ementa das disciplinas.

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) também possui vários *campi*: Campo Grande, Aquidauana, Bonito, Chapadão do Sul, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã, Três Lagoas e Pantanal. São nove professores para atender todos os *campi*, com a mesma ementa para todos eles:

Noções históricas da inclusão de surdos na sociedade brasileira. Sinais básicos. Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais (libras)), indicando uma política única da instituição para o trato com a temática.

Na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a expansão do ensino superior no Estado de Mato Grosso do Sul contou com a ampliação de novos cursos e contratação de professores doutores para a qualificação do ensino e da pesquisa, o que fortaleceu o perfil das licenciaturas e da pós-graduação. Nasce assim, uma Universidade comprometida com o desenvolvimento regional, humano e social e com um perfil mais tecnológico. O primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-2007-2008) contou com a participação coletiva no debate e criação de estratégias para o desenvolvimento de uma política institucional de inclusão social e educacional, contemplando as políticas linguísticas para os diferentes grupos sociais como os surdos e os povos indígenas. Libras tornou-se disciplina

obrigatória nas licenciaturas, inclusive no curso de Licenciatura Indígena, e optativa nos demais cursos, como medicina e direito, entre os demais, com carga horária de 72 horas.

Na UFGD⁵, a disciplina Língua Brasileira de Sinais Libras aborda:

Análise dos princípios e leis que enfatizam a inclusão de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação docente; apresentação das novas investigações teóricas acerca do bilinguismo, identidades e culturas surdas; as especificidades na construção da linguagem, leitura e produção textual dos educandos surdos; os princípios básicos da língua de sinais, o processo de construção da leitura e escrita de sinais e produção literária em LIBRAS.

A UnB⁶, localizada no Distrito Federal, também possui vários *campi* avançados fora de sede: Gama, Ceilândia e Planaltina. No *campus* de Ceilândia e Gama não há cursos de Licenciaturas. No *campus* de Planaltina é oferecida a Licenciatura Educação do Campo, seu Projeto Pedagógico é de 2009 e não foi identificado, no seu interior, a presença da disciplina

⁵ Em 2007, a UFGD integra o Programa Especial MEC/UAB/UFSC para a implementação dos cursos de licenciatura específica de Letras/ Libras e Bacharelado/Intérprete, em dezoito universidades públicas brasileiras. Os cursos de licenciatura e bacharelado em Letras/Língua Brasileira de Sinais, do Polo UFGD foi implementado na Faculdade de Educação, sob a coordenação geral da Universidade Federal de Santa Catarina, e proporcionou a formação de 21 profissionais professores de Libras, dos quais 08 são surdos; o bacharelado intérprete de Libras/Língua Portuguesa, formou 18 intérpretes. Os profissionais licenciados eram dos Estados de Mato Grosso do Sul, São Paulo e Paraná. Grande parte dos egressos realizaram concursos públicos para o ensino de Libras e outros de intérpretes de Universidades públicas em nosso Estado. Em 2013, foi criado o curso Letras Libras/Língua Portuguesa na Faculdade de EaD em parceria com a Faculdade de Letras. Em 2015 será criada na Universidade a Pedagogia Bilingue EaD. Pontua-se que os exames vestibulares da UFGD realizados com o apoio do Laboratório de Acessibilidade e Práticas Inclusivas asseguraram, desde 2009, o vestibular em Libras por meio eletrônico (prova em Libras gravada) com o arquivo e um computador para cada candidato surdo e a prova de redação tem a Língua Portuguesa como segunda língua, além da presença do profissional intérprete em sala.

⁶ A UnB, a UFG e a UFGD ofertam o curso de graduação Letras-Libras na modalidade a distância, esta última, na Faculdade de EaD em Dourados e no Polo Letras-Libras em Rio Brillhante, atendendo à política do Ministério da Educação de indução de curso para formação de docentes para atender às demandas originárias do Decreto n. 5.626/2005, no qual se determina a inserção da Libras nos cursos de licenciatura.

Libras. No entanto, no levantamento sobre a oferta da disciplina Libras na Universidade de Brasília *on-line*, deparou-se com a notícia publicada pela Circular/002/DEG, de 28/1/2009, na qual informa sobre a “inclusão da disciplina optativa de Libras, em conformidade com o Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005, bem como para atender à diligência da DESUP-SESU/MEC. A diligência apontava, ainda, a oferta da Libras como disciplina obrigatória para os cursos de Licenciatura.

Por conseguinte, em resposta à referida diligência do MEC, a então decana de ensino de graduação, apresenta a predisposição da instituição em atender ao determinado pela legislação, contudo, esclarece sobre as dificuldades que a instituição possui em modificar a estrutura curricular dos cursos, inserindo um novo componente curricular obrigatório em todos os cursos de licenciatura.

Diante desta realidade, semelhante a vivida pelas demais instituições públicas brasileiras, uma das saídas encontradas, assim como na UFG, foi a oferta da disciplina em lugar de um Núcleo Livre/disciplina optativa já prevista na matriz curricular dos cursos. Essa notícia sugere que a UnB, até 2009, assim, como a UFG, também não ofertavam a disciplina Libras em seus cursos de graduação. Entretanto, foi possível constatar que o Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP), um dos três departamentos do Instituto de Letras da UnB, oferta quatro disciplinas de módulo livre na área: Libras Básico, Libras Intermediário I, Libras Intermediário II e Libras Avançado, que, conforme a decana do ensino de graduação, é ofertado desde o ano de 2006.

A UFU, possui 03 *campi* fora de sede, sendo que apenas em Ituiutaba/MG, possui cursos de Licenciatura. A política de desenvolvimento da Libras foi a mesma nos *campi* de Uberlândia e de Ituiutaba. Foi criada pelo Conselho de Graduação, por meio da Resolução n. 13/2008 que “Dispõe sobre a criação das disciplinas Língua Brasileira de Sinais I – Libras Língua Brasileira Sinais II – Libras e dá Outras providências – Processo n. 127/2008” (UFU, 2008), na qual se criava, na instituição, a disciplina Libras, com a seguinte ementa:

Conceito de Libras, Fundamentos históricos da educação de surdos.
Legislação específica. Aspectos Linguísticos da Libras.

Apesar de ter sido criada a possibilidade de se ofertar duas disciplinas de Libras para os acadêmicos dos cursos de licenciatura, sendo a Libras I obrigatória e a II, optativa, apenas em 2010 foi ofertada a Libras II, considerando a

grande demanda para a disciplina Libras I, que é obrigatória, e a relação com a quantidade de professores de Libras existentes na instituição na atualidade.

O levantamento realizado sinaliza que o início da implantação da Libras nas IES públicas federais da Região Centro-Oeste aconteceu entre os anos de 2009 (UFG *campus* de Catalão, UFMS e UnB) e 2010 (UFMS), UFGD (2007 contratação e concurso público em 2009), e a UFU realizou o primeiro concurso em 2007, e instituiu a Libras nos seus currículos em 2008.

Os professores têm sido contratados, em grande parte, na condição de professores substitutos e os editais trazem como exigência: nível mínimo de graduação em Letras: Libras, ou graduação em outros cursos, como Letras e Pedagogia e com apresentação de certificado ProLibras. Os concursos são abertos, tanto para professores surdos, como para ouvintes, entretanto as vagas têm sido ocupadas prioritariamente pelos professores surdos.

Atualmente a UFG⁷ conta com cinco⁸ surdos atuando na área. A UFU conta com dez professores, sendo sete surdos e três ouvintes, todos efetivos, com dedicação exclusiva (DE), sendo que um deles, ouvinte, encontra-se lotado no *campus* de Ituiutaba. Encontra-se em realização um concurso público para preenchimento de duas vagas em Uberlândia e uma em Ituiutaba.

A primeira seleção para professor substituto de Libras na UFGD ocorreu em 2007 e o concurso para efetivação em 2009. A UFGD conta hoje com dezenove cursos de licenciaturas que ofertam, de forma obrigatória, a disciplina Libras, contando com seis professores concursados, todos com mestrado e dedicação exclusiva.

A UFMS possui nove professores, todos ouvintes, efetivos com DE, lotados em Campo Grande, para atender a todos os onze *campi* da institui-

⁷ Em agosto de 2010 acontece, na Faculdade de Educação, o primeiro processo seletivo simplificado para professor na área Libras, na condição de professor substituto.

⁸ Em 2010, ocorre novo processo seletivo simplificado para contratação do professor substituto na área de Libras e são aprovados três candidatos, tendo sido contratados, inicialmente, os dois primeiros classificados em regime de 20 horas. Logo em seguida, o terceiro professor foi contratado para atuar como “professor intérprete”, uma vez que esses dois professores aprovados eram surdos. A professora então passa a dividir o papel de intérprete de professores surdos de Libras e de professora da disciplina Libras, tarefa compartilhada com a outra professora contratada em 2009. Desse modo, neste período, o *campus* fica com quatro professores de Libras, sendo que dois deles atuam em duas frentes, uma na docência da disciplina e outra como intérprete de língua de sinais (TILS). No ano seguinte, este número diminui para três, dois professores surdos e um ouvinte.

ção. A UnB possui três professores e na UFMT não foi possível identificar o quantitativo de docentes, considerando que não houve retorno dos contatos realizados pelos pesquisadores com a equipe da instituição, sendo coletados apenas dados disponíveis no portal eletrônico da mesma.

Quanto à qualificação dos profissionais atuantes nas instituições, foi possível identificar que a grande maioria possui habilitação em Letras/Libras (80% dos dados coletados) e muitos possuem duas graduações, sendo uma Pedagogia e a outra Letras. Todos possuem especialização na área da educação especial e inclusão educacional, cinco são mestres em educação, um mestre em física aplicada e um doutor em Linguística. Os professores da UNB, apresentam formação variada, sendo dois em Pedagogia e um em Ciências Biológicas, os três são mestres em linguística pela UnB e cursam doutorado em linguística, também na mesma instituição. Dois deles realizaram o curso Letras-Libras pela UFSC – Polo UnB. Todos têm experiência em docência ou como intérpretes em Libras e um deles, como instrutor de Libras. Dois têm o ProLibras pelo MEC, o primeiro com Tradução e Interpretação (nível superior) e Ensino de Libras (nível superior), e o outro ProLibras e, nesse caso, não é apresentado a distinção, apenas que é para o nível superior e nível médio.

Quanto à responsabilidade pela oferta da disciplina, na UFG, *campus* de Goiânia⁹, há a oferta da disciplina em duas Faculdades: na Faculdade de Educação e na Faculdade de Letras. Na primeira, para atender aos alunos da própria faculdade e na segunda, para atender aos seus alunos e aos demais cursos da universidade. Em Catalão, a disciplina é ofertada apenas pelo Departamento de Educação. Na UFU a disciplina é lotada na Faculdade de Educação. Com a criação do Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa com domínio de Libras, o Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) irá ofertar no curso apenas as disciplinas de Libras necessárias que ultrapassem a Libras I e II, lotadas na Faculdade de Educação. Na UFMT

⁹ Embora a disciplina Libras, UFG Goiânia, seja uma disciplina obrigatória para as Licenciaturas, a sua oferta tem ocorrido na condição de núcleo livre até que os Projetos Pedagógicos dos Cursos sejam reformulados, para que esta disciplina seja inserida. Desse modo, no curso de Pedagogia ela é ofertada no 7º período e ocupa o lugar de um núcleo livre, entretanto todos os alunos devem cursá-la. Além da oferta no curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação, ela é ofertada aos alunos do Curso de Psicologia. A disciplina tem como título “Língua Brasileira de Sinais” e uma carga horária de 64 horas semestrais, sendo 4 horas semanais.

não foi identificada a unidade responsável. Na UFMS os professores estão lotados na Faculdade de Educação. Na UnB a disciplina é ofertada pelo Departamento de Linguística, Língua Portuguesa e Línguas Clássicas (LIP) e há indícios de que a Faculdade de Educação oferece a disciplina; no entanto, não foi possível confirmar oficialmente este dado.

De qualquer forma, esta carga horária utilizadas nas IES investigadas possibilita apenas a introdução à temática, não sendo viabilizadas as condições de aprendizagem da língua. Tal situação possui implicações diretas no processo de escolarização das pessoas surdas na educação básica, principalmente nos anos iniciais, considerando que o processo de alfabetização ocorre na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, área ocupada por egressos do curso de Pedagogia, que com este perfil não possuem condições elementares para atuar no processo de escolarização deste grupo de pessoas.

Na prática, a inserção da Libras com a carga horária identificada, atua apenas como elemento de sensibilização às necessidades especificadas da população surda usuária da Libras, não correspondendo às expectativas do grupo organizado socialmente destas pessoas quanto à melhoria de suas condições de escolarização.

Conforme pode ser observado, o destaque às questões de aprendizagem da língua são menores, priorizando a inserção dos acadêmicos na realidade de vida das pessoas Surdas, demonstrando suas especificidades e indicando a necessidade de formação continuada na área dos docentes egressos dos cursos de licenciatura atuais.

1.3 Considerações finais: entre a multiplicidade e/ou a reprodução de estampas

A oferta da disciplina, no âmbito das universidades públicas investigadas, provocou no seu interior, muitas inquietações e movimentações internas. Houve um desconforto generalizado frente à situação de imposição legal desta demanda, gerando, de certa forma, um novo e recorrente “atentado” à autonomia institucional no tocante à proposição curricular de seus cursos.

O Estado novamente lança mão de um aparato legal para impor às universidades modificações curriculares originárias de uma demanda social.

Apesar de as instituições terem sofrido com este impacto, considera-se que, caso ele não ocorresse, seria pouco provável que a realidade encontrada

estaria nas universidades públicas da região Centro-Oeste composta pelo desenho encontrado neste estudo. Mas se se considerar o fato de que – desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, e consolidada pela Lei n. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – o Brasil ter optado pela construção de uma educação inclusiva, se na realidade, a formação de professores continua acontecendo até os dias atuais desconsiderando, significativamente, esta questão, à medida que não houve modificações substanciais no processo formativo, pois o fato da inserção de uma ou outra disciplina isolada na formação não garante a mudança de posicionamento e compromisso pedagógico com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

Assim, apesar do fato descrito, não é possível desconsiderar os efeitos positivos desta medida. Um dos desdobramentos desta situação foi o fato de se propiciar a entrada, neste ambiente altamente elitizado e meritocrático, de professores surdos, o que, por sua vez, mobilizou a necessidade de novos saberes para o estabelecimento de relações de trabalho no seu interior. A presença de profissionais surdos, gerou a demanda de novos profissionais, tal como a contratação de Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – TILS. Isto pois, para além do espaço de ensino, estes docentes, como os demais, possuem atribuições nas esferas administrativas, de extensão e de pesquisa.

No entanto, o Ministério da Educação, ao determinar que as exigências do Decreto n. 5.626/06 fossem cumpridas, não se preocupou em criar as condições necessárias nas IES para atendê-las. Ou seja, não se criou o cargo de Intérpretes de Libras no quadro das IES, nem tão pouco se disponibilizou vagas para docentes que iriam assumir esta nova demanda induzida. Coube às instituições criarem seus próprios tecidos e estampas para incorporarem estas novas demandas. Na prática, se replicou o modelo vigente de transferência de responsabilidades, tão comum aos processos educacionais. Há sempre um outro a ser responsabilizado pelas situações/ações/políticas/processos desencadeados.

Assim, ao assumir tal responsabilidade, as instituições, cada uma a sua forma, tentaram equacionar a realidade. Foi se contratando em regime temporário, Intérpretes de Libras, tanto para atender aos docentes nas atividades de pesquisa, extensão e administração, como para atender à discentes surdos que foram ingressando nas IES com o decorrer do tempo, com a implementação ou não do Curso Letras-Libras, na modalidade presencial e/ou a distância.

Portanto, destaca-se que as primeiras iniciativas de implantação da disciplina Libras e sua oferta têm sido realizadas a partir do esforço de pessoas e Unidades Acadêmicas/Departamentos envolvidos com a educação de surdos e o ensino de Libras. Embora haja alguns professores efetivos para os cursos de Letras-Libras, induzidos pelo MEC/SESU/SECADI, o que se constata, segundo uma das professoras do curso de Letras-Libras, é que a oferta vem acontecendo “sem que sejam criadas as condições viáveis para isso, pois não se abrem vagas para professores de Libras efetivos em número suficiente para atender às demandas.” As modificações neste processo só vieram a ocorrer com o Programa Viver Sem Limites do Governo Federal, que procurou induzir a criação de cursos de formação de professores para os processos de escolarização da população surda a partir de 2013. Estes profissionais ainda estão chegando às IES que atenderam ao processo de indução, portanto, a realidade apresentada não considera estes profissionais.

É notório, portanto, neste processo, que há que se considerar e explorar com a população surda e ouvinte muitos outros aspectos, como:

- a) a capacidade de utilização da Libras em contextos escolares e não escolares, como instrumento de comunicação e ensino, sinalizada nas ementas e objetivos da disciplina, demandaria uma formação mais sólida, uma vez que não se estabelece diálogo com sinais isolados de cumprimento, numerais, cores, dia, noite, estados físicos da natureza, etc. Neste caso, cria-se no imaginário dos licenciados, que eles terão condições para estabelecer o mínimo de situações comunicativas com seus futuros alunos surdos, mas na realidade, isto não seria possível, pois a língua é viva, demanda contato com seus usuários por um tempo prolongado, o que uma disciplina não tem condições de oferecer. Por outro lado, a mesma questão se coloca em ambientes não escolares, que irão demandar o conhecimento de um vocabulário mais ampliado, que ultrapasse, inclusive, aquele comum ao ambiente educacional.
- b) a utilização de metodologias de ensino destinadas à educação de alunos surdos, tendo a Libras como elemento de comunicação, ensino e aprendizagem. Este objetivo estará extremamente prejudicado, ao se observar que suas intenções demandariam a carga horária total da disciplina, aliada à presença de um professor de Libras com formação adequada para pensar as questões relacionadas ao ensino. Não se trata de saber e/ou ser usuário da Libras, mas um conhecedor de metodologias de ensino e de educação

de surdos. Situações que, no futuro, poderão ocorrer, mas na atualidade, ainda há muito a caminhar. Paralelo a tal situação, também existe, nos processos de ensino de Libras nas IES, o fato de os professores de Libras, principalmente os surdos, realizarem seu trabalho desconsiderando o fato de que eles estão ensinando Libras a ouvintes, utilizando de metodologias, muitas vezes, inadequadas para o ensino de segunda língua, contexto para o qual eles dizem se sentirem preparados.

c) o fato de a disciplina de Libras possuir uma natureza diferente e isto ser desconsiderado pelas IES na organização das turmas, pois trata-se de um componente de natureza visual-gestual, do qual demanda um número menor de acadêmicos por turmas. No levantamento realizado para elaboração deste texto, identificou-se que as turmas variam de 30 a 60 estudantes, de acordo com as demandas de cada IE e a relação professor x estudantes.

No entanto, apesar de aparentemente as dificuldades apresentadas estarem vinculadas apenas ao campo administrativo, no tocante à criação do componente curricular nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e a destinação de vagas de docentes para compor os cargos necessários à garantia da oferta destes componentes curriculares, existem outras demandas mais profundas que precisam ser perseguidas, tais como aquelas relacionadas às mudanças de atitudes e posturas.

Portanto, é possível depreender que neste universo há muito a ser modificado, principalmente a superação dos verbos respeitar, tolerar, aceitar, substituindo-os por verbos como reconhecer, compreender e estabelecer condições de e/ou para, de natureza implicativa, logo, que requerem envolvimento, tomada de decisão, compromisso com a questão estudada, fatores estes que solicitam do professor habilidade para promover discussões teóricas fundamentadas, politizadas e bem articuladas com as demandas reais da educação inclusiva e bilíngue na sociedade brasileira.

Contudo, considerando que as condições de oferta da disciplina sejam ainda precárias, seja em relação à sua inserção nas matrizes curriculares dos cursos ou em relação às condições de trabalho dos professores, o processo de instauração de mudanças, na realidade, já se iniciou. Agora não há como ter controle absoluto dos resultados.

No que se refere às exigências de formação dos docentes para assumirem a disciplina de Libras nas IES, foi possível constatar que não há uma definição da graduação pelas instituições investigadas, geralmente são professores que

cursaram licenciatura, principalmente em Pedagogia e Letras. Em relação à exigência de proficiência em Libras, também não há definição de que ela aconteça na forma de ensino, podendo acontecer por meio de atividades de extensão e/ou de cursos de aperfeiçoamento e aprofundamento profissional, sendo certificadas pelo exame de proficiência em Libras, realizado por IES públicas federais autorizadas pelo MEC e, em alguns casos, se aceita para o exercício profissional com o ensino de Libras, a certificação oferecida por órgão vinculado à Secretaria Estadual de Educação.

Na UnB, todos os professores têm mestrado e, em relação às demais universidades, o mesmo ocorre apenas em relação aos professores efetivos da UFG-Goiânia, sendo que os outros professores das demais instituições têm apenas graduação e/ou especialização. Observamos ainda que os professores de Libras geralmente estiveram, antes do ingresso nas universidades, vinculados à educação especial ou à educação de surdos, ou mesmo foram professores surdos na rede pública de educação básica

Destaca-se que a presença de profissionais concursados, efetivos, oferece garantia de estruturação de um trabalho mais sólido, duradouro, com formação de equipe de trabalho com possibilidade de inserção no ensino, na pesquisa e na extensão, consolidando um ciclo de atividades na área.

Por conseguinte, é possível registrar que houve uma expansão significativa de profissionais de Libras nas IES investigadas, no entanto, não é possível afirmar que a disciplina incorpora os desejos da comunidade surda, expresso pelas universidades públicas da região Centro-oeste, mas que para além desta assunção, precisa ser dimensionada a sua amplitude em relação ao tempo/meio disponível, naquele momento histórico, para sua concretização, ou seja, não se trata de utopia, mas de processo, de situação de construção, no qual todos se encontram imersos. O tecido foi definido, agora é pintar a estampa e definir as peças a serem confeccionadas no futuro.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Distrito Federal*, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 22 Set. 2014.

BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 22 Set. 2014.

BRASÍLIA. Distrito Federal, *Lei nº 2.532*, de 2 de março de 2000. Determina a habilitação de servidores públicos do Distrito Federal para interpretação da expressão gestual utilizada por portadores de necessidades especiais, DF. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/SINJ/TextoArquivoNorma.aspx?id_file=71d70b5b-7afe-3af4-b2d2-c010e0c51a77>. Acesso em: 22 Set. 2014.

BRASÍLIA. Distrito Federal. *Lei nº 2.089*, de 29 de setembro de 1998. Institui a obrigatoriedade de inserção, nas peças publicitárias produzidas para veiculação em emissoras de televisão, da interpretação da mensagem em legenda e na Língua Brasileira de sinais, DF. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/SINJ/TextoArquivoNorma.aspx?id_file=e2540728-3f2b-3fc5-94e9-059fd401a626>. Acesso em: 22 Set. 2014.

BRASÍLIA. *Lei nº 2.272* de 31 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a prestação de serviço suplementar ao serviço telefônico público para pessoas portadoras de necessidade especial tipo auditiva. Disponível em: <www.tc.df.gov.br/SINJ/Arquivo.ashx?id_norma_consolidado=50231>. Acesso em: 20 Set. 2014.

BRASÍLIA. Universidade de Brasília. *Circular/002/DEG, de 28/1/2009*. Informa da inclusão da disciplina optativa de Libras, em conformidade com o Decreto N.5626, de 22/12/2005, bem como para atender à diligência da DESUP-SESU/MEC. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/circ_resol/subtitulos/libras.pdf>. Acesso em: 10 Jan. 2014.

BRITO, Fábio Bezerra de. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. 2013. 274f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CAMPO GRANDE. *Lei nº 2.997*, de 10 de novembro de 1993. Dispõe sobre o reconhecimento oficial, no município de Campo Grande-MS, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na língua brasileira de sinais Libras. Disponível em: <<http://cm-campo-grande.jusbrasil.com.br/legislacao/252126/lei-2997-93>>. Acesso em: 22 Set. 2014.

GOIÁS. *Lei nº 12.081*, de 30 de agosto de 1993. Reconhece oficialmente no Estado de Goiás, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=3227>. Acesso em: 20 Set. 2014.

MATO GROSSO DO SUL. *Lei nº 2.469/02*

MATO GROSSO DO SUL. *Lei nº 7.831/02*

MATO GROSSO DO SUL. *Lei nº 7.835/02*

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande. *Resolução nº 31/00*

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. *Lei nº 1.693/96*

MINAS GERAIS. *Lei nº 10.379*, de 10 de janeiro de 1991. Reconhece oficialmente, no Estado de Minas Gerais, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/banco_objetos_crv/%7B90AA857A-F928-4861-A7F3-44076BD2BB60%7D_LEI%2010379,%20de%2010%20DE%20JANEIRO%20DE%201991.pdf>. Acesso em: 10 Set. 2014.

MINAS GERAIS. *Lei nº 20.828/13*.

MINAS GERAIS. *Lei nº 7.762/00*.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Resolução CONGRAD/UFU nº 13*, de 29 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das disciplinas Língua Brasileira de Sinais – Libras I e Língua Brasileira de Sinais – Libras II, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ata_CONGRAD-2008-13.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

Data de registro: 13/04/2015

Data de aceite: 26/08/2015

RESENHA

POR UMA GRAMÁTICA DE LÍNGUA DE SINAIS

FERREIRA, Lucinda. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. – [reimpr.]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010. 273p.

*Eliamar Godoi**

Essa reimpressão da obra publicada em 1995, trabalho pioneiro em termos de Descrição da Língua de Sinais Brasileira, em que Lucinda Ferreira Brito passa a ser referenciada como ‘*Ferreira, L.*’, inicia-se com a autora esclarecendo sobre a origem da sigla LIBRAS e a sua adoção nessa obra. Já no prefácio, a autora atribui a decisão em adotar o nome LIBRAS no livro e na difusão dessa sigla advinda do resultado de uma reunião acontecida na FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) em outubro de 1993. A autora ressalta que, embora o nome LIBRAS não atenda aos padrões internacionais de denominação das línguas espaços-visuais, foram acatados os anseios dos surdos brasileiros em propagar o nome LIBRAS para a língua de sinais do Brasil.

Preenchendo lacuna bibliográfica na área, o livro pode ser tomado como importante introdução aos estudos em Língua de Sinais, pois apresenta e discute aspectos fundamentais do campo do saber, aplicando-os à descrição da Língua de Sinais. O livro passa a ser referência obrigatória nos estudos e pesquisas envolvendo essa língua e nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Libras. As três partes, subdividas em treze capítulos que compõem o livro, apresentam estrutura organizacional coesa, mantendo relação de continuidade entre si, mas podendo se constituir em unidades autônomas, já que, a partir do interesse dos leitores, pode-se conceber certa hierarquização.

Dividido em três partes, além da Introdução, a parte I trata dos aspectos

* Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Linguista e Pedagoga. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias - GPELEDT. Atua no Processo de ensino e aprendizagem de Libras, Educação Especial, Educação a Distância e Linguagens. *E-mail*: eliamar@cepae.ufu.br

descritivos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e está subdividida em nove capítulos que versam sobre dois níveis linguísticos que a gramática da LIBRAS compreende, entre eles apresenta a Morfofonologia e a Sintaxe. A primeira parte também discorre sobre aspectos linguísticos da LIBRAS como: a Negação, os Pronomes e os Classificadores em LIBRAS. Há nessa parte, ainda, capítulos que versam sobre as Modalidades Epistêmicas e Deodônticas em LIBRAS, além de apresentar Termos Básicos para as Cores em LIBRAS e como acontecem os Atos de Fala na comunicação em Língua de Sinais Brasileira. A parte II, subdividida em três capítulos, apresenta Metodologias de Pesquisa das Línguas de Sinais, considerando a especificidade da LIBRAS como objeto de pesquisa e a necessidade do registro dos dados por meio de vídeo. Nesse caso, a autora discorre sobre a Pesquisa de Campo, o Sistema de Transcrição de Enunciados e Textos de Línguas de Sinais, além de apontar o Sistema Ferreira Brito-Langevin de Transcrição de Sinais na iniciativa de compor e apresentar um sistema de notação para a LIBRAS, auxiliando no processo de transcrição e descrição dessa língua. Já na Parte III, composta por apenas um capítulo, a autora apresenta um estudo comparativo entre os sinais para Tempo e Espaço em LIBRAS e em LSKB (Língua de Sinais Kaapor Brasileira).

A começar pela introdução, a autora esclarece que a LIBRAS é uma língua natural com toda a complexidade que os sistemas linguísticos que servem à comunicação e de suporte de pensamento às pessoas dotadas da faculdade de linguagem possuem. Trata-se de uma língua natural visuoespacial surgida entre os surdos brasileiros da mesma forma que o Português e as demais surgiram ou se derivaram de outras línguas para servir aos propósitos linguísticos de seus usuários. O canal visuoespacial não surge como o preferido pela maioria dos seres humanos para o desenvolvimento da linguagem, já que a maioria das línguas naturais possui o canal oral-auditivo como canal de comunicação, mas se mostra como uma alternativa de força e importância da manifestação da faculdade de linguagem das pessoas. Segundo a autora, a linguística não pode ignorar as línguas de sinais em sua investigação, pois ao reconhecer essa faculdade de linguagem poderá encontrar os verdadeiros universais linguísticos e compará-los com especificidades acidentais de cada língua e com restrições devidas à modalidade de língua.

A obra aponta que um estudo de uma modalidade visuoespacial de língua pode afetar as teorias linguísticas no que concerne: aos preceitos teóricos

que definem a linguagem ou capacidade linguística; à concepção atual de gramática de uma língua revendo a noção de arbitrariedade, substituindo-a por convencionalidade; a simultaneidade como possibilidade de combinação (opositiva, contrastiva) das unidades distintivas e de significado; a rever a noção do que seja central em uma gramática ou língua; à reunião dos universais linguísticos no tratamento das línguas de sinais enquanto manifestação de capacidade linguística do homem; e à mudança de atitude do linguista frente à pesquisa linguística. Para tanto, as pesquisas sobre as línguas de sinais reafirmam grande inter-relacionamento com a Sociologia, Antropologia, Neurologia, Psicologia, Epistemologia e com a Educação.

A autora termina a introdução, defendendo que os estudos linguísticos específicos das línguas de sinais podem fornecer dados para que essas línguas sejam ensinadas e aprendidas por surdos e ouvintes e considera que pelas especificidades próprias dessas línguas, impossibilita o seu uso concomitante ao uso da língua oral, mesmo essas duas modalidades sendo processadas por canais de comunicação distintos e exclusivos. Para a autora, é clara a inviabilidade da comunicação bimodal, muito usada atualmente pelos defensores da Comunicação Total. Ela esclarece que a intenção primeira desse trabalho foi a de salientar a importância dos estudos sobre as línguas de sinais, tanto para as comunidades surdas como para diferentes áreas do conhecimento, seja do ponto de vista teórico ou prático. A autora termina a introdução apontando o Bilinguismo, no seu sentido estrito (Língua de Sinais e Língua Oral), como a abordagem educacional mais adequada, já a língua oral em sua modalidade escrita também é imprescindível para aos surdos.

Na parte I – *Aspectos Descritivos da Língua Brasileira de Sinais* – o capítulo I esclarece que a descrição aborda aspectos de vários níveis linguísticos da LIBRAS, como: o fonológico, o morfológico, o semântico e o pragmático. Segundo a autora, a descrição é mais para despertar o interesse científico pela estrutura da LIBRAS, documentá-la como riqueza cultural, resgatá-la como língua natural e apresentar reflexões sobre a filosofia educacional mais adequada à educação do surdo e menos para aprofundar na descrição linguística dessa língua. A autora ratifica que a LIBRAS tem estrutura própria e que é regida por princípios universais.

Sobre *Empréstimos linguísticos em LIBRAS*, a obra inventaria que são vários os tipos, tais como: Lexical (alfabeto manual – mão representando letras do alfabeto da Língua Portuguesa); Inicialização (o sinal é realizado

com a mão configurada na primeira letra da palavra representativa em português – Ex: BRASIL, CINZA, ROXO, etc.); Sinais de outras línguas de sinais (os sinais são realizados parecendo ser sinal com mesmo valor semântico da língua de sinais americana ou francesa – Ex: ANO, LARANJA etc.); Domínios semânticos (uso de termos não nativos) e Empréstimos de ordem fonética (repretação visual do som que constitui a palavra em português, tal como percebida pelo surdo – Ex: DICIONÁRIO é #PÁ BURRO(SP), sinal derivado expressão oral ‘pai dos burros’.

Quanto aos Aspectos Estruturais, a obra define que a estrutura sublexical da LIBRAS, como todas as demais línguas é constituída a partir de parâmetros que se combinam, principalmente com base na simultaneidade. São eles: Configuração de mão (CM); Movimento (M) e Ponto de Articulação (PA). A autora ressalta que a Orientação (O) pode ser um quarto parâmetro, mas não havia acordo sobre essa questão até 1995. Os parâmetros podem ser alterados obtendo aspectos modulados, incorporação de informações gramaticais, lexicais, quantificação, negação e tempo. Os aspectos pontual, continuativo, durativo e iterativo são obtidos pela alteração do Movimento e/ou da configuração de Mão – Ex: FALAR (pontual – ele falou), FALAR (Continuativo – fala sem parar). Há exploração do espaço, através da simultaneidade, para a inclusão de informações gramaticais no item lexical. Para a quantificação, o processo é o mesmo. A incorporação de informação léxico-sintática se dá pela superposição da informação lexical somada à informação de ordem sintática (objeto direto, locativo, sujeito). Ex: COMER –> COMER-MAÇÃ. A obra ainda versa sobre os verbos direcionais ou verbos com flexão que impele direção ao Movimento, marcando o ponto inicial do M, o sujeito, o ponto final e o objeto.

No que se refere à “Morfologia e sintaxe da LIBRAS”, apontada pelo capítulo 2, a autora discute se as línguas são línguas verdadeiras ou apenas sistemas de comunicação sem gramática, mas já parte do pressuposto de que as línguas espaço-visuais são tão completas, complexas e abstratas quanto as línguas orais-auditivas como o Português, o Francês, o Inglês, etc. Para isso, são descritos alguns aspectos morfossintáticos da LIBRAS, começando pela “Estrutura Interna dos Sinais”. Nesse tópico, defende-se que as línguas de sinais exibem dupla articulação como as línguas orais e possuem unidades significativas (morfemas), constituídas a partir de unidades arbitrárias e sem significado (fonemas). A diferença básica das duas

modalidades está na organização fonológica: a linearidade (línguas orais) e a simultaneidade (línguas de sinais). A fonologia considera como parâmetros primários: a Configuração de Mãos, o Ponto de Articulação e o Movimento e como parâmetros secundários a Região de Contato, a Orientação das Mãos e a Disposição das Mãos.

A obra aclara ainda sobre os “Componentes Não-manuais” – expressão facial e corporal - muito importantes, já que a expressão facial ou o movimento do corpo pode também ser considerado parâmetros. Quanto aos “Aspectos Morfológicos”, estes são baseados na simultaneidade sendo que a modificação na duração e extensão do Movimento de alguns sinais pode acrescentar a ideia de grau e os verbos multidirecionais apresentam flexão para pessoa e número através da direção de Movimento. Quanto ao Gênero, na LIBRAS os nomes não apresentam flexão de gênero, sendo que deve-se indicar o sexo pospondo-se o sinal HOMEM/MULHER, indistintamente para pessoas e animais ou pode ainda haver sinais diferentes para um e outro como PAI/MÃE (RJ). No que se refere ao Número e Quantificação, a LIBRAS manifesta o número através dos valores singular, dual e plural.

No substantivo, o valor dual é expresso pela repetição do sinal e pela anteposição ou posposição do número DOIS, ou por um movimento semicircular orientado para os dois referentes. A pluralidade é marcada pela repetição do sinal três ou mais vezes, pela anteposição ou posposição de sinais indicativos dos números, ou através do movimento semicircular que abrange pessoas ou objetos em questão. Outras vezes, a ideia de plural é expressa pelo sinal MUITO, posposto ao substantivo. O Grau dos adjetivos pode se marcado tornando mais rápido, mais curto, mais ou menos veloz o movimento dando a ideia de intensificador incorporado ao sinal – Ex: os sinais BOM e MELHOR são indicados pela direção do movimento para frente e para cima, com intensidade e comprimento maiores no sinal MELHOR. Já o grau aumentativo e diminutivo dos substantivos é marcado pelos sinais MUITO/POUCO ou GRANDE/PEQUENO posposto ao sinal. Para marcar Pessoa, a LIBRAS apresenta três pessoas do discurso, no singular e plural. Em todos os casos no singular é usada a configuração de mão em G.

A obra aponta que o plural é expresso pelo movimento semicircular para a segunda pessoa e do movimento circular para a primeira pessoa. Já os verbos direcionais manifestam as flexões para pessoa e número nos pontos inicial e final do movimento que os caracteriza – Ex: DAR em que

o ponto inicial do movimento é o sujeito e o ponto final é a flexão do objeto indireto. O Tempo é marcado na LIBRAS através de locativos temporais manifestando entre si relações espaciais. O plano vertical imediatamente em frente ao corpo do locutor representa o presente (HOJE/AGORA). O futuro próximo é indicado por um movimento curto que se direciona para frente do locutor (AMANHÃ). O passado é indicado por movimento sobre o ombro até atingir o espaço imediatamente anterior ao ouvido (ONTEM). Já o Aspecto, temos as formas verbais flexionadas quanto às diferentes maneiras aspectuais tais como pontualidade, continuidade, duração, etc. – Ex: VER/OLHAR, sendo que os aspectos pontual, continuativo e iterativo são obtidos através de alterações do Movimento e/ou da configuração de Mão. A incorporação de informação morfossintática se dá pela duplicação da informação lexical somada à informação de ordem sintática (objeto direto, locativo, sujeito). Ex: COMER-MAÇÃ. Quanto a ordem dos sinais nas frases a autora apresenta uma reflexão feita ao examinar a ordem dos sinais nas frases da ASL, cuja ordem básica seria o SVO (Sujeito – Verbo – Objeto), mas considera que outras ordem são permitidas.

Quanto à “Negação em LIBRAS”, apontada pelo capítulo 3, a autora considera o modelo proposto por Stokoe *et al.* (1965), Klima e Bellugi (1979) com base nos parâmetros M, CM, PA, O, EF (expressão facial). Assim, a negação pode ser classificada em: negação proposicional (PARECER PAULO NÃO VIR), negação performativa (NÃO PROMETER VIR REUNIÃO) e negação modal (NÃO ACHAR ELE VIR REUNIÃO). No entanto, a autora considera a negação em seu sentido amplo para verificar a produtividade de paradigmas que eram obtidos através de processos morfológicos de derivação, cujos sufixos carregam um significado relacionado com a oposição ou inversão e com a rejeição. A obra apresenta três tipos básicos de negação em LIBRAS. São eles: Negação através do uso do NÃO entreposto ou posposto ao item negado (ACHAR NÃO); Negação de suprasegmental ocorre simultaneamente ao item negado (balançando a cabeça negativamente) – Ex: ACREDITAR e NÃO-ACREDITAR; Negação por incorporação da negação em que o item a ser negado sofre alteração em um de seus parâmetros, especialmente no Movimento. Há ainda a assimilação do parâmetro Movimento da partícula negativa NÃO ao item negado – Ex: TER/NÃO-TER e também da negação obtida através da alteração do Movimento do sinal base, cuja direção é para ou no corpo do enunciador.

A alteração à mudança de direção para fora, na maioria das vezes com o voltar-se da palma da mão também para fora – Ex: NÃO-QUERER; há ainda um terceiro tipo de incorporação da negação que é por contrariedade, sendo obtida por uma inversão do movimento podendo ser observado nos sinais GRANDE/PEQUENO, ABERTO/FECHADO, etc.

Na obra, o capítulo 4 apresenta uma análise dos pronomes pessoais da língua de sinais americana (ASL) e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tomando-os por pronomes verdadeiros e não como formas com *loci* referenciais associados. A autora apresenta a leitura do trabalho de Lyons (1981) que classifica três classes principais de expressões referentes aos pronomes sendo: nomes próprios, sintagmas nominais, tendo por núcleo substantivos comuns e pronomes com função básica indexical ou dêitica, ou seja, os pronomes devem ser definidos como a *déixis* em termos de localização espaço-temporal no contexto de enunciação.

Os pronomes são uma das principais subclasses das expressões referentes (LYONS, 1981) e a referência é a relação mantida entre as expressões linguísticas e o que elas significam no discurso. Há traços formantes dos pronomes pessoais em ASL e em LIBRAS, assim, no que se refere à Orientação temos três eixos, a saber: acima/abaixo; à frente/atrás; à esquerda/à direita. A autora esclarece que é o eixo à frente/atrás o que parece ser a base dos sistemas pronominais da LIBRAS e da ASL, no entanto apesar de os pronomes pessoais serem expressões referenciais, já que contém apenas informação contextual, eles não são simples localizações. Eles possuem papéis de identificação conversacional do enunciador e do destinatário, ou seja, as duas pessoas do discurso que são realmente pessoas.

Realizando uma análise tripartida da localização, a autora diferencia três níveis espaciais sendo: a localização como um componente interno da estrutura de um sinal; a localização como parte do espaço de enunciação usado como a estrutura linguística para os pronomes; e a localização real dos participantes conversacionais e dos referentes da terceira pessoa. Para a autora, os dois primeiros níveis são linguísticos e convencionais, já o terceiro, não. A autora ainda considera que a *localização* surge como um componente interno da estrutura de um sinal tanto para a LIBRAS quanto para a ASL. Isso porque o parâmetro localização para as formas canônicas de todas as três pessoas é o espaço neutro (área à frente do corpo do usuário, à altura do tórax). No entanto, para os pronomes de primeira pessoa, o parâmetro

pode ser o espaço neutro como o centro do tórax, ou seja, pode-se variar dentro de uma determinada faixa no espaço físico. Segundo a autora, isso se dá pelo fato de que o espaço neutro, sendo uma unidade componente de um sinal, é definido em relação ao corpo do emissor, que assinala o espaço de enunciação como uma estrutura linguística para os pronomes. Há ainda a localização real dos participantes conversacionais e dos referentes de terceira pessoa, sendo que a localização real do referente de primeira pessoa coocorre com a sua localização como parte do espaço de enunciação, pois o espaço de enunciação é ancorado no enunciador.

Um grande destaque da obra, apresentado no capítulo 5, é o estudo sobre os classificadores da LIBRAS. A autora, ao considerar morfema cada Configuração de Mão utilizada como Classificador, define que os Classificadores – CIs são morfemas que existem em línguas orais e línguas de sinais. Nesse caso, as línguas de sinais, por serem espaço-visuais, usam os CIs frequentemente explorando morfologicamente o espaço multidimensional em que se realizam os sinais. A autora cita Allan (1977) que afirma que um Classificador é concatenado com um quantificador, demonstrativo ou predicativo para formar um elo que não pode ser interrompido por um nome que ele classifica. Nessa direção, o classificador tem significado sempre, pois denota características percebidas ou imputadas da entidade à qual o nome associado se refere. Enfim, o Classificador é um morfema afixado a um item lexical, atribuindo-lhe a propriedade de pertencer à determinada classe e pode funcionar como nome, adjetivo, advérbio de modo, ou locativo, mas se incorporam especialmente no verbo ou no adjetivo, apresentando-se no sintagma verbal ou predicado.

A autora se detém a examinar o que Allan (1977) denominou de CI-predicado sendo o caso da LIBRAS. Na LIBRAS, os CIs funcionam como partes dos verbos em uma sentença, estes sendo chamados verbos de movimento e localização. A autora, no entanto, apresenta uma análise comparativa entre os classificadores de línguas de sinais como a ASL e o Navajo. Nesse contexto, a relação entre o significado do verbo e o CI, em língua de sinais, tende a ser transparente ou icônica, mas essa transparência se perde com a extensão dos itens lexicais de uma classe de Movimento e Localização para outras classes semânticas, tais como cognição, percepção, emoção, etc., isto é, para classes de referentes mais abstratos. A autora entende que há algumas classes semânticas de CIs, quais sejam: as formas dos objetos concretos e a

maneira de seu envolvimento no evento (x-tipo de objeto e segurar x-tipo de objeto), assim como também, há CIs que veiculam informações sobre a maneira em que a ação se dá, funcionando, como advérbios.

Em LIBRAS, podem-se exemplificar duas classes semânticas (forma e envolvimento como objeto) como os sinais VOTAR (a configuração de mão faz referência à forma dos objetos envolvidos no evento) e CHÁ (a configuração de mão referente à maneira como se segura a xícara). Já para CIs como advérbios a autora cita como exemplos os sinais para: ANDAR (para pessoa), ANDAR (para animal) e DIRIGIR. Para a autora, em uma narrativa, os CIs podem mostrar a relação espacial entre pessoas e as coisas, como o sinal para ACIDENTE, por exemplo. Nessa direção, o CI para objetos longos e finos, incluindo pessoas em pé, é realizado com a mão em G, extremidade do indicador voltada para cima; o veículo representa-se com a mão direita em B, palma para baixo e extremidade dos dedos para a esquerda, a qual se aproxima da mão esquerda, e assim por diante.

A autora cita os CIs mais produtivos da LIBRAS entre eles estão: a mão em Y para x-tipo de objeto (roupas, pessoas gordas, latas de óleo, etc.); mão em B para superfícies planas e para objetos não altos nem finos e planos (porta, parede, papel, teto de uma casa, livro, espelho, etc.); mão em G para descrever, localizar, apresentar objetos quanto à forma e tamanho (poste, pessoas, fios, buraco, etc.); mão em F para sinais icônicos como ESCOLHER, CAFÉ, sendo também descritivo quanto à forma e tamanho dos objetos na maneira de segurar. CIs para segurar x-tipo de objeto, autora aponta a CM – mão em A para segurar objetos como: buquê, faca, sacolas etc., e ainda para sinais transparentes de: MATAR, CARIMBAR, BATER, etc. Assim, a autora finaliza salientando o uso de mais de um CI para o mesmo referente e que a descrição espacial de eventos percebidos pelos usuários de diferentes línguas de sinais pode estar restrita pela modalidade espaço-visual de cada língua sinais.

Outro aspecto analisado na obra, apontado pelo capítulo 6, é a Correferência em LIBRAS. Segundo a autora, a Referência em LIBRAS funciona de maneira similar àquela das línguas orais, como o português, por exemplo, já a Correferência é um fenômeno realizado por meio do uso de pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos, mas também por meio do termo comparativo, da mudança de posição do corpo, do uso de classificadores e até, mesmo, do uso de olhadelas. Ressalta-se que na LIBRAS há três formas

de elementos anafóricos. Já os pronomes Correferenciais constituem-se do uso de diferentes configurações de mãos e de contato ou não de olhos, assim como de rápidas olhadelas – EU, VOCÊ, MEU, ESTE, etc. Há ainda o uso Correferencial de Classificadores em que há substituição do nome pelo classificador, ou substitui o Classificador pelo sinal do objeto. Sobre a ambiguidade de Correferência em LIBRAS, a autora ressalta que, por ser uma língua espaço-visual, a LIBRAS dificilmente apresenta ambiguidade de correferência, já que o uso do espaço é sistemático.

O capítulo 7 apresenta um estudo sobre os atos de fala, buscando relacionar as funções dêiticas e instrumental da linguagem a outros fenômenos. Para a autora, a função instrumental dos modais deodônticos (conceito de obrigação em contraste com proibição) relata primordialmente a manifestação atitudinal dos sujeitos de enunciados com atos diretivos, tais como ordens e pedidos, sendo que esses dois grupos de modais (ordem/pedido) expressam diferentes graus de subjetividade, sendo que os modais deodônticos são essencialmente instrumentais. A LIBRAS possui sinais equivalentes para todas as noções modais (necessidade, impossibilidade, obrigação, proibição, etc.) das línguas orais, pois as construções modais verbais e adjetivas são mais comuns do que as construções substantivas e adverbiais. Os verbos modais da LIBRAS situam-se, em geral, no início do enunciado. A obra aponta sobre os modais aléticos em LIBRAS, ou seja, modalidades de necessidade e possibilidade. Esses modais podem ter função de adjetivo ou verbo, mas, em algumas situações, podem ser usados epistêmica ou deodonticamente, pois são polissêmicos (vários sentidos). Os termos: IMPOSSÍVEL, NÃO-PODER, ÓBVIO, PRECISAR são alguns dos modais aléticos em LIBRAS. Na sequência, a autora traça algumas construções modais por meio de esquemas, demonstrando por meio de estruturas sintático-semânticas subjacentes, um estudo sobre os adjetivos modais do Português.

O capítulo 8 apresenta o resultado de uma pesquisa ligada à investigação sobre as cores, consistindo num sistema de comparação dos sistemas dos termos básicos para as cores da LIBRAS e da LSKB, ambas, Línguas de modalidade espaço-visual. Para o Capítulo 9, a autora apresenta um estudo pragmático dos pedidos em LIBRAS, relacionados aos atos de fala, considerando o pedido e as estratégias de polidez em LIBRAS. A autora fecha a primeira parte, reconhecendo que a metodologia usada nesse último

capítulo precisa ser aperfeiçoada no sentido de se obter dados mais naturais e espontâneos, contudo representa um primeiro passo em direção ao estudo das estratégias de polidez e dos atos de fala em uma língua de sinais.

A parte II dessa obra foi reservada para tratar sobre a metodologia de pesquisa de Língua de Sinais, sendo que os curtos capítulos 10 e 11 versam sobre a pesquisa de campo, destacando a obrigatoriedade de se registrar os dados das pesquisas envolvendo as Línguas de Sinais em vídeo e realizar a transcrição de sinais e de unidades linguísticas maiores como enunciados e narrativas baseados nos sistemas de transcrição, utilizado na Europa e Estados Unidos de modo adaptado. A autora ainda descreve as características dos informantes, além de apontar a relevância de preparar os surdos para a pesquisa linguística, inserindo-os na equipe de pesquisadores. Na sequência, a autora enumera 10 passos para realização da transcrição de enunciados maiores em Línguas de Sinais, usando o sistema de notação. Já o capítulo 12 traz mais um modelo de transcrição das Línguas de Sinais. Trata-se do sistema *Ferreira Brito-Langevin* de transcrição de sinais que foi criado por Ferreira em parceria com Langevin. A autora assevera que os parâmetros considerados clássicos na descrição dos sinais são: 1) configuração de mão; 2) ponto de articulação; 3) movimento; 4) orientação. Nesse caso, para que haja movimento, é preciso haver um objeto e um espaço. Há o *setting* ou espaço de realização dos sinais com três eixos que correspondem aos três graus de liberdade de movimento no espaço. Em relação à mão, foram identificados movimentos internos, podendo ser identificado onde está o movimento, sua velocidade, para tanto foi criada uma fórmula envolvendo velocidade, limite, tempo, comprimento, vetor, etc. Foram feitas ainda algumas considerações matemáticas a marcação da reduplicação, simetrias e repetições no espaço usado de formas diferentes pelas línguas de sinais.

Finalmente a parte III, composta apenas pelo capítulo 13, aponta considerações sobre a pesquisa comparativa de Língua de Sinais considerando os sinais para tempo e espaço em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e em Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB). Para a autora, esse trabalho sugere que a linguagem proporciona a forma como os usuários da língua vêem o mundo, já que sua estrutura é moldada pelas pessoas que criam e por sua cultura, a qual, por sua vez, é influenciada pelo ambiente. A autora termina a obra concluindo que a linguagem é uma interação entre língua, povo, cultura e meio ambiente, e não de um determinismo da estrutura

linguística sobre a visão de mundo dos usuários.

Por ter sido escrito de modo claro e consistente, por apresentar bibliografia bastante atualizada na área da Língua de Sinais, por criar sistemas de notações léxicas, por aplicar os pressupostos teóricos da Linguística e descrever de modo original e pioneiro a língua de sinais brasileira, *Por uma gramática de Língua de Sinais* passa a ser livro de leitura obrigatória a todos aqueles – iniciantes ou iniciados – que se dedicam ao estudo das Línguas de Sinais. Discutindo pontos fundamentais no estudo da Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS, com concentração nos aspectos linguísticos, formação e composição dos sinais, o livro tem ainda o mérito de colocar à disposição do leitor diferentes posições sobre os vários temas abordados, envolvendo língua, linguagem, sistemas linguísticos, outras línguas de sinais, cultura, o que permite que iniciados e iniciantes na área tenham uma visão abrangente das estruturas da língua de sinais brasileira, mas que, especialmente, percebam a LIBRAS como uma língua natural com toda a complexidade que os sistemas linguísticos possuem.

Data de registro: 13/04/2015

Data de aceite: 26/08/2015

FORMAS DE DISTRIBUIÇÃO:

1. Permutas com periódicos nacionais
2. Permutas com periódicos internacionais
3. Doações nacionais
4. Doações internacionais

PERMUTAS COM PERIÓDICOS NACIONAIS

1. **Aisthe: revista de estética.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.
2. **Análise & Síntese.** Faculdade São Bento da Bahia. Salvador, BA.
3. **Analytica.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seminário Filosofia da Linguagem. Rio de Janeiro – RJ.
4. **Aprender: caderno de filosofia e psicologia da educação.** Universidade Estadual do Sudoeste. Vitória da Conquista – BA.
5. **Arius.** Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades. Campina Grande – PB.
6. **Bolema.** Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Departamento de Matemática. Rio Claro – SP.
7. **Boletim Paulista de Geografia.** Associação dos Geógrafos Brasileiros. Seção Regional de São Paulo. São Paulo – SP.
8. **Caderno de Educação.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Biblioteca da Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
9. **Cadernos de Estudos Sociais.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
10. **Cadernos de Filosofia Alemã.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
11. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
12. **Cadernos de Tradução.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
13. **Cadernos IPPUR/UFRJ.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional. Rio de Janeiro – RJ.
14. **Cadernos Nietzsche.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
15. **Ciência & Educação.** Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru – SP.

16. **Ciência & Trópico.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
17. **Coletânea.** Faculdade São Bento. Rio de Janeiro – RJ.
18. **Comunicarte.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
19. **Conjectura.** Universidade de Caxias Do Sul. Caxias do Sul – RS.
20. **Consciência.** Centro Pastoral Educacional e Assistencial Dom Carlos. Palmas – PR.
21. **Direito & Paz.** Centro UNISAL; Biblioteca. Lorena – SP.
22. **Discurso.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências. Humanas. Departamento de Filosofia. São Paulo – SP.
23. **Dois Pontos.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
24. **Eccos.** Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo – SP.
25. **Educação e Pesquisa.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo – SP.
26. **Educação e Realidade.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre – RS.
27. **Educação em Debate.** Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – CE.
28. **Educação em Foco.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG.
29. **Educação em Foco.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora – MG.
30. **Educação em Questão.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. Natal – RN.
31. **Educação em Revista.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
32. **Educar em Revista.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
33. **Em Aberto.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
34. **Episteme.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Grupo Interdisciplinar em Filosofia e História das Ciências. Porto Alegre – RS.
35. **Espaço Pedagógico.** Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo – RS.

36. **Espaço.** Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro – RJ.
37. **Estudos Avançados.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados. São Paulo – SP.
38. **Estudos em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo – SP.
39. **Estudos Filosóficos.** Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del Rei – MG.
40. **Estudos Teológicos.** Escola Superior de Teologia. São Leopoldo – RS.
41. **Ethica.** Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro – RJ.
42. **Filosofia UNISINOS.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo – RS.
43. **Fragments de Cultura.** Universidade Católica de Goiás. Goiânia – GO.
44. **História da Educação.** Universidade Federal de Pelotas. Pelotas – RS.
45. **Humanidades.** Universidade de Brasília. Brasília – DF.
46. **Humanistas.** Universidade Federal do Pará. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Belém – PA.
47. **Hypnos.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP.
48. **Ícone.** UNITRI Centro Universitário do Triângulo. Uberlândia – MG.
49. **Idéias.** Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas – SP.
50. **Ilha do Desterro.** Universidade Federal de Santa Catarina. Biblioteca. Florianópolis – SC.
51. **Impulso.** Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba – SP.
52. **Inter Ação.** Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Goiânia – GO.
53. **Intermeio: revista do Mestrado em Educação.** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS.
54. **Kriterion.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte – MG.
55. **Leitura: Teoria e Prática.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Biblioteca. Campinas – SP.

56. **Leopoldianum.** Universidade Católica de Santos. Santos – SP.
57. **Linhas Críticas.** Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília – DF.
58. **Logos.** Universidade Luterana do Brasil. Canoas – RS.
59. **Lumen Veritatis.** Faculdade Arautos do Evangelho. São Paulo – SP.
60. **Manuscrito.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
61. **Matraga.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.
62. **Mimesis.** Universidade do Sagrado Coração. Bauru – SP.
63. **Momento.** Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Departamento de Educação e Ciências do Comportamento. Rio Grande do Sul – RS.
64. **Multiciência.** Associação das Escolas Reunidas. São Carlos – SP.
65. **Numen.** Revista de Estudos e Pesquisa da Religião. Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião. Juiz de Fora – MG.
66. **Perspectiva Filosófica.** Universidade Federal de Pernambuco. Departamento de Filosofia. Recife – PE.
67. **Philosophica.** Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão – SE.
68. **Principia.** Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Epistemologia e Lógica. Florianópolis – SC.
69. **Princípios.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Filosofia. Natal – RN.
70. **Quaestio.** Universidade de Sorocaba. Sorocaba – SP.
71. **Reflexão.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
72. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
73. **Revista Brasileira de Estudos Políticos.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Direito. Belo Horizonte – MG.
74. **Revista Brasileira de Filosofia.** Instituto Brasileiro de Filosofia. São Paulo – SP.
75. **Revista da FAGED.** Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador – BA.

76. **Revista da Faculdade de Educação.** Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres – MT.
77. **Revista de Educação do COGEIME.** Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação. São Paulo – SP.
78. **Revista de Educação Pública.** Universidade Federal do Mato Grosso. Curso de Mestrado em Educação Pública. Cuiabá – MT.
79. **Revista de Estudos Universitários.** Universidade de Sorocaba. Sorocaba – SP.
80. **Revista de Filosofia: AURORA.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Biblioteca Central – Setor de Intercâmbio. Curitiba – PR.
81. **Revista de Informação Legislativa.** Senado Federal. Brasília – DF.
82. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo – SP.
83. **Revista Econômica do Nordeste.** Banco do Nordeste do Brasil. Fortaleza – CE.
84. **Revista Educação Especial.** Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS.
85. **Revista Filosofazer.** Instituto Superior de Filosofia Berthier. Passo Fundo – RS.
86. **Scintilla.** Revista de Filosofia e Mística Medieval. Campo Largo – PR.
87. **Serie-Estudos.** Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande – MS.
88. **Síntese.** Faculdade de Filosofia da Companhia de Jesus. Belo Horizonte – MG.
89. **Sitientibus.** Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana – BA.
90. **Sofia: Revista de Filosofia.** Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES.
91. **Studium: Revista de Filosofia.** Instituto Salesiano de Filosofia. Biblioteca. Recife – PE.
92. **Symposium.** Universidade Católica de Pernambuco. Biblioteca Central. Recife – PE.
93. **Tabulae.** Faculdade Vicentina. Curitiba, PR.
94. **Tempo da Ciência.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Toledo – PR.

- 95. Teocomunicação.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.
- 96. Teoria e Prática da Educação.** Universidade Estadual de Maringá. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Maringá – PR.
- 97. Terra e Cultura.** Centro Universitário Filadélfia. Londrina – PR.
- 98. Transformação.** Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília – SP.
- 99. Universidade e Sociedade.** Universidade Estadual de Maringá. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Maringá – PR.
- 100. Zetetike.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas – SP.

PERMUTAS COM PERIÓDICOS INTERNACIONAIS

1. **Acontecimiento.** Instituto Emmanuel Mounier. Madrid, Espanha.
2. **Allgemeine Zeitschrift für Philosophie.** Universitat Hildesheim, Institut für Philosophie. Stuttgart, Alemanha.
3. **Anales del Seminario de Historia de la Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
4. **Análise Social.** Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
5. **Analogia Filosófica; Revista de filosofia.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
6. **Anamnesis: Revista de Teología.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
7. **Anthropos.** Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda. Los Teques, Venezuela.
8. **Arquipélago.** Série Filosofia. Universidade dos Açores. Açores, Portugal.
9. **Brasilien Dialog.** Institut Für Brasilienkunde. Mettingen, Alemanha.
10. **Communication & Cognition.** Ghent, Belgium.
11. **Communio: Commentari Internationales de Ecclesia et Theologia.** Sevilla, Espanha.
12. **Concordia: internationale zeitschrift für philosophie.** Lateinamerikareferat. Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. Postfach, Aachen.
13. **Contextos.** Universidad de León. León, Espanha.
14. **Contrastes: revista interdisciplinar de filosofia.** Universidad de Málaga. Málaga, Espanha.
15. **Convivium.** Universitat de Barcelona. Barcelona, Espanha.
16. **Crítica.** Instituto de Investigaciones Filosóficas - UNAM. México, DF.
17. **Cuadernos Hispanoamericanos.** Agencia Española de Cooperación Internacional. Madrid, Espanha.
18. **Cuadernos Salmantinos de Filosofía.** Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca, Espanha.
19. **Cultura.** Revista de Historia e Teoria das Idéias. Universidade Nova de Lisboa, Centro de Historia da Cultura. Lisboa, Portugal.

20. **Deutschland.** Deutschland, Frankfurter Societaets-Druckerei GmbH. Frankfurt, Germany.
21. **Dialógica.** Centro de Informacion y Documentacion; Instituto Pedagógico de Maracay. Maracay, Venezuela.
22. **Dialogo Filosofico.** Dialogo Filosofico. Madrid, Espanha.
23. **Diálogo Político.** Fundación Konrad Adenauer. Buenos Aires, Argentina.
24. **Diánoia.** Anuario de Filosofia. Instituto de Investigaciones Filosóficas – UNAM. México, DF.
25. **Educación.** Universidad de Costa Rica, Sistema de Bibliotecas, Documentacion e Informacion; Unidad de Selección y Adquisiciones - Seccion de Canje. San José, Costa Rica.
26. **El Ciervo.** Publicaciones de El Ciervo AS. Barcelona, Espanha.
27. **Espacios En Blanco: Serie Indagaciones.** Universidad Nacional del Centro de la Provincia De Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
28. **Espiritu.** Instituto Filosofico de Balmesiana. Barcelona, Espanha.
29. **Estudios Filosoficos.** Instituto Superior de Filosofia de Valladolid. Valladolid, Espanha.
30. **Extramuros.** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educacion; Sistema de Bibliotecas. Santiago de Chile, Chile.
31. **Florensia.** Bollettino del Centro Internazionale di Studi Gioachimiti. Florensia, Italia.
32. **Graswurzel Revolution.** GWR-Vertrieb. Nettersheim, Alemanha.
33. **Harvard Educational Review.** Cambridge, MA, Estados Unidos.
34. **Horizons philosophiques.** College Edouar-Montpetit. Quebec, Canadá.
35. **Iberoamericana.** Ibero-amerikanisches Institut. Berlin, Alemanha.
36. **Ideas y Valores.** Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
37. **Ila Latina.** Ila Zeitschrift der. Bonn, Deutschland.
38. **International Review of Education.** Unesco Institute for Education. Hamburg, Germany.
39. **Isegoría.** Instituto de Filosofia. Madrid, Espanha.
40. **Isidorianum.** Centro de Estudios Teologicos de Sevilla. Sevilla, Espanha.

41. **Journal of Indian Council of Philosophical Research.** Indian Council of Philosophical Research. New Delhi, India.
42. **Journal of the Faculty of Letters.** University of Tokyo. Tokyo, Japão.
43. **Journal of Third World Studies.** Association of Third World Studies. Americus, Georgia, EUA.
44. **Letras de Deusto.** Universidad de Deusto. Bilbao, Espanha.
45. **Logos: anales del Seminario de Metafísica.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
46. **Logos.** Universidad La Salle. Mexico, D.F.
47. **Luso-Brazilian Review.** Luso-Brazilian review. Madison, WI.
48. **Matière l'esprit.** Universite de Mons-Hainaut. Mons, Belgica.
49. **Miscelánea Comillas.** Universidad Pontificia Comillas. Madrid, Espanha.
50. **Noein.** Revista de la Fundación Decus. La Plata, Argentina.
51. **Paedagogica Historica.** Universiteit Gent. Gent, Belgica.
52. **Pensamiento; revista de investigación e información filosófica.** Libreria Borja. Barcelona, Espanha.
53. **Perfiles Educativos.** Universidad Nacional Autonoma De Mexico. Mexico, D.F.
54. **Primary Science Review.** Association For Science Education. Hatfield, Inglaterra.
55. **Quest Philosophical Discussions.** Quest. Eelde, Netherlands.
56. **Relaciones.** Colegio de Michoacán. Michoacán, México.
57. **Relea: Revista Latinoamericana de estudios avanzados.** Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Economicas Y Sociales. Caracas, Venezuela.
58. **Religión y Cultura.** Religión y cultura. Madrid, Espanha.
59. **Review.** Fernand Braudel Center. Binghamton, N.Y.
60. **Revista Agustiniana.** Revista agustiniana. Madrid, Espanha.
61. **Revista Ciencias de la Educación.** Universidad de Carabobo. Carabobo, Venezuela.
62. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** Coimbra, Portugal.
63. **Revista Cubana de Educación Superior.** Universidad de la Habana. La Habana, Cuba.
64. **Revista da Faculdade de Letras.** Universidade do Porto. Porto, Portugal.

65. **Revista de Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
66. **Revista de Filosofía.** Universidad del Zulia, Centro de Estudios Filosóficos Adolfo Garcia Diaz. Maracaibo, Venezuela.
67. **Revista de Filosofía.** Universidad Iberoamericana. Mexico, D.F.
68. **Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica.** Universidad de Costa Rica. San Jose, Costa Rica.
69. **Revista de Historia das Idéias.** Instituto de Historia e Teoria das Idéias. Coimbra, Portugal.
70. **Revista de Orientacion Educacional.** Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educacion. Valparaiso, Chile.
71. **Revista de Pedagogia.** Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
72. **Revista Educacion y Pedagogia.** Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín, Colombia.
73. **Revista Española de Pedagogía.** Instituto Europeu de Iniciativas Educativas. Madrid, Espanha.
74. **Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe.** CEDLA Library. Amsterdam, The Netherlands.
75. **Revista Filosofica de Coimbra.** Universidade de Coimbra. Porto, Portugal.
76. **Revista Interamericana de Educación de Adultos.** CREFAL – Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Michoacán, México.
77. **Revista Irice.** Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educacion. Rosário, Argentina.
78. **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho. Braga, Portugal.
79. **Revista Portuguesa de Filosofia.** Universidade Católica Portuguesa. Braga, Portugal.
80. **Revue des Sciences de L' Éducation.** FCAR-CRSH. Quebec, Canada.
81. **Saber y Tiempo.** Asociación Biblioteca José Babini. Buenos Aires, Argentina.
82. **Salesianum.** Universita Pontificia Salesiana. Roma, Italia.
83. **Schede medievali.** Oficina di Studi Medievali. Palermo, Italia.

84. **School Science Review.** Association For Science Education. Hatfield, Inglaterra.
85. **Segni e Comprensione.** Dipartimento di Filosofia. Università degli Studi. Lecce, Itália.
86. **Studi Sciacchiani.** Studi Editorial di Cultura. Genova, Itália.
87. **Suplemento antropológico.** Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Asunción, Paraguai.
88. **Synaxis.** Catania, Itália.
89. **Synthesis Philosophica.** Filozofski Fakultet. Zagreb, Croasia.
90. **Taula.** (quaderns de pensament). Universitat de les Illes Balears. Palma, Illes Balears, Espanha.
91. **Teoría de la educación.** Universidad de Salamanca. Salamanca, Espanha.
92. **Theoria.** Universidad del País Vasco. San Sebastián, Espanha.
93. **Topicos.** Cadernos Brasil-Alemanha. Bonn, Deutschland.
94. **Tópicos: Revista de Filosofia.** Universidad Panamericana. Mexico, D.F.
95. **Universidades.** Union de Universidades de America Latina. Cooyoacan, Mexico.
96. **Universitas Philosophica.** Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Filosofía. Bogotá, Colombia.
97. **Utopía y Praxis Latinoamericana.** Universidad del Zulia. Consejo de Desarrollo Científico. Maracaibo, Venezuela.
98. **Varona.** Instituto Superior Pedagógico Enrique J. Varona. Ciudad de la Habana, Cuba.
99. **Vocês.** Universidad Intercontinental. Escuela de Teología. Tlalpan, México.
100. **Volubilis: Revista de Pensamiento.** Centro Asociado de la Uned. Melilla, Espanha.
101. **Yachay.** Universidad Católica Boliviana. Cochabamba, Bolivia.
102. **Zeitschrift für Kritische Theorie.** Zuklappen Verlag. Lüneburg, Alemanha.
103. **Zona Abierta.** Editorial Pablo Iglesias. Madrid, Espanha.

DOAÇÕES NACIONAIS

Bibliografia Brasileira de Educação

Inep/MEC

Brasília – DF

Biblioteca do Senado Federal

Brasília – DF

Biblioteca Nacional

Rio de Janeiro – RJ

CEDOC – Centro de Documentação

Recife – PE

Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro

Salvador – BA

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

Brasília – DF

Library of Congress Office

Rio de Janeiro – RJ

Membros dos Conselhos Editorial e Consultivo

Sumários de Revistas Brasileiras

Fundação de Pesquisa Científica de Ribeirão Preto

Ribeirão Preto – SP

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPED (UERJ)

Rio de Janeiro – RJ

DOAÇÕES INTERNACIONAIS

Academia Colômbiana de Investigacion y Cultura
Bogotá – Colômbia

Boletín Bibliográfico do Instituto Aleman de Ultramar
Deutsches Übersee-Institut
Hamburg – Alemanha

Brasilien Dialog
Institut Für Brasilien Kunde
Mettingen – Alemanha

Centro de Estudios Regionales Andinos
“Bartolomé de las Casas”
Cusco – Peru

CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultural
Buenos Aires – Argentina

FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales
Buenos Aires - Argentina

Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Cuenca
Cuenca - Equador

IRESIE – Banco de Datos sobre Educación Iberoamericana
Coyoacán – México

Librería Editorial Salesiana S.A.
Los Teques – Venezuela

Maison des Sciences De L’homme
Paris – França

Repertoire Bibliographique de la Philosophie
Institut Supérieur de Philosophie
Louvain-la-Neuve – Belgique

SEX – Population and Politics
Madri – Espanha

SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre
Paris – France

The Philosopher's Index
Philosopher's Information Center
Ohio – U.S.A

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Córdoba – Argentina

INDEXAÇÃO EM REPERTÓRIOS

Artigos publicados em “Educação e Filosofia” são repertoriados no:

1. “Repertoire Bibliographique de la Philosophie” – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar” – Hamburgo, Alemanha (www.duei.de)
3. “The Philosopher’s Index”, do “Philosophy Documentation Center”- Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
4. CIAFIC – “Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura” - Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
5. SHS/DC – “Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre”- Paris, França (www.portalunesco.org)
6. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
7. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
9. Biblioteca Brasileira de Educação – Brasília, Brasil (www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp)
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
11. DIADORIM “Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras” Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle1/90>).
12. EDUC@ - Publicações online de educação “metodologia SciELO, da Fundação Carlos Chagas” São Paulo, Brasil (<http://educa.fcc.org.br>)
13. PhilPapers Journal – Philosophical research online – Ontario, Canada (<http://philpapers.org/>)

Artikel, die in “Educação e Filosofia” erscheinen, werden aufgenommen in dem:

1. “Repertoire Bibliographique de la Philosophie” – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar” – Hamburgo, Alemanha (www.duei.de)
3. “The Philosopher’s Index”, do “Philosophy Documentation Center”- Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
4. CIAFIC – “Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura” - Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
5. SHS/DC – “Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre”- Paris, França (www.portalunesco.org)
6. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
7. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
9. Biblioteca Brasileira de Educação – Brasília, Brasil (www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp)
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
11. DIADORIM - “Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras” - Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle1/90>).
12. EDUC@ - Publicações online de educação - metodologia SciELO, da Fundação Carlos Chagas - São Paulo, Brasil (<http://educa.fcc.org.br>)
13. PhilPapers Journal – Philosophical research online – Ontario, Canada (<http://philpapers.org/>)

Articles appearing in “Educação e Filosofia” are indexed in the :

1. “Repertoire Bibliographique de la Philosophie” – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar” – Hamburgo, Alemanha (www.duei.de)
3. “The Philosopher’s Index”, do “Philosophy Documentation Center”- Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)

4. CIAFIC – “Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultura” - Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
5. SHS/DC – “Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre”- Paris, França (www.portalunesco.org)
6. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
7. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
9. Biblioteca Brasileira de Educação – Brasília, Brasil (www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp)
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
11. DIADORIM - “Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras” - Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle1/90>).
12. EDUC@ - Publicações online de educação - metodologia SciELO, da Fundação Carlos Chagas - São Paulo, Brasil (<http://educa.fcc.org.br>)
13. PhilPapers Journal – Philosophical research online – Ontario, Canada (<http://philpapers.org/>)

Articles publiés dans la revue “Educação e Filosofia” sont répertoriés dans le:

1. “Repertoire Bibliographique de la Philosophie” – Louvain, Belgique (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar” – Hamburgo, Alemanha (www.duei.de)
3. “The Philosopher’s Index”, do “Philosophy Documentation Center”- Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
4. CIAFIC – “Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultura” - Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
5. SHS/DC – “Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre”- Paris, França (www.portalunesco.org)

6. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
7. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
9. Biblioteca Brasileira de Educação – Brasília, Brasil (www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp)
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
11. DIADORIM - “Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras” - Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle1/90>).
12. EDUC@ - Publicações online de educação - metodologia SciELO, da Fundação Carlos Chagas - São Paulo, Brasil (<http://educa.fcc.org.br>)
13. PhilPapers Journal – Philosophical research online – Ontario, Canada (<http://philpapers.org/>)

NORMAS PARA ENVIO DE COLABORAÇÕES

Natureza das Colaborações

Educação e Filosofia aceita para publicação trabalhos originais de autores brasileiros e estrangeiros, mestres, doutorandos e doutores, nas áreas de Educação e Filosofia, que serão destinados às seções de artigos, debates, entrevistas, comunicações, documentos, notícias de pesquisa, resenhas, resumos de teses e de dissertações. Traduções serão eventualmente solicitadas ou aceitas pelo Conselho Editorial. A Revista Educação e Filosofia somente recebe e tramita, para cada autor ou co-autor, um texto de cada vez.

Idiomas

Educação e Filosofia publica em português, alemão, espanhol, francês, inglês e italiano.

Identificação do(s) autor(es)

É obrigatória a supressão de qualquer identificação ou de qualquer forma de auto-remissão no arquivo que contém o trabalho a ser avaliado.

Em arquivo separado (como documento suplementar: passo 4 do processo de submissão) deverão constar o título do trabalho, o nome completo do autor ou, quando for o caso, do autor principal e do(s) co-autor(es), com a descrição da ocupação e vinculação profissional atual; a informação da qualificação acadêmica mais alta e a descrição da instituição na qual a obteve; o endereço completo para contato, conforme exemplo abaixo:

Exemplo: A Questão Paradigmática da Pesquisa em Filosofia da Educação. Antônio Gomes da Silva, Professor de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Endereço: Rua Afonso Pena, nº 20, apto. 102, Bairro Brasil, Uberlândia, Minas Gerais. CEP:22.222.222. Telefone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail:antonio.gomes@udi.com.br

Apresentação dos originais

A submissão será feita na página eletrônica da Revista no seguinte endereço: www.seer.ufu.br.

O texto deverá ser encaminhado sem a identificação do autor ou dos autores, feito em uma versão recente do programa Word for Windows.

O texto deve ser configurado em formato A4, com entrelinhas duplo, alinhamento justificado e fonte com corpo 12.

Os textos deverão conter resumos, um na língua de origem e outro em inglês e/ou francês, cada qual com no mínimo 50 e no máximo 150 palavras. Além disso, indicar três a cinco palavras-chave na língua de origem do texto e sua tradução em inglês e/ou francês, conforme o caso.

Extensão máxima dos originais: artigos, entrevistas, documentos e traduções/30 páginas; debates e comunicações/15 páginas; notícias de pesquisa e resenhas/05 páginas; resumos de dissertações e de teses/ 01 página.

É vedado que o autor submeta um texto concomitante à Revista Educação e Filosofia e a outro periódico, sob pena de não aceitação de futuras contribuições suas.

Ilustrações

As ilustrações (fotos, tabelas e gráficos), quando forem absolutamente indispensáveis, deverão ser de boa qualidade, preferencialmente em preto e branco, acompanhadas das respectivas legendas.

Orientações específicas para o envio de colaborações relacionadas a pesquisas envolvendo seres humanos

Os artigos que comuniquem resultado de pesquisa com conteúdo que esteja vinculado aos termos das “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos” (Resolução 196/96, de 10 outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde) e suas normas complementares, deverão anexar à colaboração encaminhada, obrigatoriamente, o protocolo de pesquisa devidamente revisado por Comitê de Ética em Pesquisa legalmente constituído, no qual conste o enquadramento na categoria de aprovado e, quando necessário, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS).

Quando oriundos de países estrangeiros, artigos que comuniquem resultados de pesquisa envolvendo seres humanos deverão seguir as normas quanto às questões éticas em pesquisa que vigorem no país da instituição à qual esteja vinculado o autor – ou autor principal, no caso de publicação coletiva.

Referências bibliográficas

Devem conter, no mínimo, os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT ou de outro sistema coerente e reconhecido pela comunidade científica internacional. Colorações que não contenham as referências bibliográficas ou que as apresentem de forma incorreta não serão consideradas para exame e publicação.

Notas de Rodapé

As notas de rodapé, caso utilizadas, deverão ser numeradas e inseridas pelo Word for Windows e aparecer no pé de página.

Avaliação dos textos

Os originais serão avaliados anonimamente por especialistas, cujo parecer será comunicado imediatamente ao(s) autor(es). Os originais recusados não serão devolvidos. Todo material destinado à publicação, encaminhado e já aprovado pela revista, não mais poderá ser retirado pelo autor sem a prévia autorização do Conselho Editorial.

Direito autoral e responsabilidade legal

Os trabalhos publicados são de propriedade dos seus autores, que poderão dispor deles para posteriores publicações, sempre fazendo constar a edição original (título original, *Educação e Filosofia*, volume, nº, páginas).

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista ou à EDUFU.

Exemplares do (s) autor(es)

Cada trabalho publicado dará direito ao recebimento gratuito de dois exemplares do respectivo número da Revista, não sendo este quantum alterado no caso de contribuições enviadas conjuntamente por mais de um autor.

Contato

Universidade Federal de Uberlândia
Revista Educação e Filosofia
Caixa Postal 593

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil

Página na Internet: www.seer.ufu.br

Correio Eletrônico: revedfil@ufu.br

Telefone: (55) (34) 3239-4252

Fax: (55) (34) 3239-4252

Exceções e casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Editorial

NORMS FOR SUBMISSIONS

Kind of Submissions

Educação e Filosofia/ Education and Philosophy accepts for publication original works by Brazilian and foreign authors **who have a master's or doctoral degree or are doctoral students** in the areas of Education and Philosophy, which will be directed to the sections of articles, debates, interviews, documents, reports on research, extended reports, summaries of theses and dissertations. Translations may be requested or accepted by the Editorial Board. The journal Educação e Filosofia only receives and considers one text at a time for each author or co-author.

Languages

Education and Philosophy publishes in Portuguese, German, Spanish, French, English and Italian.

Identification of author(s)

The main electronic file should bring no identification nor indirect clues that can lead to recognition of the author(s).

In a separate electronic file – Step 4. Upload supplementary files –, contributors should give the following information: the title of the work, full name of the author or authors, with a description of profession occupation and current institutional connection, the highest academic qualification and its corresponding university, as well as complete address for contact, following the example below:

Example: The Paradigmatic Question of Research in Philosophy of Education. Antonio Gomes da Silva. Professor of Philosophy of Education in the Faculty of Education at the Federal University of Uberlândia. Doctor of Education: History and Philosophy of Education from the Pontifical Catholic University of São Paulo. Address: 20 Afonso Pena St., apt. 102, Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. Postal Code: 22.222.222. Telephone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail: antonio.gomes@udi.com.br

Presentation of originals

Material for publication should be sent by electronic means in the site www.seer.ufu.br. The main file should contain only the originals, with no identification of the author or authors. The text must be presented in a recent version of the program *Word for Windows* and configured as A4 paper page size, double-spaced, justified margins and type font size 12.

The texts should bring summaries, one in the original language and another in English and/or French, each having a minimum of 50 and maximum of 150 words. Authors should also point out from three to five key words in the original language and in the translation in English and/or French, as may be the case.

Originals should have a maximum extension of: 30 pages for articles, interviews, documents and translations; 15 pages for debates and information; 5 pages for reports on research and extended reports; 1 page for summaries of dissertations and theses.

It is prohibited for an author to submit a text to *Revista Educação e Filosofia* and to another periodical at the same time under penalty of non-acceptance of future contributions.

Illustrations

Illustrations (photos, tables and graphs), when absolutely indispensable, should be of good quality, preferentially in black and white, accompanied by respective captions.

Ethics and research with human beings

Foreign contributors who bring results of their own researches in which human beings had been employed are expected to follow the norms and regulations concerning research ethics of the country where they work and live in. In the case of collective papers, this stand for the main author.

Bibliographic references

Should contain at least the authors and texts cited in the work and presented at the end of the text in alphabetical order, following the current norms of ABNT or other coherent system recognized by the international scientific community. Collaborations that do not contain such bibliographical references or that present them in an incorrect form will not be considered for examination and publication.

Footnotes

Footnotes, when used, should be numbered and inserted by *Word for Windows* and appear at the foot of the page.

Evaluation of texts

Originals will be evaluated anonymously by specialists, whose judgment will be immediately communicated to the author(s). Rejected originals will not be returned. All material destined for publication delivered and already approved by the magazine, will not be able to be withdrawn by the author without previous authorization by the Editorial Board.

Copyright and legal responsibility

The authors appearing in **Education and Philosophy** are the owners of their copyrights and are allowed to publish the same texts in another journal, under the condition of mentioning the reference to our original issue. Our Journal and its publisher are exempt of legal responsibility for the content of the texts, which falls to the author(s).

Complementary issues

Contributors will receive free of charge two copies for each issue containing their article. This amount of free copies is the same when two or more persons figure as co-authors of one text.

Contacts

Originals should be delivered by mail to:
Universidade Federal de Uberlândia
Revista Educação e Filosofia
Caixa Postal 593
Av. João Naves de Ávila, 2160, Bloco U, Sala 1U131
Campus Santa Mônica
38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais - Brasil
Internet page: www.seer.ufu.br E-mail: revedfil@ufu.br Telephone:
(55) (34) 3239-4252
Fax: (55) (34) 3239-4252

Exceptional situations and omissions will be decided by the Editorial Board

NORMES POUR ENVOYER DES COLLABORATIONS.

Nature des collaborations

La Revue Éducation et Philosophie accepte pour publication des travaux originaux d'auteurs brésiliens et étrangers, maîtres, doctorants et docteurs, dans les domaines de l'éducation et de la philosophie sous forme d'articles, de débats, d'interviews, de communications, de documents, de recherches novatrices, de comptes rendus, de résumés de thèses, d'abrégés d'auteurs et de dissertations. Le comité de rédaction, accepte ou demande, éventuellement, des traductions. La revue *Educação e Filosofia* ne reçoit et ne traite qu'un seul texte par auteur ou co-auteur à la fois.

Idiomes

La Revue Éducation et Philosophie publie en portugais, en allemand, en espagnol, en français, en anglais et en italien.

L'Identification de l'auteur(s)

Le travail qui devra être évalué ne doit contenir aucune mention **de l'auteur** de manière directe ou indirecte (auto-référence dans les fichiers joints ou archives envoyées).

A l'étape quatre du processus d'inscription, l'auteur devra présenter un document supplémentaire (à part), en précisant le titre de l'article ainsi que le nom et prénom de l'auteur principal et/ou des éventuels coauteurs de cette contribution décrivant son *status* professionnel, son adresse (pour l'éventuel contact) et les renseignements relatifs à la qualification académique la plus haute constant le nom de l'institution ayant délivré son diplôme.

On cite par *exemple*:

La Question paradigmatique de la recherche en philosophie de l'éducation -

Monsieur Antonio GOMES DA SILVA – professeur de philosophie de l'éducation du cours de pédagogie de l'Université de Parisdocteur en philosophie de l'Éducation par l'Université de Paris IV – Paris- Fr.

Adresse complète: 22, Rue d'Alsace - 25000 Besançon – FRANCE.

Téléphone: fixe: 0033-03.81.44.11.52 – portable – 0033.6.87.88.12.10 – Fax – 0033. 03.44.52.52.66

adresse mail : antonio.gomes@gmail.com.

Présentation des originaux

L'envoi des textes se fait à l'adresse de la Revue Éducation et Philosophie : www.seer.ufu.br.

Le texte doit être envoyé sans l'identification de l'auteur saisi en version récente du logiciel WORD FOR WINDOWS.

Le texte doit être présenté en format, A-4, en double interligne, justifié, et taille de police 12.

En complément, il doit être accompagné de deux résumés: l'un en langue d'origine et l'autre en langue étrangère, au choix, dont le nombre de mots oscillera entre 50 et 150 chacun en indiquant 3 à 5 mots clés.

Longueur maximale des travaux: Les articles, interviews, documents et traductions sont limités à 30 pages, pour les débats et les communications 15 pages, pour les recherches innovatrices, les comptes rendus et les résumés ou abrégés 5 pages et pour les résumés de dissertations ou de thèses, 1 page.

La Revue Education et Philosophie exige exclusivité pour l'évaluation des travaux que lui sont présentés. L'auteur ne doit pas, à la fois, les envoyer à un autre périodique. S'il y a irrespect à cette norme, la Revue Education et Philosophie n'acceptera plus de contributions de cet auteur.

Illustrations

Les illustrations (photos, tableaux et graphiques), si elles sont absolument indispensables, devront être de très bonne qualité, de préférence, en noir et blanc et accompagnées des sous titres et légendes.

Orientations spécifiques pour envoyer des collaborations concernant des recherches sur les « êtres humains. »

Les articles de recherche en provenance des pays étrangers qui communiquent des conclusions à propos des êtres humains, devront respecter les normes étiqes en vigueur du pays où se situe l'institution à laquelle les chercheurs sont rattachés. Cet engagement moral concerne l'auteur de l'article ou, l'auteur principal, dans le cas d'une publication collective

Références bibliographiques

Les références bibliographiques devront contenir, au minimum, les noms des auteurs et des textes cités dans le travail. Ces données devront être présentées à la fin du travail, par ordre alphabétique, obéissant aux normes en vigueur de l'ABNT ou d'un autre système cohérent et reconnu par la communauté scientifique internationale.

Notes de bas de page

Les notes doivent apparaître en bas de la page et être numérotées et mises à jour par WORDS FOR WINDOWS.

Évaluation des textes

Les textes seront évalués, anonymement, par des spécialistes dont le rapport sera, immédiatement, communiqué à ou aux auteur(s).

Les originaux refusés ne seront pas rendus aux auteurs. Le matériel déjà envoyé, étant approuvé pour publication dans la Revue, ne pourra pas être retiré sans l'autorisation du Conseil d'édition de la Revue.

Droits d'auteur

Les travaux publiés restent la propriété des auteurs: pour de futures publications ou citations de ce travail il faudra, nécessairement, citer l'édition de la Revue *Éducation et Philosophie* en indiquant le titre original, le numéro de la revue et les pages.

L'auteur ou/ et des coauteurs se responsabilisent totalement pour le contenu de leurs articles. En cas litigieux, la Revue et L'Edufu n'y répondent aucunement.

Exemplaires des auteurs

Chaque travail publié donnera droit à deux exemplaires du numéro respectif de la revue *Éducation et Philosophie* indépendamment du nombre d'auteurs.

Contact

Université Fédérale d'Uberlândia

Revue *Éducation et Philosophie*

Boîte Postale – 593

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil

Page sur L' Internet: www.seer.ufu.br

Adresse électronique: revedfil@ufu.br

Téléphone: (55) (34) 3239-4252

Fax: (55) (34) 3239-4252

Les exceptions seront considérées et résolues par le Conseil d'Édition.

REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA
PROPOSTA DE ASSINATURA DE REVISTAS PARA O(S) ANO(S) 201__ A 201__

NOME:.....CPF:.....
 ENDEREÇO:.....
 CIDADE:.....CEP:.....UF:.....
 TELEFONES:.....E-mail.....
 INSTITUIÇÃO À QUAL ESTÁ VINCULADO(A):
 FUNÇÃO EXERCIDA:.....

FORMA DE PAGAMENTO: via GRU - Guia de Recolhimento da União
Link para emissão de GRU's referentes a pagamentos de assinaturas da revista Educação e Filosofia da UFU: http://www.gru.ufu.br/gru_simples.php?codigo_favorecido=154043&gestao=15260&codigo_recolhimento=28818-7&nro_referencia=2001
Ou pode ser gerada no site: www.ufu.br / Serviços UFU / GRU / SERV COMERC LIVROS,PERIOD,MAT,ESC ED E PUBLIC / VENDA REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA.
1 ano - 2 n°s R\$25,00 e ganhe 2 cortesias 2 anos - 4 n°s R\$40,00 e ganhe 4 cortesias

Esta proposta só terá validade de termo de assinatura após a comprovação do pagamento da GRU.

Marque os exemplares de seu pedido: n° avulsos de edições anteriores, assinatura (edição atual e futuras)

Venda avulsa: R\$15,00 cada exemplar a partir do número 31/R\$10,00 cada exemplar anterior ao número 31

NÚMERO	QT.	SUB-TOTAL	NÚMERO	QT.	SUB-TOTAL	NÚMERO	QT.	SUB-TOTAL	NÚMERO	QT.	SUB-TOTAL
01	Ediç. esgotada		21/22	Ediç. esgotada		41			56		
02	Ediç. esgotada		23	Ediç. esgotada		42			Esp.v.28		
03	Ediç. esgotada		24	Ediç. esgotada		43			57		
04	Ediç. esgotada		25			44			58		
05/06	Ediç. esgotada		26	Ediç. esgotada		45			Esp.v.29		
07	Ediç. esgotada		27/28			46			59		
08			29			47			60		
09			30			48			Esp.v.30		
10/11			31			49			61		
12			32			50			62		
13			33			Esp.v.25			Esp.v.31		
14			34			51			63		
15			35/36			52			64		
16			Esp.v.18			Esp.v.26			Esp.v.32		
17			37			53			65		
18			38			54			66		
19			39			Esp.v.27			Esp.v.33		
20			40			55					

VALOR TOTAL DO PEDIDO: R\$ _____ Data da assinatura: ____/____/____
 Volume(s) assinado(s): _____(s): _____ Exemplares de cortesia: _____
 Assinante: _____ Revista Educ. e Filos. _____

Importante: Após o pagamento bancário favor nos enviar o comprovante por email.

Universidade Federal de Uberlândia
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
 Revista “Educação e Filosofia”
 Bloco U – Sala 131 – Cep 38400-902 – Uberlândia – MG – Brasil – Telefax: (34) 3239.4252
 Email: revedfil@ufu.br – Home page: www.seer.ufu.br/index.php/educacaofilosofia

Dossiês

Dossiê Descartes

Apresentação

Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

Le débat sur l'union dans les lettres de René Descartes: un esquisse

Giulia Belgioioso

Evidenza e verità nel pensiero di René Descartes

Massimiliano Savini

Causa sui et substantialité – La réforme de la notion de substance, de Descartes à Spinoza

Laurence Renault

Atomismo e Metafísica – notas sobre o cartesianismo na Nápoles de Vico

Sertório de Amorim e Silva Neto

L'Unità di Dio in Descartes

Igor Agostini

La subjectivité cartésienne selon le premier Levinas

Wojciech Starzyński

Considerações sobre o sentido da Moral em Descartes

Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

Dossiê LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

Apresentação

Márcio Danelon

A língua de sinais na formação de professores: experiências no Espírito Santo e em Minas Gerais

Carlos Henrique Rodrigues, Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

Formação de Professores de Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação

Ana Claudia Balieiro Lodi, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Reflexión en torno a la aplicación de herramientas para operar sobre las lenguas y el caso de la lengua de señas uruguaya (LSU)

Leonardo Peluso Crespi

Lectura, enseñanza de lengua y deserción estudiantil en sordos y universitarios

Juan Andrés Larrinaga

Representações na literatura surda sobre modos de ser surdo

Lodenir Becker Karnopp, Juliana de Oliveira Pokorski

A língua brasileira de sinais nas universidades públicas da região centro oeste: dilemas, conquistas e horizontes

Lazara Cristina da Silva, Marilda Moraes Garcia Bruno, Dulcéria Tartuci

