

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA  
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM FILOSOFIA**

**CONCEITO DE CAUSA E AQUISIÇÃO  
DA LINGUAGEM CAUSAL**

---

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Rubia Aparecida Tessaro Santos**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2009**

# CONCEITO DE CAUSA E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM CAUSAL

---

por

**Rubia Aparecida Tessaro Santos**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Interinstitucional em Filosofia, Área de Concentração Filosofias Teórica e Prática, Linha de Pesquisa Filosofia da Linguagem, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de

MESTRE EM FILOSOFIA.

**Orientador : Prof. Dr. Abel Lassalle Casanave**

**Co-orientador: Prof. Dr. Carlos Augusto Sartori**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2009**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Departamento de Ciências Sociais e Humanas  
Programa de Pós-Graduação de Filosofia  
Mestrado Interinstitucional em Filosofia - Minter**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**CONCEITO DE CAUSA E AQUISIÇÃO  
DA LINGUAGEM CAUSAL**

elaborada por

**Rubia Aparecida Tessaro Santos**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Filosofia**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Abel Lassalle Casanave, Dr.**  
(Presidente/Orientador)

---

**Carlos Augusto Sartori , Dr. (Unijuí)**

---

**Frank Thomas Sautter, Dr. (UFSM)**

Santa Maria, 24 de agosto de 2009.

*Aos meus pais, em especial à Jurema Tessaro, minha mãe,  
por fazer de mim o que sou hoje.  
Ao Cezar, ao Yuri e à Rayssa, amores meus,  
por compartilharem dos momentos  
mais importantes da minha vida,  
sendo meu alicerce,  
minha força e  
alegria.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos Departamentos de Filosofia da UFSM e da UNIJUÍ que idealizaram e realizaram o Minter – Mestrado Interinstitucional em Filosofia – oportunizando, a graduados de diversas áreas, uma formação filosófica de qualidade. De forma especial, agradeço ao professor Abel Lassalle Casanave, orientador e crítico, por ter acreditado e ainda se dedicado a proporcionar uma formação filosófica básica a alguém como eu, com conhecimentos muito superficiais no que tange à Filosofia, isso a fim de viabilizar este trabalho. Agradeço também ao professor Carlos Augusto Sartori e ao professor Frank Sautter pelas observações feitas em relação à dissertação.

Aos professores do Minter torno extensivo esse agradecimento, pois protagonizaram a concretização dessa proposta. Aos colegas, também sou grata, pela convivência agradável e enriquecedora.

**“(...) somente podemos nos apropriar de novas formas de compreensão, na medida em que, de nossa parte, aprendemos os conceitos correspondentes.”**

**Ernst Tugendhat**  
Problemata, 1998, p.144

# **RESUMO**

**Dissertação de Mestrado**

**Programa de Pós-Graduação em Filosofia**

**Universidade Federal de Santa Maria**

## **CONCEITO DE CAUSA E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM CAUSAL**

**Autora: Rubia Aparecida Tessaro Santos**

**Orientador: Abel Lassalle Casanave**

**Data e Local da Defesa: Santa Maria, 24 de agosto de 2009.**

O tema principal desta dissertação é o conceito de causa e sua posse. Ora, pode-se tentar compreender a aquisição dos conceitos a partir da aquisição da linguagem; em particular, a aquisição de conceitos filosóficos como o de causa. Tugendhat afirma que tal aquisição ocorre em algum momento da infância. Strawson declara que a linguagem, assim como os conceitos filosóficos, não nos é ensinada através de metodologia especializada. Os dois filósofos têm opiniões semelhantes a respeito da aquisição, tanto da linguagem quanto dos conceitos filosóficos. Para eles, adquire-se a fala, falando, e adquire-se a compreensão do conteúdo dos conceitos filosóficos através do uso, da observação do uso feito pelos outros e das correções a que somos submetidos pela comunidade de fala. Para examinar a relação entre aquisição de conceitos filosóficos e a aquisição da linguagem, importa que se faça uma exposição do que se compreende por ambos. Primeiramente, caracterizaremos os conceitos filosóficos na tentativa de distingui-los dos demais. Na seqüência, apresentaremos alguns aspectos relevantes acerca da aquisição da linguagem, mais especificamente da “fase dos por quês”, que é o período em que se supõe que adquiramos o conceito de causa. Veremos que a criança dá início à sua aquisição do conceito de causa através das diferentes respostas que lhe são dadas a partir da pergunta pelo “Por quê?”. Mas não há de se considerar que a criança esteja em condições de exercer a atitude reflexiva própria de um filósofo *analizando* o conceito de causa e nem de um adulto normal já *de posse* do conceito de causa e fazendo uso, de certa forma, competente. Concluiremos que há uma possibilidade de propor uma relação entre a fase dos “por quês” e a aquisição do conceito de causa, sendo possível inclusive assinalar o reflexo de algumas peculiaridades do conceito de causa no processo de aquisição da linguagem causal na infância. Assim, a fase dos “por quês” testemunharia o início da aquisição e da posse por parte da criança do conceito em questão.

# **ABSTRACT**

**Dissertação de Mestrado**

**Programa de Pós-Graduação em Filosofia**

**Universidade Federal de Santa Maria**

**CAUSE PRINCIPLES AND LANGUAGE CAUSAL ACQUISITION**

**Author: Rubia Aparecida Tessaro Santos**

**Advisor: Abel Lassalle Casanave**

**Date and Location of Defense: Santa Maria, 24 de agosto de 2009.**

The main theme of this thesis is the concept of cause and its possession. However, it is possible to understand the acquisition of concepts from the acquisition of language, in particular, the acquisition of philosophical concepts such as cause. Tugendhat said that such an acquisition occurs at some point in childhood. Strawson says that language, as well as philosophical concepts, we are not taught by specialized methodology. The two philosophers have similar views regarding the acquisition of both language and of philosophical concepts. For them, get to talking, talking, and get to understand the meaning of philosophical concepts through the use of observation of the use made by others and the correction that are submitted by the speech community. To examine the relationship between acquisition of philosophical concepts and language acquisition, it is important to show what is understood by both of them. First, it will feature the philosophical concepts in an attempt to distinguish them from others. Next, Will be presented some aspects about the acquisition of language, specifically the "phase of the whys," which is the period when they are supposed to acquire the concept of cause. We will see that the child initiates the acquisition of the concept of cause by the different responses that are given to it from the question "Why?". But it is not to be considered that the child is able to exercise their reflective attitude of a philosopher analyzing the concept of cause and not even as a normal adult already in possession of the concept of cause and drawing, somehow a responsible and correct analyze. We will conclude that there is a possibility to propose a relationship between the phase of "why" and the acquisition of the concept of cause, and it is also possible to mark the reflection of some peculiarities of the concept of cause in the process of language acquisition in childhood causal. Thus, the phase of "why" witness the beginning of the acquisition and ownership by the child of the concept in mentioned.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>1 CONCEITOS FILOSÓFICOS E CLARIFICAÇÃO CONCEITUAL: O CONCEITO DE CAUSA</b>	<b>14</b>
1.1 Aspectos da clarificação conceitual para Tugendhat	14
1.2 A concepção kantiana dos conceitos filosóficos	19
1.3 Análise causal em Hume e Kant	24
1.4 A reflexão de Strawson sobre a causa	30
<b>2 A LINGUAGEM ORDINÁRIA E O USO SINÓNÍMIO DE CAUSA E EXPLICAÇÃO</b>	<b>34</b>
2.1 Causa e explicação na linguagem ordinária	34
2.2 Aspectos distintivos da noção de causa	36
2.3 Aspectos distintivos da noção de explicação	44
2.4. Uso de expressões referentes à causa e a explicação	49
2.4.1 Variações no uso: causa, função, motivo, explicação	
2.4.2 Análise da linguagem causal através do uso de “por quês”	51
<b>3 A AQUISIÇÃO DE CONCEITOS FILOSÓFICOS NA INFÂNCIA</b>	<b>57</b>
3.1 Considerações acerca da aquisição da linguagem	57
3.2 Fase dos “por quês” e aquisição de conceitos filosóficos	61
3.2.1 A Fase dos “por quês” e aquisição do conceito de causa	68
<b>Conclusão</b>	<b>77</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>84</b>

## Introdução

A fase dos “por quês” é uma etapa na qual a criança já possui certo domínio lingüístico e usa com propriedade dos recursos de que dispõe para compreender e apropriar-se de novos e mais complexos conceitos. A criança, através da linguagem, passa a integrar uma comunidade de fala, tendo no adulto uma referência de conhecimento.

Tal etapa poderia passar despercebida pelo olhar da Filosofia, não fosse por um elemento que, inclusive, aparece de forma insistente e nomeia a fase do desenvolvimento infantil compreendida entre os 3 e 5 anos, que é a fase dos “por quês” enquanto pronome interrogativo. Isso acontece justamente porque a fase dos “por quês” se apresenta também como uma etapa de aquisição conceitual na qual a aquisição do conceito de causa pode ser destacada: a criança não está apenas interessada nos “por quês” específicos, mas de alguma maneira no próprio conceito de “por quê”. Ela quer adquirir um conceito que é essencial ao nosso aparato conceitual e sem o qual não nos relacionamos com o mundo. Não se trataria tanto de saber que eventos são efeitos de que causa, senão da posse do conceito em questão. Ora, nos parece apropriado assumir, como nosso ponto de partida, o que Tugendhat considera como o teste de posse de um conceito: ter adquirido um conceito é saber usar corretamente a palavra correspondente. Assim, a aquisição do conceito de causa está estreitamente vinculada com o uso do pronome interrogativo “por quê” na infância. Ou melhor, com o uso da conjunção causal “porque” nas respostas.

O uso do “por quê” nas formulações infantis chama a atenção para o modo como acontece a aquisição e compreensão de conceitos. É importante que se esclareça que não será enfocado o problema da causalidade em si, nem mesmo esta dissertação resultará na análise específica de tal conceito, mas antes sobre a aquisição do conceito de causa mediado pela fase dos “por quês”. Ou melhor: que as peculiaridades da aquisição do conceito parecem refletir algumas das dificuldades que aparecem na análise dele. Ora, uma primeira dificuldade está na *identificação do conceito*, pois, como veremos, as respostas nem sempre são

propriamente “causais”, isto é, a resposta é uma explicação, uma razão, uma função, etc. Embora essas distinções não tenham relevância prática, é filosoficamente importante distinguir o “por quê” que se refere a “como”, “para quê”, “qual modo”, “por qual” e ainda distinguir o “por quê” de cunho causal dos demais usos dados à palavra, com vistas a identificar o conceito. E chama a atenção que a aprendizagem do vocabulário causal pareça por vezes apresentar peculiaridades que lembram, como veremos, as dificuldades próprias da tarefa de análise conceitual.

Em síntese, o presente estudo pretende analisar a relação existente entre a aquisição da linguagem e a aquisição, compreensão e uso adequado do conceito de causa. Para tanto parte, no primeiro capítulo, de um esclarecimento sobre o que são conceitos filosóficos, quais suas características e como é possível aclará-los. Tugendhat e Kant fornecem as bases para o primeiro capítulo, discutindo os aspectos da clarificação conceitual e a concepção acerca dos conceitos filosóficos. Além disso, também examina as análises de causalidade de Hume e Kant, apresentando seus méritos e limitações segundo Strawson.

Na seqüência, no capítulo 2, pretende-se traçar a distinção, a partir de Strawson, entre causa e explicação, noções que se confundem no uso ordinário da linguagem. Strawson se propõe a oferecer uma caracterização mais precisa sobre os aspectos distintivos da primeira em relação à segunda, examinando o uso de expressões lingüísticas que podem oferecer um diferencial, como, por exemplo, os usos cotidianos do “por quê” e do “como”.

No terceiro capítulo, apresenta-se uma breve retomada das principais concepções acerca da aquisição da linguagem, analisando as etapas lingüísticas do desenvolvimento da linguagem que implicam diretamente na competência do falante e, por conseguinte, na aquisição e compreensão de conceitos. Ainda nesse capítulo, pretende-se expor de que modo é possível vincular e analisar a fase dos “por quês” e a aquisição do conceito de causa. Supõe-se que a criança, nessa etapa, ainda que não faça suas observações acerca dos usos dos “por quês” de forma sistemática, esteja tentando apropriar-se do conceito mesmo que envolve tais usos. Dessa forma, parte-se do pressuposto de que a discussão concernente à referida fase tem como principal objetivo investigar a aquisição do conceito filosófico de causa.

Por fim, no capítulo final há uma retomada dos principais pontos da dissertação e uma síntese das conclusões alcançadas.

# 1. Conceitos filosóficos e clarificação conceitual: o conceito de causa

## 1.1. Aspectos da clarificação conceitual para Tugendhat

Para melhor entender o que são conceitos filosóficos, pode-se partir das idéias de Tugendhat (1998) a respeito da metodologia filosófica. Para ele, é possível compreender o proceder filosófico envolvendo fundamentalmente dois aspectos: primeiro, o de que a filosofia diz respeito à totalidade da compreensão; segundo, o de que ela também diz respeito à clarificação de conceitos. A Filosofia ocupa-se de conceitos, mas não de quaisquer conceitos, apenas com aqueles cuja posse é imprescindível à compreensão humana. Podemos acrescentar que os conceitos constitutivos da compreensão como um todo são aqueles que formam o que Strawson chama de “sortido conceitual básico”, cuja aquisição e domínio se fazem indispensáveis ao próprio ato de compreender.

No que diz respeito à clarificação conceitual, Tugendhat cita Santo Agostinho<sup>1</sup> para exemplificar a dificuldade que os conceitos filosóficos impõem ao serem pensados: “o que é, pois, o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; mas se quero explicar a alguém que me pergunta, então eu não sei”. Tugendhat (1998, p.135) generaliza justamente como sendo característica dos conceitos filosóficos o que gera a perplexidade de Agostinho: “(...) parece surpreendente a existência de conceitos que de fato compreendemos, mas que não podemos explicar sem hesitação, de maneira que se torna necessário para isso uma investigação particular, a saber: a especificamente filosófica. “

Ora, clarificar um conceito é oferecer uma explicação adequada e que não se restrinja apenas ao significado mais preciso da palavra, mas uma explicação que considere a compreensão lingüística que envolve os usos de uma determinada palavra em uma comunidade de fala. Assim, Tugendhat afirma que a clarificação de um conceito é bem-sucedida quando é capaz de esclarecer um aspecto da nossa

---

<sup>1</sup> Santo Agostinho, *Confissões XI*, 14 apud Tugendhat, 1998.

compreensão real, que, segundo ele, é um dado empírico da mesma forma que a verdade buscada pela Filosofia o é. Assim, a clarificação pode ainda ser entendida como um procedimento que visa apresentar uma explicação adequada e o mais precisa possível sobre um conceito.

Que mais podemos dizer para diferenciar conceitos filosóficos de outros conceitos? Consideremos os conceitos empíricos. É possível considerar a diferença entre os tipos de conceitos filosóficos e empíricos, apesar da impossibilidade de se estabelecer critérios precisos para fundamentar tal distinção. Uma dificuldade própria dos conceitos aos quais se dedica a Filosofia é que, diferentemente dos conceitos empíricos, os conceitos filosóficos não podem ser elucidados a partir de descrições ou exemplos. É notoriamente diferente explicar a alguém o que é o ouro do que explicar o que é o pensar, o tempo, a causa. Se não sabemos o que é “ouro” e perguntamos para alguém, basta que nos diga que é um metal precioso, de cor amarelo-dourado, maleável e resistente à corrosão, com o qual são feitas, principalmente, jóias, que tem uma determinada estrutura química, etc. Ainda é possível que seja apresentada uma peça, um anel ou uma aliança feitos com o metal para que melhor se compreenda o que é.

O mesmo não é possível fazer diante de perguntas do tipo: o que é pensar?, o que é tempo?, o que é causa? Não é possível dar notas à maneira em que informamos acerca do conteúdo de um conceito empírico nem é possível exibir nenhum exemplo desses conceitos, apesar de (ou justamente por) fazerem parte da nossa compreensão. Talvez seja este o ponto crucial da dificuldade: os conceitos filosóficos são básicos demais e por serem assim sua aquisição é inteiramente diferenciada. Do ponto de vista da metodologia filosófica isto comporta que tais conceitos devem ser objetos de análise por parte do filósofo.

Ora, quando “sabemos” um conceito? Conforme assinala Tugendhat (1998, p.135), em primeiro lugar, “saber” significa a “capacidade de empregar corretamente a expressão correspondente”, coisa que em geral aprendemos com relativa facilidade. Em segundo lugar, “saber” significa “a capacidade de poder explicar a outrem o modo de emprego de tal expressão”. Isto é o que Agostinho não sabe acerca do tempo. Em sabê-lo consiste a tarefa da filosofia. Ora, não se deve entender que clarificar conceitos através do emprego das palavras signifique

simplesmente explicar o significado possível de palavras isoladas ou que acontecem numa linguagem qualquer.

Cabe aqui explicitar que o caminho percorrido pela Filosofia em busca da clarificação conceitual através do método lingüístico-analítico é o inverso do caminho percorrido pela Linguística na Semântica. A semântica explica o significado e, a partir disso, determina os usos possíveis de uma palavra, ou seja, a palavra “x” significa isso, portanto poderá ser usada de tal e tal forma em contextos “y” e “z”. Em se tratando da Filosofia, o método lingüístico-analítico atém-se a observar e compreender os usos que uma palavra filosófica tem e o significado que esta adquire em contextos diversos, para então investigar determinados aspectos distintivos e poder esclarecer a que se está fazendo referência quando se usa tal palavra.

Tugendhat ressalta que os conceitos filosóficos diferenciam-se também por não ser possível uma clarificação isolada de cada conceito, pois não são passíveis de aclaração como palavras independentes. A clarificação não é uma busca por sinônimos perfeitos, mas a análise de uma estrutura lingüística na qual os conceitos subjazem e na qual são interdependentes. As expressões lingüísticas correspondentes a tais conceitos formam uma rede, e é precisamente essa rede que deve ser esclarecida pela Filosofia. Qualquer conceito filosófico apresenta relações de interdependência com outros conceitos, de forma tal que não são passíveis de definição, pois a definição exigiria conceitos básicos independentes. Os conceitos filosóficos são pontos nodais entrelaçados que formam uma complexa rede. Um caso paradigmático de um conceito filosófico, detentor de todas as características supracitadas, é o conceito de causa: a) esse conceito é imprescindível à nossa compreensão; b) sabemos certamente usar a palavra “causa” de maneira competente, mas explicá-la já é bem diferente.

Ora, afirma Tugendhat:

Com relação a um tipo de conceitos podemos pensar que não os possuímos; mas se os temos, também sempre podemos explicá-los [conceitos empíricos]. Com relação a outro tipo de conceitos, não podemos pensar que não os possuímos (apesar de sabermos que eles foram adquiridos em nossa infância), porém, porque são conceitos que, nesse sentido, nós “já sempre” possuímos (apesar de não serem a priori), não conseguimos explicá-los sem hesitação.(TUGENDHAT, 1998, P.142)

Ora, como se adquire na infância a linguagem e juntamente com ela os conceitos, filosóficos ou não? O controle motor, o domínio dos movimentos corporais, o desenvolvimento das funções fonológicas estão entre as mais importantes competências, porém é pacífico que linguagem e pensamento estabelecem uma relação tão intrínseca que não há concordância sobre qual é o predecessor do outro. A emissão de sons aleatórios evolui para a repetição seqüencial, até atingir um desenvolvimento tal em que a criança é capaz de associar determinadas seqüências sonoras a uma estrutura morfossintática dotada de significado. Dessa forma a criança começa a ter domínio da linguagem e a buscar a interação com o mundo ao seu redor. É pela linguagem que a criança passa a formar o todo da compreensão, se relaciona com o mundo e forma sua “bagagem conceitual”, conforme Strawson (1992, p.49). Naturalmente, aqui não se trata de dar uma explicação científica da aquisição de conceitos, filosóficos ou não. Do que aqui se trata é de chamar a atenção para certas peculiaridades da aquisição dos conceitos filosóficos em conexão com a natureza diferenciada dos mesmos quando comparados com outras classes de conceitos, os empíricos ou matemáticos, por exemplo.

Ora, quanto especificamente à linguagem filosófica, Wittgenstein<sup>2</sup> já chamava a atenção para a maneira como era possível ensinar às crianças, através dos jogos de linguagem, o uso de palavras temporais. Afinal para ele a linguagem propriamente é jogo, com regras específicas que devem ser apreendidas pelo “jogador” desde sua primeira inserção. Wittgenstein não estava interessado nos aspectos psico-cognitivos envolvidos nesse processo. Deteve-se a observar e registrar, enquanto ocupava-se da alfabetização de crianças, as possibilidades de ensinar-lhes, através de jogos, a usar corretamente palavras impregnadas de uma forte “carga” conceitual. Assim, segundo Tugendhat<sup>3</sup>, Wittgenstein, em seus jogos, apenas considerava a criança como alguém que não dominava tais conceitos e que poderia aprendê-los.

---

<sup>2</sup> Wittgenstein, 1987.

<sup>3</sup> Tugendhat, 1998, p.136.

## 1.2 A concepção kantiana dos conceitos filosóficos

Qual o estatuto dos conceitos filosóficos? Antes de apresentar a caracterização kantiana dos conceitos filosóficos, importa distinguir as duas faculdades que intervêm no conhecimento: a faculdade das intuições e a faculdade dos conceitos, respectivamente, a sensibilidade e o entendimento. Pelas representações que se denominam intuições, que são representações singulares e imediatas, os objetos nos são dados. Mas apenas pelas intuições não nos é possível conhecer algo; os objetos devem poder ser pensados, além de dados. As representações gerais e mediatas através das quais os objetos são pensados são chamadas por Kant de conceitos. Por geral se deve entender “universal” e por “mediatas”, que um conceito não se refere diretamente a objetos, o que é uma peculiaridade das intuições.

Para que seja possível conhecimento *a priori* dos objetos, porém, algo deve ser pensado deles com anterioridade à experiência. Deve, portanto, haver conceitos puros ou *a priori*, isto é, categorias. Ora, há de se considerar que, para termos conhecimento, todo conceito deve ser atrelado à intuição. Kant se preocupa em provar que conceitos *a priori* têm uma intuição que lhes seja correspondente, pois acerca de conceitos que não tenham uma intuição que lhes corresponda não haverá conhecimento *a priori* possível.

Dentre os conceitos *a priori* que têm intuições a eles vinculadas encontramos o de causa; dentre aqueles que não possuem nem podem possuir nenhuma intuição que lhes corresponda, temos Deus, alma e mundo. Com o primeiro dos conceitos lidar-se-á em relação com a metafísica possível, isto é, a Ontologia. Com relação aos três últimos, concluir-se-á que não são possíveis nem à Teologia racional, nem à Psicologia racional e nem à Cosmologia racional. O quadro da metafísica para a época de Kant está, assim, completo: metafísica geral ou ontologia, por um lado e as três metafísicas especiais, por outro. Ora, a filosofia não é o único conhecimento *a priori* possível, também a matemática o é.

Lassalle Casanave, ao discutir e comparar dois modelos de análise filosófica<sup>4</sup>, apresenta a maneira como Kant se posiciona diante do que seja análise em Filosofia, comparando e distinguindo-a dos procedimentos realizados pela Matemática.

A situação no que diz respeito aos conceitos filosóficos é para Kant completamente diferente: não criamos os conceitos filosóficos através de definições, eles já são dados. A obscuridade dos mesmos faz necessária sua clarificação e nisso reside a análise. Kant não defende a possibilidade de uma análise completa, entende que uma análise parcial é suficiente aos fins da tarefa filosófica que se propõe. Kant adverte (...) que é inútil imitar o procedimento dos mesmos [matemáticos]: não se trata arbitrariamente de “inventar” conceitos filosóficos, mas de analisar aqueles dos quais dispomos. (LASSALLE CASANAVE, 2003, p.12)

Ora, podemos agora dizer algo mais acerca dos conceitos filosóficos. Eles não são somente *a priori*, senão também conceitos cujo conteúdo é dado. Podemos comparar os conceitos filosóficos com os conceitos empíricos e matemáticos, para, inclusive, observar as peculiaridades concernentes ao conceito de causa e que se apresentam na aprendizagem do vocabulário causal.

Os conceitos filosóficos pertencem ao entendimento, são categorias cujo conteúdo está dado *a priori*. Kant propõe como critérios da “aprioridade” de tais conceitos a universalidade e a necessidade<sup>5</sup>, pois, apesar de não dependerem da experiência, são imprescindíveis a ela. Por seu conteúdo ser dado, conceitos como o de causa não são conceitos definíveis. Os conceitos matemáticos, por sua vez, apesar de serem *a priori* e, portanto, também universais e necessários, não tem seu conteúdo dado, mas sim determinado pelo matemático. O matemático constrói o conceito, dá o objeto a si mesmo, pois é isso o que lhe assegura a possibilidade da definição, peculiaridade que não possuem nem os conceitos filosóficos nem os empíricos. Já no que se refere aos conceitos empíricos, eles originam-se na experiência, seu conteúdo é dado, porém *a posteriori*. Disso se segue que também não poderão ser definidos, pois sempre será a experiência que decidirá quais notas pertencem ou não ao conceito de que se trata.

---

<sup>4</sup> Lassalle Casanave, seguindo Coffa, compara os seguintes modelos de análise filosófica: primeiro, a proposta de Tarski-Kreisel que oferece a clarificação de conceitos como sendo o de melhor adequação às necessidades da Filosofia e o segundo, proposto por Carnap-Quine, que traz a substituição de conceitos como possibilidade.

<sup>5</sup> Kant (1985, p.38) afirmava que a necessidade e a universalidade rigorosas são sinais seguros e inseparáveis de conhecimento *a priori*.

A partir das características apresentadas anteriormente acerca dos conceitos filosóficos, percebemos que o conceito de causa reúne, paradigmaticamente, cada uma. Por esse motivo, causa é um conceito cuja compreensão deve anteceder à experiência sendo, inclusive, uma condição para ela, pois, segundo Kant, não é possível conceber sucessão dos acontecimentos sem que se tenha compreensão da ordem temporal que liga a causa ao efeito.

Uma versão tradicional atribui à influência de Hume<sup>6</sup> para que Kant se propusesse uma investigação acerca dos conceitos dados a priori. A estratégia utilizada foi aceitar a objeção levantada por Hume, admitindo que as proposições que enunciam relações de causa e efeito não são fundamentadas por princípios lógicos formais, como o princípio da não-contradição ou de razão suficiente. Posteriormente, generalizou o problema de modo que não apenas a noção de “causalidade” tivesse sua sede originária no entendimento puro e pudesse receber uma justificação de sua possibilidade de modo anterior à aplicação, mas também outros conceitos.

O princípio causal estabelece que todas as sucessões que acontecem no tempo, acontecem de acordo com uma determinada obrigatoriedade que liga causa e efeito e esse não pode ser considerado um princípio lógico, porque não está sujeito ao princípio da não contradição. Embora, é claro, o princípio causal deva se submeter às leis da lógica como condição necessária, antes de tudo deve-se provar que há uma intuição corresponde ao conceito de causa, preocupação demonstrada por Kant, para depois determinar qual seria tal intuição e que alcance tem o princípio cuja formulação envolve o conceito de causa. Porém, para decidir se uma intuição corresponde ou não ao conceito de causa, é necessário fazer uma análise, isto é, fazer a clarificação das notas constitutivas do conceito, mesmo que a análise seja provisória. Provisória, sim, pois, conforme o próprio Kant afirma:

Nenhum conceito dado a priori, como por exemplo o de substância, causa, direito, eqüidade, etc., pode, rigorosamente falando, ser definido. Com efeito, jamais posso estar seguro que a representação clara de um conceito dado (...) foi minuciosamente desenvolvida a não ser que eu saiba que a dita representação é adequada ao objeto. Mas já que o conceito deste

---

<sup>6</sup> Há controvérsias sobre a veracidade da influência de Hume no pensamento kantiano, pois, segundo estudiosos de Kant, ele não lia em inglês, apesar de que ele próprio admite ter conhecimento dos escritos de Hume. Supõe-se, porém, que sua maior influência para a escrita da *Crítica da Razão Pura* tenha vindo de Crusius (1715-1775), segundo afirma em nota Torretti (1980).

último, tal qual é dado, pode conter muitas representações obscuras das quais não nos damos conta em nossa análise, apesar de sempre as utilizarmos na aplicação deste conceito, então a minuciosidade<sup>7</sup> da análise de meu conceito é sempre duvidosa; mediante uma grande variedade de exemplos apropriados, só podemos tornar *provável*, mas jamais apoditicamente<sup>8</sup> certa esta minuciosidade. (KANT, I. 1991, p.188-189)

Portanto, com vistas a compreender a questão da análise do conceito de causa e o problema da sua relação com a intuição empírica, examinaremos no capítulo seguinte o enfoque de Hume e de Kant a esse respeito. Dessa maneira, queremos iluminar especificamente as peculiaridades do conceito filosófico de causa que, em particular, examinaremos quanto à sua aquisição na fase dos “por quês”.

Gostaríamos de concluir esta seção lembrando que a caracterização de Kant dos conceitos filosóficos como sendo conceitos a priori é rejeitada por Tugendhat. Com efeito, a “aprioridade” para Kant implicava a universalidade dos conceitos filosóficos, coisa que é posta em questão quando consideramos conceitos filosóficos em uma comunidade lingüística particular. Tugendhat abandona a concepção de “conceitos dados a priori” por entender que a compreensão real é empírica, compreensão enquanto “nós” de uma comunidade de fala empírica.

### 1.3 Análise causal em Hume e Kant

Hume, na *Investigação acerca do entendimento humano*<sup>9</sup>, examinava a possibilidade de provar o princípio causal a partir da máxima: “Tudo o que começa a existir deve ter uma causa de sua existência”. Hume utiliza o princípio de que todos os nossos conceitos ou impressões fracas (idéias, como ele os chama) derivam de percepções ou impressões fortes, mas aplicar esse princípio à noção de causa oferece um entrave, pois esbarra com o problema da relação *necessária* entre fatos ou eventos. Com efeito, no conceito de causa reconhecemos que há uma relação temporal de precedência entre os eventos A e B, inclusive podemos reconhecer uma regularidade de tal precedência entre eventos da classe A e eventos da classe B.

---

<sup>7</sup> Por minúcia, Kant a entende como sendo sinônimo de clareza e suficiência de notas (informações).

<sup>8</sup> Apoditicamente refere-se à apodítica, uma prova demonstrativa; portanto, pode-se entender que seja a clareza e suficiência de informações que uma análise é capaz de oferecer acerca de um conceito, pois esta jamais poderá ser provada demonstrativamente.

<sup>9</sup> Hume, 1972, p.247.

Tudo isso pode ser derivado de impressões fortes, porém não a necessidade dessa relação.

Ora, claramente, da experiência empírica de que regularmente B segue a A, nada podemos derivar além de regularidades contingentes, portanto, nenhuma conexão necessária. Para Hume uma “conexão necessária” consiste simplesmente na tendência que temos em vincular um objeto a outro, mesmo que esse vínculo nunca possa ser observado. Pois, talvez, a conexão causal não seja mais do que um hábito, não seja nada além “da determinação do pensamento a passar de causas a efeitos e de efeitos a causas” conforme afirma Flew (1982, p.204). Porém, é possível que nos questionemos quanto à possibilidade de se considerar tal conexão apenas um hábito ou uma tendência, pois tanto hábitos quanto tendências podem e são mudados, alterados com o passar do tempo. Mas o que poderia justificar o fato de que há uma vinculação entre determinados objetos ou eventos e que essa vinculação acontece de tal forma que se percebe uma regularidade e isso independentemente de quem os faça ou em que tempo seja feita tal vinculação?

Strawson compreende que não pode apenas ser um hábito ou tendência do pensamento em passar de um a outro, pois caso estivesse correta a assertiva de Hume e se considerasse para análise somente esse ponto, o que estaria garantindo a ordem de sucessão na qual a causa sempre precede o efeito?

Y, sin embargo, parecemos obstinarnos en alimentar o prejuicio que favorece esa distinción: en pensar que, mientras que las causas preceden a sus efectos o que ambos son simultáneos, los efectos nunca preceden a sus causas; y, más aún, en creer que nada de esto há de tomarse simplemente como a consecuencia de una trivial estipulación verbal. (STRAWSON, 1992, p.190)

Mas o próprio Hume<sup>10</sup> também sustentava que causa e efeito estabelecem uma relação no espaço e no tempo em que o efeito jamais precede a causa e que, de fato, existia uma base natural sobre a qual essa disposição subjetiva operava com independência, apesar do fato de que essa base não podia ser detectada, observada ou estabelecida em nenhum caso particular. Hume propõe que a causalidade deve ser compreendida a partir da consideração de que um determinado evento “x” causa um outro evento “y”, porém de maneira a excluir a idéia de conexão necessária ou de poder de uma coisa ou evento causar outra. O

---

<sup>10</sup> Hume, 1972.

que temos são enunciados de regularidades empíricas sem a garantia de que amanhã não encontremos contra-exemplos. Hume (1972, p. 62) exemplifica que “o impulso de uma bola de bilhar é acompanhado pelo movimento da segunda”, mas afirma que “não há, num só caso isolado e particular de causa e efeito, nada que possa sugerir a idéia de poder ou de conexão necessária”. Escreve Hume:

Na realidade, não há nenhuma porção de matéria que nos revele, através de suas qualidades sensíveis, um poder ou energia, ou que nos dê fundamento para imaginar que poderia produzir algo, ou que seria seguida por um outro objeto que poderíamos denominar seu efeito. A solidez, a extensão e o movimento são qualidades completas em si mesmas e não indicam outro evento que possa resultar delas. As cenas do universo variam continuamente; e um objeto acompanha outro em sucessão ininterrupta; porém, o poder ou a força que move toda a máquina está completamente oculto para nós e nunca se revela em nenhuma das qualidades sensíveis dos corpos. (HUME, 1972, p. 62)

Hume, como já dissemos, propõe uma explicação baseada num princípio empirista do qual deriva a legitimidade de um conceito das impressões que o originam. No entanto, da existência de um objeto ou evento A não se pode afirmar que, necessariamente, existirá um objeto ou evento B:

*...podemos definir uma causa como um objeto seguido por outro, de tal forma que todos os objetos semelhantes ao primeiro são seguidos de objetos semelhantes ao segundo. Ou, em outras palavras: se o primeiro objeto não houvesse existido, o segundo nunca haveria de existir.* (HUME, 1972, p. 73)

Flew<sup>11</sup> considera que Hume, ao propor que “os A são as únicas causas dos B”, está supondo que estes estão “conectados por leis em um único sentido” e, portanto, sem haver um A não haveria um B. Kant assume o mesmo problema, porém sob outra perspectiva. Ele afirma, segundo Torretti<sup>12</sup>, que essa nota do conceito de causa não é objetiva, pois o conceito de causa não contém apenas o conceito de que a existência de algo dependa da existência de outra coisa, mas também que essa relação de dependência existencial seja universal e necessária. A análise humeana do conceito de causa conteria, assim, um erro, omitiria uma nota essencial ao próprio conceito sujeito à análise.

---

<sup>11</sup> Flew, 1982, p. 210.

<sup>12</sup> Torretti, 1980.

Kant admite que princípios lógicos e formais, como o princípio da não contradição, não são suficientes para fundamentar conceitos como o de causa e efeito, aceitando parcialmente a crítica de Hume<sup>13</sup>. Naturalmente, não é aceitar muita coisa, pois para Kant é claro que um princípio filosófico não pode ser obtido a partir da mera lógica. Com efeito, em particular, a análise de Kant<sup>14</sup> a respeito da relação de causa e efeito parte da intuição interna (tempo), considerando que o tempo, apesar de não poder ser percebido em si mesmo, é justamente o que determina aquilo que precede e aquilo que segue. E essa determinação é o que qualifica algo como sendo a causa ou o efeito. Assim, encontrará o elemento extra-lógico que permitirá enunciar um princípio sintético como o de causalidade.

Para Kant, causa é aquilo que determina o efeito no tempo, como sendo sua consequência. Parece ser esta, para ele, a “chave” para uma concepção transcendental<sup>15</sup> de causa, a relação temporal que assegura um lugar predeterminado aos fenômenos que se apresentam em sucessão. Os fenômenos acontecem e são apreendidos em sucessão através de uma percepção que se segue a outra. Dessa forma, podemos usar como exemplo a apreensão, pelos sentidos, de uma casa que é percebida em suas partes, primeiramente, para, na relação entre as diversas, compor um todo que é a casa em si. Mas essa apreensão dos fenômenos sucessivamente não é algo que aconteça de forma aleatória; antes, é algo regido por uma regra de sucessão “segundo a qual, me torna legítimo afirmar acerca do próprio fenômeno e não simplesmente da minha apreensão, que nele há uma sucessão; o que equivale a dizer que só nessa sucessão posso realizar a apreensão” (KANT, 1985, p.221).

O problema para Kant está em garantir a objetividade da experiência. Assim, Kant apresenta uma crítica à concepção empirista de Hume na qual o conceito de causa está embasado numa regra que resulta de percepções e comparações de seqüências concordantes de acontecimentos, fato que excluiria a mencionada objetividade. Mas essa regra, fundamentada na indução e, portanto, não fundamentada a priori, a desproveria de sua universalidade e necessidade e tornaria

---

<sup>13</sup> Ver Barba, 2002.

<sup>14</sup> Kant, 1985.

<sup>15</sup> Por transcendental, Kant entende tudo aquilo que é determinante em relação à experiência, mas não é determinado por ela. Desse modo, considera o princípio de causalidade como sendo transcendental, pois concerne ao nosso conhecimento das coisas, enquanto que este depende não das coisas mesmas. Ver George Pascal, *Compreender Kant*, 2005, p.44.

o conceito algo contingente, tanto quanto o é a experiência. Frente a isso, Kant adverte que:

Quando, pois, sabemos pela experiência, que algo acontece, pressupomos sempre que alguma coisa antecede, à qual o acontecimento segue, segundo uma regra (...). Portanto, converto sempre em objetiva a minha síntese<sup>16</sup> subjetiva (da apreensão), pela referência a uma regra, segundo a qual os fenômenos, na sua sucessão, isto é, tal como acontecem, são determinados pelo estado anterior e unicamente com o pressuposto é possível a experiência de algo que acontece. (KANT, 1985, p. 221)

Kant, então, já indica a base a priori de sua concepção, segundo a qual o conceito de causa precede a experiência e lhe serve de fundamento, portanto a causa é um conceito cujo conteúdo é dado a priori, sendo considerada como condição da unidade sintética dos fenômenos no tempo. Isso pelo fato de que a causa, enquanto conceito, é uma forma de ordenar o múltiplo dado pela intuição, ou seja, os fenômenos que se sucedem são organizados (ligados) de maneira a formar uma unidade.

Os fenômenos têm uma localização temporal a qual impõe as condições da ordem de sucessão, pois, quando um fenômeno é percebido, sabe-se que algo o precedeu e que por isso é que os “lugares temporais” de um e de outro já estão predeterminados, de maneira a não ser possível revertê-los e que, necessariamente, sendo dado o estado precedente, a este lhe seguirá um acontecimento determinado.

Portanto, pode-se considerar que a solução de Kant é propor que conceitos como o de causa e efeito sejam conceitos a priori, com sede original no entendimento puro, cuja validade objetiva, isto é, sua referência a objetos, deve ser demonstrada e que a sucessão temporal “é único critério empírico do efeito em relação à causalidade da causa que o precede” (KANT, 1985, p.227).

---

<sup>16</sup> “Síntese é o ato pelo qual o entendimento efetiva uma ligação numa multiplicidade dada”, cf. Pascal, 2005, p.70.

#### 1.4 A reflexão de Strawson sobre a causa a partir de Hume e Kant

Strawson<sup>17</sup> se propõe a analisar as duas concepções – a concepção empirista de Hume e a concepção transcendental de Kant. Ele considera que deve realmente haver um fundamento no mundo natural que assegure a capacidade de um fato causar outro, pois, caso contrário, pode-se pensar que a relação causal não existe no mundo natural, sendo apenas uma projeção de nossas mentes. Ora, é possível pensar que a relação causal seja uma disposição subjetiva nossa, como se supõe que Hume tenha sustentado. Isso se não consideramos que essa relação poderia fundamentar-se, segundo Strawson (1992, p.172), “en la observación de que ciertas otras relaciones que podían intrínsecamente detectarse en el caso particular se daban repetidamente en casos particulares semejantes”. Mas isso não pode servir como fundamentação para uma relação que não é de base empírica, pois a causa não é algo detectável nos objetos nem nos acontecimentos em si; antes, porém é algo que, justamente por preceder a experiência, proporciona a percepção dela. De alguma maneira, a solução do problema deve passar por reconhecer os méritos tanto da análise de Hume quanto da de Kant.

Strawson salienta que há um ponto de vista apresentado por Hume aceito até por seus críticos. Tal aspecto diz respeito ao fato de que “las generalizaciones causales no son casos particulares de causalidad; más bien, los ejemplos particulares de causalidad se consideran tales por hacer particulares las generalizaciones causales” (1992, p.172) , ou seja, Hume argumenta sobre a impossibilidade de se considerar as relações causais a partir da dedução, dos princípios lógicos, apontando, como alternativa, o método indutivo. Esse ponto é apresentado por Strawson sob dois aspectos diferentes e contrários.

Inicialmente, considera pacífico o fato de não poder haver uma relação causal única que se possa detectar no caso particular nem tampouco crê existir uma pluralidade de relações observáveis entre eventos ou condições distintas que possam identificar-se com variedades específicas de um tipo geral de relação causal. Isso significa que não se pode tentar compreender o conceito de causa considerando casos particulares nem tampouco uma gama imensurável de relações

---

<sup>17</sup> Strawson, 1992.

causais. Strawson sugere que se resgate o vínculo existente entre causa e substância como possibilidade de aclarar o conceito. Kant já apontava para a relação entre as categorias:

Esta causalidade leva ao conceito de ação, esta última ao conceito de força e, deste modo, ao conceito de substância. [...] Só não posso deixar de aludir ao critério empírico de uma substância, na medida em que não é pela permanência do fenômeno, mas pela ação, que melhor e mais facilmente parece revelar-se.

Onde há ação, ou seja, atividade e força, há também substância, e só nesta se deverá procurar a sede dessa fecunda fonte de fenômenos. (KANT, 1985, p. 227-228).

Porém, para Strawson<sup>18</sup>, diferentemente do conceito de substância, para o qual existe na linguagem uma variedade de expressões que remetem a gêneros específicos de substâncias, isto é, palavras que pertencem ao vocabulário da observação como exemplos dessas classes, como por exemplo: cães, mesas, homens e montanhas, o mesmo não ocorre com o conceito de causa. Na linguagem ordinária, afirma, não há tal diversidade de expressões. Mas Strawson assevera que é um erro tomar isso como o único ponto de partida para a elucidação da noção de causa porque há, sim, uma diversidade de classes de ação e reação no vocabulário da observação, conforme Kant<sup>19</sup> já apontava, para a qual podemos propor, como exemplo, a classe dos verbos.

Kant relaciona a causa à ação e os verbos são, na linguagem, expressões que denotam ações; por isso, podemos considerá-los, a partir do que sugere Strawson, como sendo “detentores” do poder causal na linguagem, principalmente se os tomarmos como uma “variedade de fazer com que algo aconteça”. Podemos propor, como exemplos do poder causal, verbos transitivos que comportam a ação de um agente sobre um paciente, em especial se os observarmos na voz passiva. Observemos os verbos *empurrar* e *transformar*, por exemplo, sendo usados em orações na voz ativa e na voz passiva:

---

<sup>18</sup> Strawson, 1992, p. 174.

<sup>19</sup> Ver Kant, 1985, p.227-228.

### Voz ativa

1. A força do vento **empurrava** as *caravelas*.
2. A baixa temperatura **transforma** o *estado líquido da água em estado sólido*.

### Voz passiva

1. *As caravelas* **eram empurradas** pela força do vento.
2. *O estado líquido da água* **é transformado** em estado sólido pela baixa temperatura.

É possível perceber através dos exemplos que, apesar de os verbos denotarem a ação, a causalidade mesma não se apresenta no verbo, nem na ação proposta por ele, mas na organização seqüencial dos acontecimentos no tempo. Estão sublinhados os elementos que compõem o agente das ações; estão em negrito as expressões que denotam a ação, enquanto que os pacientes, elementos sobre os quais essas atuaram, encontram-se em itálico. Tais exemplos de uso verbal assinalam ações que provocam efeitos determinados, um novo estado no objeto sobre o qual atuam, conforme assinala Strawson:

Existe una enorme diversidad, una gran multiplicidad, de clases de *acción* y *transacción*<sup>20</sup> que son directamente observables en el caso particular y que podrían describirse propiamente como causales en la medida en que son variedades de *hacer que algo acontezca*<sup>20</sup>, de producir un efecto o un nuevo estado de cosas. (STRAWSON, 1992, p.174)

Strawson, ao propor a retomada da possibilidade, levantada por Kant<sup>21</sup>, de se considerar uma conexão entre a noção de substância e de causa, considera que para ambas há uma variedade de nomes de tipos de ações que produzem efeitos (não de expressões referentes a tipos de causas) e de nomes de tipos de substâncias no vocabulário da observação. Tal característica, apontada por Kant, não apenas aproxima as noções de causa e de substância como também as relaciona de maneira indissolúvel:

A ação significa já a relação do sujeito da causalidade ao efeito. Ora como todo efeito consiste no que acontece, ou seja, no mutável, que é

<sup>20</sup> Destaques dados pelo autor.

<sup>21</sup> Ver Kant, *Crítica da Razão Pura*, 1985, p.228-229.

caracterizado pela sucessão no tempo, o sujeito último do que muda é o *permanente*, como substrato de toda a mudança, isto é, a substância. Com efeito, segundo o princípio da causalidade, as ações são sempre o primeiro fundamento de toda a variação dos fenômenos, e não podem estar num sujeito que, por sua vez, mude, porque, nesse caso, seriam requeridas outras ações e outro sujeito que determinasse essa mudança. Em virtude disso, a ação é, pois, um critério empírico suficiente para provar a substancialidade de um sujeito, sem que eu tenha primeiro que procurar a sua permanência pela comparação de percepções. (KANT, 1985, p.228)

Strawson parte dessa afirmação de Kant para apresentar uma questão a respeito da relação entre causa e explicação, pois o uso de expressões indicativas de ação e transação registradas em predicados diádicos em que se percebe o uso também de expressões que remetem à substância podem nos levar a compreender causa e explicação como sinônimos ou conceitos que se equivalem. O filósofo afirma que é típico desse tipo de predicado apresentar amostras do poder causal de um agente sobre um paciente, como observado nos exemplos dados anteriormente. Mas o vocabulário dos nomes de ações e substâncias, por ser tão amplo, pode, devido às relações entre ambas, nos predicados que formam (ações e substâncias), trazer implicações que resultem em confusão de significado.

(...) Pues al registrar tales acciones y transacciones observables empleamos un predicado diádico<sup>22</sup>, un verbo transitivo apropiado al tipo de transacción en cuestión, siendo entonces frecuente que los dos lugares del predicado no se rellenen con designaciones de distintos eventos o circunstancias particulares. Al menos un de ellos se rellena, y a menudo también el otro, con designaciones de substancias particulares . (STRAWSON, 1992, p. 174)

Portanto, Strawson aponta para a necessidade de se diferenciar a causa da explicação e se propõe a traçar uma distinção que possibilite ao filósofo não incorrer no erro de utilizar ambos os termos de forma sinonímia, já que a linguagem ordinária, base de trabalho para a Filosofia, assim os processa. E, mesmo que no uso cotidiano as expressões causais se confundam com as expressões que introduzem explicações sem causar grandes transtornos aos falantes, não se permite ao filósofo que compreenda e use um termo pelo outro. Ao contrário, cabe-lhe elucidar tais confusões, posicionando-se diante da linguagem não como terceira pessoa, mas como integrante da comunidade de fala.

---

<sup>22</sup> Diádico – propriedade derivada de díade (do grego *dyados*: grupo de dois) – pode designar tanto a ideia de dualidade quanto um par de contrários utilizados como princípio de explicação.

## **2. A linguagem ordinária e o uso sinonímio de causa e explicação**

A linguagem ordinária é a linguagem informal, cotidiana que é utilizada comumente por uma comunidade de falantes, é sobre essa, preferencialmente, que segundo a filosofia de orientação lingüística deve se debruçar a análise filosófica. Para alguns filósofos da linguagem os enganos e confusões filosóficos acontecem, potencialmente, quando se desvia a análise das palavras em uso e se tenta o proceder analítico a partir de palavras ou sentenças isoladas.

Ao se direcionar o “olhar” da Filosofia para a linguagem “viva”, cabe-lhe, além de clarificar os conceitos que integram nossa compreensão, também dirimir certos equívocos que se cristalizaram através das falas e que causam divergência de interpretação, ambigüidades e uso de expressões diferentes de forma sinonímia. Fato que acontece, por exemplo, no uso de algumas sentenças as quais são usadas pelos falantes ao se referirem tanto à causa quanto à explicação. Diante disso, se propõe uma diferenciação entre ambos os conceitos.

Esse capítulo pretende apresentar um comparativo entre o uso indistinto, na linguagem ordinária, de causa e explicação. Além de tentar mostrar e ilustrar, com alguns exemplos, os usos possíveis que são feitos na linguagem ordinária do pronome interrogativo “por que”, permitindo uma variação confusa de respostas em que o próprio “por que” pode nos remeter a respostas sobre o motivo, a razão, a função e, principalmente, à causa.

Por fim, nos remeteremos aos aspectos particulares da causa, enquanto uma relação natural entre eventos, tendo como indício de tal relação o uso do “por que” enquanto conjunção que introduz uma oração subordinada adverbial causal, portanto, sendo essa, então, ilustrativa da causa na linguagem cotidiana. Também se busca apresentar a noção de explicação, enquanto uma relação racional entre proposições. Tal intento objetiva favorecer a compreensão de ambos e possibilitar a diferenciação, ainda que esta, por vezes, se mostre pouco profunda e até insuficiente.

## 2.1 Causa e explicação na linguagem ordinária

Strawson observa que, na linguagem ordinária, se estabelece um uso indistinto para causa e para explicação, como se ambas resultassem em sinônimos. Assinala que realmente não há um propósito prático que justifique a distinção entre uma e outra no uso cotidiano da linguagem e que tal confusão está também tomando parte do discurso filosófico, fato que deve ser analisado, pois ao filósofo não cabe mantê-las indistintas; ao contrário, deve oferecer esclarecimento a respeito. Considera como função do filósofo a resolução das confusões, conforme afirma:

La función del filósofo analítico es, entonces, la de poner orden en nuestras cosas o la de ayudarnos a hacerlo; la de liberarnos de las confusiones obsesivas, de los falsos modelos que dominan nuestro pensamiento, y capacitarnos para ver con claridad lo que tenemos delante de nosotros mismos. (STRAWSON, 1992, p45).

Strawson aponta para o uso dúbio feito na linguagem ordinária, mas ressalva que a dificuldade em usar expressões diferenciadas para exprimir informações sobre causa e sobre explicação não deve ser cristalizada também pela Filosofia. Escreve Strawson:

A veces hay indicios relativamente sutiles de la diferencia. Por ejemplo, podríamos comparar “Su muerte, habiendo sobrevenido cuando lo hizo, fue responsable de la ruptura de las negociaciones” con “El que su muerte sobreviniera cuando lo hizo fue responsable de la ruptura de las negociaciones”. Su muerte, según se hace referencia a ella en la primera de estas oraciones, es ciertamente un evento de la naturaleza. Vino cuando vino. Pero el que su muerte sobreviniera cuando lo hizo no sucedió en ningún momento. No es un evento de la naturaleza. Es el *hecho* de que en un cierto momento tuvo lugar un evento de la naturaleza. ¿Tenemos derecho, entonces, a concluir que la frase “la ruptura de las negociaciones” hace referencia, en la primera oración, a un evento de la naturaleza y, en la segunda, al hecho de que un evento sucedió en un cierto momento, y que la frase “responsable de” significa la relación natural en la primera y la relación no natural en la segunda? No hemos de extraer esa conclusión. Pues no tiene por qué ser verdad que el hablante ordinario quiera hablar de forma coherente a uno o otro nivel ni que mezcle los niveles. Sucede a menudo que el hablante simplemente no distingue los niveles porque no hay necesidad de ello. (STRAWSON, 1992, p.169).

O problema, para Strawson, não está em diferenciar causa e explicação para ajudar o falante a elaborar suas elocuições de forma mais clara e consciente de estar fazendo o uso de um nível ou de outro. O problema para ele é, justamente, evitar que o filósofo faça uso sinónimo, porque o filósofo deve, através da análise dos

usos de determinados termos, elucidar tais “confusões” e usá-los de maneira que a função lingüística das palavras “causa” e “explicação” seja apresentada claramente. Causa, segundo Strawson, pode ser o nome de uma relação que tem diferentes existências na natureza ou o nome de uma noção categórica geral que invocamos no contexto da *explicação* de circunstâncias particulares, pois os eventos e as circunstâncias particulares mantêm entre si uma relação particular que se pode chamar de “causal”, independentemente de como sejam descritos. Ao considerar que um evento A seja distinto de um evento B e que o primeiro cause o segundo, isso em nada interfere na maneira como se explicam tais eventos. Causa é uma categoria, refere-se à universalidade, enquanto que explicação refere-se a eventos particulares.

Strawson asserta que usamos a mesma gama de expressões lingüísticas para representar tanto a relação natural (referente à causa) quanto a relação não natural (referente à explicação). Para ele, causa é uma relação natural por dar-se entre coisas da natureza, e explicação é uma relação não natural por dar-se ao nível das proposições. Tal distinção parece não ser o suficientemente elucidativa, por isso justifica-se a busca de um aprofundamento sobre o assunto a fim de que, através de uma análise mais elaborada sobre as características de uma e de outra, se possa pelo menos tentar uma delimitação, ainda que tênue, entre ambas. Desta parte, poderemos melhor identificar o conceito que nos interessa, justamente, o de causa.

## **2.2 Aspectos distintivos da noção de causa**

Segundo Strawson, a relação causal para Hume pode ser entendida como uma relação que possui um caráter único que se encontra a serviço da generalidade, mantendo “objetos particulares” relacionados entre si. Ora, que “as relações causais não são generalizações de casos particulares de *causa*, mas que os exemplos particulares de *causa* se consideram tais por fazer particulares as generalizações causais” (STRAWSON, 1992, p.172), é a parte kantiana da tese de Strawson. Uma relação causal não está delineada simplesmente pela generalização que se faz de casos particulares de causa, isso porque um caso particular de causa não serve como fundamento para a generalização e caracterização do que seja uma relação causal, mas antes o contrário, através dos exemplos particulares de causa é que as generalizações podem ser aplicadas aos casos particulares. Ainda assim a

causa não serve à generalização de casos, pois a generalização não está para a totalidade, mas para uma proporção que tende a caracterizar a maioria dos casos.

Conforme assinala Strawson, Hume chegou a crer que causa poderia não ser mais que uma disposição subjetiva, uma projeção de nossa mente, porém, ao mesmo tempo, sustentava que deveria haver de fato uma base natural independente dessa disposição, sobre a qual tal disposição operava. A base a que Hume se referia, segundo Strawson, não era algo disponível à observação ou passível de estabelecer-se em algum caso particular. Porém, a proposta de Hume, embora baseada no método indutivo das probabilidades, na observação de regularidades empíricas, tem-se mantido, apesar das críticas, justamente por apresentar “o ponto de vista aceito”, isto é, que a relação causal de casos particulares se repetiam em casos particulares semelhantes e, também, por atentar para o fato de que o conceito de causa não poderia submeter-se à lógica. Isto pode ser compreendido a partir da consideração de que todos os eventos do tipo A podem causar um evento do tipo B. É possível propor um exemplo: entre os trilhos de uma ferrovia há um espaçamento que tem a função de evitar a compressão dos trilhos quando, pela ação do calor, ocorre a dilatação. Sabe-se, então, que um evento do tipo A, que é o calor, tem condições de causar um evento do tipo B, dilatação do sólido (ferro).

Pode-se também tentar entender o que significa o conceito de causa a partir de um outro exemplo. Suponha-se o fato de uma *casa destruída*. Para ser possível a destruição de um imóvel, deve-se considerar eventos que possuam força suficiente para provocá-lo; se jamais um temporal tivesse provocado estragos em residências e prédios, talvez nem se considerasse como possível *causa* a força do vento. Podemos pensar em várias causas para a destruição de uma casa: acidente de carro, explosivo, pedreiros, empresa de demolição, vândalos, intempéries climáticas. Mas jamais, ainda que não haja testemunha alguma da destruição da casa, se colocará como possível causa fatos como o esbarrão de uma pessoa, o ataque de abelhas, o choque de algum pássaro, envenenamento, bala perdida (desde que não seja de canhão), pois são acontecimentos que não dispõem da força e das condições necessárias para causar um fato de tal proporção. Porém é necessário considerar ainda que esse exemplo tende à generalização e não à universalidade, pois nem todas as casas podem ser destruídas pela força dos elementos citados.

Strawson propõe, para apresentar a noção de causa, que se retome o lugar comum, na Filosofia, que é a existência de vínculo entre a noção de causa e a noção de substância. Essa vinculação, que pela influência da concepção de Hume é menosprezada no âmbito filosófico, nos permite inclusive atentar para a maneira completa com que acontece a aprendizagem. Strawson, ao retomar o vínculo, faz um esclarecimento sobre a maneira como formamos nosso “sortido básico” a partir de informações pré-teóricas práticas que nos são oferecidas de forma espontânea pelo contexto:

Conocemos de antemano las posibles clasificaciones, ya que sabemos con qué tipo de cosa hemos de tratar. No es que adquiramos primero los conceptos de los tipos de cosas y solo después, mediante repetidas observaciones de conjunciones similares de eventos o circunstancias, lleguemos a formarnos creencias sobre las clases de reacción que se puede esperar de ellas y sobre la gama de condiciones antecedentes. Por lo contrario, esas creencias son inseparables de los conceptos que tenemos de las cosas. (STRAWSON, 1992, p.181)

A respeito de a relação causal envolver a noção de substância, pode-se considerar que o vínculo permanece perceptível também na linguagem, pois que o emprego de um predicado com um verbo transitivo apropriado, a fim de registrar as ações e transações observáveis, pode, aparentemente, explicar uma suposta ausência de um paralelo entre *causa* e substância. Strawson desenvolve essa tese, partindo do fato de que esse tipo de predicado carrega consigo exemplos de exercícios específicos do poder causal de um agente sobre um paciente. Exemplos da relação de um agente sobre um paciente podem ser observados através do uso de verbos, isso porque a linguagem está impregnada de mecanismos que se referem às causas e às relações causais, inclusive, a própria palavra *causa* pode e é usada como um verbo transitivo direto<sup>23</sup>. Mas a mesma constatação já não é possível de ser percebida no que se refere ao uso de verbos intransitivos, pois esses encerram a ação do sujeito sem a necessidade de uma complementação. Da mesma forma acontece com verbos cuja transitividade seja indireta, ou seja, quando o verbo exige uma complementação, a qual deve estabelecer com o verbo uma relação mediada por uma preposição. Isso, porque em tais verbos a ação do sujeito não interfere no estado de um objeto, não causa uma mudança. As ações realizadas

---

<sup>23</sup> Verbo transitivo direto (VTD) é o que precisa de um complemento, de um objeto, que colabore para completar-lhe o sentido. Chama-se direto porque não precisa de uma preposição para ligá-lo ao seu objeto (OD).

pelo sujeito, no caso de verbos transitivos indiretos não se referem às ações com potencial de reação.

Observemos primeiramente, alguns exemplos de orações contendo verbos transitivos diretos, exprimindo um tipo de relação causal, podemos indicar os seguintes verbos: *fazer*, *derrubar*, *quebrar*, *terminar* que são nomes de tipos de ação e reação, oferecendo exemplos da ação de um agente sobre um paciente.

#### **EXEMPLOS: Verbos transitivos:**

a) O menino **fez** uma grande bagunça.

(O que, quem causou a bagunça? – O menino).

b) O esbarrão da moça **derrubou** o vaso.

(O que, quem causou a queda do vaso? – O esbarrão da moça).

c) O peso do rapaz **quebrou** o banco.

(O que, quem causou o estrago no banco? – O peso do rapaz)

d) O pedreiro **terminou** a construção da casa.

(O que, quem causou o fim da construção da casa? – O pedreiro)

Se observarmos a ação de A sobre B nas sentenças, teremos a percepção de que a relação de um agente sobre um paciente se expressa com certa distinção no uso ordinário da língua, o que, principalmente, pode ser expresso através das vozes verbais. Nos exemplos acima, todas as sentenças estão na voz ativa, isto é, nelas o sujeito pratica a ação verbal. Se colocarmos as sentenças na voz passiva analítica, o que só pode acontecer com verbos transitivos diretos, o termo que faz papel de sujeito na voz ativa passa a ser considerado agente da passiva, pois é esse sujeito que age, que exerce uma ação sobre algo. Consideremos as transformações das orações que estavam na voz ativa e passaram para a voz passiva analítica a fim de que analisemos a relação causal existente:

### Voz ativa

- a) **O menino** fez uma grande bagunça.
- b) **O esbarrão da moça** derrubou o vaso.
- c) **O peso do rapaz** quebrou o banco.
- d) **O pedreiro** terminou a construção da casa.

### Voz passiva analítica

- Uma grande bagunça foi feita **pelo menino**.
- O vaso foi derrubado **pelo esbarrão da moça**.
- O banco foi quebrado **pelo peso do rapaz**.
- A construção da casa foi terminada **pelo pedreiro**.

Observe que a influência da transitividade verbal nessa transformação é severamente marcada, pelo fato de que somente verbos transitivos diretos permitem que o sujeito da voz ativa continue no poder da realização da ação, mesmo na voz passiva analítica. Verbos intransitivos<sup>24</sup> ou transitivos indiretos<sup>25</sup>, por seu turno, não provocam tal transformação de maneira adequada, tanto que sempre são usados em sentenças na voz ativa e, preferencialmente, na ordem direta, ou seja, sujeito seguido do predicado.

Ao observar algumas sentenças com verbos intransitivos e transitivos indiretos, podemos perceber com mais nitidez as características apontadas anteriormente:

### Verbos intransitivos

- O menino **caiu**.
- A moça **acordou**.
- A criança **creceu**.
- As flores **murcharam**.

### Verbos transitivos indiretos

- O menino **gosta** de bolo.
- O jovem **assistiu** ao filme.
- As pessoas **necessitam** de entusiasmo.
- Ninguém **ligou** para a gerência.

Parece óbvio que o tipo de ação expressa por ambos não possibilita a observação (se é que se pode dizer isso) da relação causal, pois, diferentemente dos verbos transitivos diretos apresentados anteriormente, os verbos intransitivos e os verbos transitivos indiretos não expressam ações em que um agente aja sobre

---

<sup>24</sup> Verbo intransitivo (VI) tem sentido completo e não precisa de um complemento para garantir o significado da oração em que está inserido.

<sup>25</sup> Verbo transitivo indireto (VTI) exige uma complementação (objeto indireto) e “liga-se” a ela indiretamente, ou seja, por meio de uma preposição.

um paciente ou cause um novo estado em algo. Claro que se pode questionar sobre o motivo da queda do menino, da moça ter acordado, da criança ter crescido ou das flores terem murchado, mas essas ações não apresentam o poder causal exercido por um agente sobre um paciente.

Além disso, as informações que não se apresentam nas sentenças por serem desnecessárias, numa situação real de uso, não são solicitadas, não se costuma pedir pela causa de *cair*, *acordar*, *crescer*, *murchar*, assim como não se questiona a causa de *gostar*, *assistir*, *necessitar* ou *ligar*. Apesar de que caberia muito bem, em tais casos, um pedido por explicação, o que, ordinariamente, é comum: como aconteceu a queda, o acordar, o murchar das flores e até caberia solicitar razões, não causas, de se gostar de alguma coisa, de se querer assistir a determinado filme ou se saber ou questionar sobre as razões de alguma necessidade. Pode-se considerar que a *causa* deve estar ligada à busca pela descoberta de mecanismos gerais de produção de algum tipo de efeito, enquanto que a *explicação* traz consigo as circunstâncias consignadas; portanto, talvez, poderíamos arriscar dizer que os verbos intransitivos, transitivos indiretos e verbos de ligação podem destinar-se, preferencialmente, à explicação e não à busca pela causa? Possivelmente sim. Mas antes é necessário efetuar uma série de análises sobre as características específicas de causa e de explicação para que se possa propor com maior clareza uma resposta a essa questão.

Ora, retomando, uma explicação pode ser começada a partir da menção do fato observável, do relato da ação de uma força capaz de gerar um determinado resultado sobre algo. Porém se se desconhece tanto o que possa motivar tal estado, quanto a maneira pela qual algo está ou é de um jeito ou de outro, a busca pela causa pode dar início ao processo de construção de uma explicação. Isso devido ao fato de que Strawson considera que à causa pertencem os fatos de natureza, enquanto que à explicação, como um fenômeno que acontece ao nível das proposições, pertencem as relações intencionais entre fatos ou eventos da natureza os quais criamos em nossas mentes de forma racional.

Strawson também crê ser necessário considerar como fundamentais, na reflexão sobre a noção de *causa*, as ações mecânicas, como empurrar e puxar. Ações desse tipo são manifestações de força, capazes de intervir sobre seres animados ou inanimados, fazendo-os passar de um determinado estado para outro e

de serem observadas ou experienciadas, ou, ainda, registradas apropriadamente e, por isso, podem gerar explicações satisfatórias sobre tais resultados. Strawson afirma que alcançar o nível da explicação pode estar relacionado à percepção de regularidades, o que pode envolver inclusive encontrar a causa:

Si mediante la construcción teórica o la observación minuciosa podemos descubrir o postular copias, imágenes o analogías de nuestros modelos más burdos, hasta conectar entre si meras regularidades en conjunción, entonces nos daremos por satisfechos, al menos provisionalmente, por haber alcanzado el nivel de la explicación: por haber encontrado la causa. (STRAWSON, 1992, p.175)

Buscar a causa é, para Hume, estabelecer uma conexão necessária, mas Strawson se propõe a aprofundar tal concepção a partir da análise e da relação entre três termos: poder, força e compulsão. O mais óbvio é que se observe que o poder de exercer uma força sobre um corpo é agir sobre ele e colocá-lo num outro estado diferente do seu estado de origem, causar um efeito. Inclusive também nós, além de exercer uma força sobre algo, podemos sentir o exercício de uma outra força sobre nosso corpo, pois um empurrão é capaz de nos mover.

A ação de um agente sobre um paciente é o fato observável característico do conceito de causa, pois é essa ação que atuará com eficiência até produzir um determinado efeito. Por exemplo, alguém vai martelar sobre uma pedra até conseguir que ela se quebre e continuará batendo caso seu objetivo seja transformá-la em pedaços ainda menores. Dessa forma aquele que a observa tentará explicar a ação, falar sobre *como* a pedra conseguiu mudar de estado e de forma, elaborando uma lei ou, como diz Ryle (apud Hempel, 1958, p.169), “uma sentença semelhante-a-lei”. Hempel, coloca que a sentença semelhante-a-lei não é uma lei, mas antes uma possibilidade de oferecer uma explicação baseada na quantidade de eventos que, ao acontecerem de forma semelhante, podem resultar em estados e formas semelhantes também. Poderá haver (e certamente há) pedras que não se sedimentem pelo impacto de um martelo.

Mas, considerando de forma afirmativa o exemplo, poderá se afirmar que toda vez que um corpo (martelo) com um peso “x” e sob a ação de uma força “y”, agindo sobre um outro corpo “d”, causará um impacto da proporção “p” (quebrar uma pedra). Desse modo, é possível entender a que se refere Strawson quando fala que

um exemplo de caso particular pode oferecer informação sobre a causa, mas isso devido à universalidade que caracteriza o próprio conceito, enquanto que a generalização, capaz de caracterizar uma lei, tende a oferecer informações quanto à explicação.

Quando nos apropriamos de informações sobre os produtos da *causa* (que são os seus efeitos), nos tornamos senhores de situações significativas, pois o domínio desse conhecimento nos permite empreender ações diversas para obter resultados pré-idealizados, nos tornando parte dessas ações, compreendendo, dessa forma, a origem das ideias de poder e força, de impulsão e coação. Mas aquele que apenas vê a pedra despedaçada no chão pode querer saber sobre isso e, de alguma maneira, pelas informações de seu “sortido básico”<sup>26</sup>, já terá disponível em si dados suficientes para supor as possíveis ações capazes de gerar tal estado, mas não estará identificando a causa, apenas formulando hipóteses para uma explicação.

Strawson observa que a busca por uma teoria causal implica a opção por modos de ação e reação não observáveis no nível ordinário, pois uma teoria dessas requer uma observação mais refinada, isto é, mais minuciosa. Característica que a observação grosseira, ordinária, dos efeitos não é capaz de apresentar para se conhecerem as causas e apenas serve como um ponto de partida para o levantamento de hipóteses. Por isso, Strawson propõe uma retomada da valorização do vínculo entre o conceito de tipos de substância e o conceito de tipos de ação e reação, pois, ao serem consideradas as possibilidades de efetuar determinada ação, há também de se considerar o “potencial” de reação da substância implicada no processo. O caminho que ele propõe para encontrar uma teoria causal pode iniciar com a observação de um modelo básico que parte justamente das ações capazes de mudar de forma e gerar novos estados, como empurrar, puxar, levantar, retirar, abrir.

Ao ressaltar que a busca pela “teoria causal é uma busca por modos de ação e reação que não são observáveis ao nível ordinário”<sup>27</sup>, mas que deve se processar pela capacidade de elaboração de modelos a partir dessas ações, Strawson está

---

<sup>26</sup> Strawson, 1992, p.182 - utiliza-se dessa expressão (sortido básico) para referir-se aos conceitos mais básicos, elementares, que compõem nossa bagagem conceitual pré-teórica.

<sup>27</sup> Strawson, 1992, p.179.

afirmando que a experiência oferece apenas uma observação grosseira. No entanto, considera que esta poderá nos servir de fundamento para que, nos sentindo conscientemente implicados como agentes ou pacientes das experiências, além de estar de posse dos conceitos mais básicos que nos permitem alcançar a totalidade da nossa compreensão e a própria condição para a experiência, possamos nos sentir, então, capazes de efetuar uma observação mais refinada dos poderes e propensões, obtendo então condições de teorizar.

### **2.3 Aspectos distintivos da noção de explicação**

É necessário agora voltarmos-nos para a explicação, a fim de evitar que se compreenda a explicação pela causa ou vice-versa, como acontece no uso ordinário da linguagem. Há uma relação intrínseca entre ambos os conceitos, o que dificulta uma distinção clara, tanto no pensamento ordinário quanto no pensamento filosófico.

Explicação e causa não são sinônimas e pedir pela causa não significa pedir uma explicação, embora pedir uma explicação possa envolver a solicitação da causa. É possível explicar sem explicitar a causa, porém apresentar a causa pode ser uma parte importante da explicação:

Pues aunque alguna producción observable de un efecto – por una manifestación particular de un poder o una tendencia causal – pueda dar lugar a una explicación inmediata del efecto, sigue siendo pertinente que nos preguntemos por qué tuvo lugar esa manifestación particular, por qué se actualizó, en esse lugar y momento, el tipo general del cual esa manifestación era un caso particular. (STRAWSON, 1992, p.180)

O conceito de explicação integra nossa bagagem conceitual mais primitiva, assim como o conceito de causa. O caráter básico desses conceitos faz com que passe despercebido o significado de explicar ou que está envolvido no ato de explicar. Não é comum nos questionarmos sobre o que é uma explicação e quais as informações que estão sendo solicitadas quando se pede por explicação. Por esse motivo, importa que analisemos com um pouco de minúcia o que significa explicar e quando uma explicação é boa.

Strawson discute a relação entre causa e explicação, observando que se explica “a si mesmo ou aos outros”, pois não considera explicar apenas como uma relação entre coisas com tempo e espaço assinalados, mas também e principalmente como algo que acontece entre fatos e verdades. A causalidade se dá entre coisas da natureza, sendo uma relação natural, enquanto que a explicação é uma relação não natural, a qual ele qualifica como “racional” por relacionar objetos de forma intencional, pois não estão na natureza e nem pertencem a ela, sendo eventos que acontecem em nossas mentes, como proposições.

Mas Strawson entende que “o fato não natural de que a relação de explicação se dê entre o fato de que  $p$  e o fato de que  $q$  se estende à luz de outro saber, um estado que chamaremos de ‘compreender por que  $q$ ’”. Com isso pode-se pensar que o vínculo entre uma e outra está na elucidação desse “por que”. Mas esse “por que” não é o único e nem sempre relaciona a causa à explicação nem tampouco a explicação à causa, apesar de que ambas parece serem elementos complementares.

Explicação é uma relação racional na qual os objetos estão intencionalmente relacionados, mas que, de forma alguma, tal relação apresenta uma referência de sua existência quanto a tempo ou lugar na natureza. Assim como os objetos que, por serem pertencentes à explicação, não podem pertencer à natureza, razão pela qual Strawson não a considera uma relação natural, mas uma relação que sucede apenas em nossas mentes. Explicar implica, além de selecionar informações adequadas, também eleger as descrições ou a descrição que possa melhor satisfazer a solicitação feita. Dessa forma, podemos considerar que: se A causa B, então alguma descrição de A poderá trazer alguma descrição de B. Dito de outra forma: se, pela relação natural (causal) entre um evento A e um evento B, houver entre eles também uma relação não natural, portanto racional, no nível dos enunciados, em que alguma informação oferecida pelo evento A possa, inclusive, trazer consigo alguma informação que explique algo de B, teremos, a partir da relação causal, uma relação de explicação.

Quando há uma situação em que se solicita uma explicação, estão implicadas várias questões: o que, por que, de quem, para quem. O que é pedir explicação? É pedir mais informações sobre determinado fato ou objeto, mas há uma seleção de dados diferenciada para explicar um fato ou um objeto. Strawson, ao fazer referência

ainda ao vínculo entre causa e substância, aponta para um caminho que pode nos conduzir à compreensão do que seja a explicação:

Pero, naturalmente, podemos observar o aprender algo de la acción o de la reacción de una cosa sin saber cuál, de entre una gama característica de circunstancias desencadenante de acciones e reacciones, fue la que obro en un caso particular. Podemos ignorar los detalles de esas circunstancias. O no conocer suficientemente las circunstancias circundantes que nos permitan clasificar satisfactoriamente el comportamiento observado a partir de esos tipos de comportamientos al que son propensas las substancias de la clase en cuestión. En todos esos casos se nos debe una explicación. *En esto consiste la solicitud de que se rellenen los huecos que haya en nuestro conocimiento*<sup>28</sup>.(STRAWSON, 1992, p.181)

A explicação está relacionada às regularidades que nos permitem formular leis abrangentes, as quais devem servir para várias situações particulares. Explicar um acidente é dizer que as leis gerais podem, em várias circunstâncias, proporcionar tal resultado. Pode-se observar, num relato qualquer sobre a seqüência de fatos que geraram um determinado acidente, que o mesmo começa com a velocidade acelerada que resultou no insucesso da frenagem e na perda do controle do veículo. Compreende-se que nesse fato particular há uma lei abrangente. Sabe-se que uma aceleração “x” é capaz de diminuir o atrito entre os pneus do veículo e o asfalto, oferecendo menos resistência. Isso, associado a outros fatores, pode provocar uma perda na qualidade da frenagem, capaz de resultar no descontrole do veículo e, por fim, no acidente.

Para explicar é preciso conhecer aquilo de que se pede explicação, pois não se explica o que não se sabe, o que não nos é conhecido. Explicar um objeto requer capacidade de descrever formas, possibilidade de cores, funções, materiais, inclusive pode-se observar, nesses enunciados, o prevalecimento do uso de substantivos e adjetivos, conforme o exemplo citado por Hempel<sup>29</sup> na nota a seguir. Mas Hempel atenta para o fato de que, na linguagem ordinária, a explicação apresenta superficialidade e está mais direcionada ao convencimento do interlocutor do que com a formulação de um argumento com *status* científico:

Deve-se notar que, na linguagem não-técnica ordinária, uma explicação é, freqüentes vezes, expressa elipticamente por meio de um simples “porque” – enunciado que alude apenas a um ou a poucos dos muitos itens que

---

<sup>28</sup> Grifo nosso.

<sup>29</sup> Hempel, 1958, p.163.

deveriam ser especificados se a explicação se formulasse como argumento científico explicativo. Tome-se, por exemplo, o enunciado segundo o qual a Lua mantém seu movimento em torno da Terra por causa de atração gravitacional mútua entre os dois corpos: uma representação explícita dessa versão imprecisa das premissas explicativas poderia incluir as leis gravitacionais e do movimento, formuladas por Newton, bem como enunciados particulares acerca das massas de dois corpos e suas posições e velocidades relativas em certo instante. E a dedução das conclusões desejadas, a partir dessas premissas, requer não apenas raciocínio silogístico, simples, mas ainda poderosas técnicas matemáticas de cálculo. (HEMPEL, 1958, p. 161)

Explicar um fato requer que se considere o que está envolvido nele: objetos, relações entre objetos, situações que podem ser determinantes para que tal evento tenha acontecido de tal ou tal forma, além de considerar a quem seria mais adequado solicitar uma explicação. Quem pede explicação deve ter em conta sobre o que está pedindo e deve, pelo menos, supor que a pessoa a quem solicita esteja em condições de fazê-lo. Isto significa que tal indivíduo deva conhecer algo sobre o fato e que esteja disposto a explicar e a ser verdadeiro ou, pelo menos, pretender aproximar-se ao máximo do que considera ser verdadeiro a respeito do que lhe é solicitado.

Hempel distingue vários tipos de explicação<sup>30</sup>. Há explicações causais ou por leis causais, como vimos acima, porém também há a explicação por meio de razões, as quais, segundo ele, se apóiam em generalizações, devendo levar em conta os objetivos pretendidos pelo agente, suas crenças sobre o assunto, mostrando que tal explicação faz sentido diante das razões apresentadas por ele. Quanto às generalizações, Hempel se pronuncia da seguinte forma:

Sempre que, num esforço para explicar as ações de alguém, nós lhe atribuímos certas crenças, intenções, padrões morais, traços de caráter ou algo semelhante, estamos asseverando, por implicação, certas generalizações tipo-lei, acerca de como o agente se comportará, regularmente ou provavelmente, em diversas circunstâncias; e é nessas generalizações que a explicação se apóia. (HEMPEL, 1958, 169)

Hempel ainda afirma que, mesmo considerando as diferenças entre os vários tipos de explicação, há algumas características que se mantêm em comum, como, por exemplo, a observação de regularidades em casos particulares é um fator que permite a formulação da generalização, que serve como uma afirmação de ordem

---

<sup>30</sup> Ver Hempel, *La revolución em Filosofía*, 1958, p.159-169.

ampla desempenhando o papel de uma lei abrangente. A partir de tais considerações nos é possível não firmar um vínculo obrigatório entre explicação e causa, pois a explicação busca evidenciar a influência ou ação de um agente, mas não se atém apenas às relações causais ou mecânicas. A fim de apresentar a explicação de forma distintiva, Hempel aponta uma observação a ser considerada antes de se usar de forma sinonímia explicação e causa ou, ainda, antes de buscar assegurar a existência, no discurso filosófico, de uma vinculação “espontânea” entre os conceitos:

Particularizando: a subsunção a generalizações abrangentes contém-se também, implicitamente, naquelas versões explicativas que buscam evidenciar a influência de motivos conscientes e inconscientes e de idéias e ideais na formulação das ações e decisões humanas e, por isso mesmo, no curso da história do Homem. (HEMPEL, 1958, p. 169)

A partir disso, podemos nos autorizar a compreender que alguns termos ou expressões utilizados na linguagem ordinária, como o pronome “por que” ou o “que”, por exemplo, tanto podem nos remeter à explicação quanto à causa. Mas, apesar da explicação poder apresentar as relações causais entre um evento e outro, seus limites estendem-se para além disso. A explicação, como Strawson sugere, é um tipo de relação racional que, através de proposições, vincula dois eventos em nossas mentes, podendo acrescentar informações diversas, como a descrição dos eventos, dos objetos e dos sujeitos a eles vinculados, dados sobre como, quando e onde.

#### **2.4. Uso de expressões referentes à causa e à explicação**

Na linguagem usada cotidianamente não se faz necessário estabelecer distinções entre o uso dos termos, pois a comunicação é facilitada pelo próprio contexto, apesar de que, ainda, em determinadas situações, isso não aconteça de forma tão clara, permitindo que hajam os ditos mal-entendidos. Mas no que tange ao uso da expressão “por que”, enfocado neste trabalho, tais erros de interpretação e compreensão não são comuns, o que importa aqui é assinalar como o uso do “por que” enquanto pronome interrogativo pode favorecer respostas que não nos remetam apenas para a causa, mas também para a explicação.

Hempel, assim como também Strawson coloca, considera haver um uso confuso do “por que”, inclusive, sendo este um elemento possível à explicação, o que nos é observável em sua argumentação:

Deve-se notar que na linguagem não-técnica ordinária, uma explicação é, freqüente vêzes<sup>31</sup>, expressa por meio de um simples porque - enunciado que alude apenas a um ou a poucos dos muitos itens que deveriam ser especificados se a explicação se formulasse como argumento científico explicativo ( HEMPEL,1958, p.161)

Hempel apresenta distinções acerca do que seja uma explicação, que segundo ele, pode ser dada partindo da causa, de razões, de leis abrangentes (dedutiva ou probabilística) ou, ainda, por redução ao conhecido. Mas quanto à noção de explicação podemos observar Popper, que se posiciona de modo a oferecer um ponto alternativo para a compreensão do que seja uma explicação, porém não crê que haja uma explicação que não seja racional, ao contrário de Hempel. Para ele, se for realmente necessário se falar em causa, que se considere antes, então, a lei universal e também as condições iniciais, podendo ser esta, portanto, uma possível causa. Partindo disso, da condição inicial, que nos será possível deduzir uma determinada informação, a qual poderia ser considerada como sendo o efeito. Mas tal ponto será mais bem discutido no decorrer do capítulo.

#### **2.4.1. Variações no uso do pronome e as respostas de causa e de explicação**

Strawson, como mencionado anteriormente, atentava para o fato de que a linguagem cotidiana usa indiferentemente as mesmas expressões tanto para se referir à causa quanto à explicação. Mas, ao mesmo tempo, nos induz a refletir sobre o potencial semântico de dois termos, supondo que um faz maior referência à causa enquanto o outro traz como especificidade a referência direcionada à explicação. Poderíamos propor uma diferenciação entre tais termos, que são “por que” e “como” a partir da observação do uso dessas expressões.

**Situação:** *Alguém, em visita a determinado lugar recentemente atingido por temporais, ao enxergar uma casa praticamente em ruínas, pergunta a um morador da localidade:*

---

<sup>31</sup> transcrito conforme a edição de 1958, portanto anterior à reforma ortográfica de 1972 e de 1999. Leia-se, na atual reforma linguística, como “vezes”.

### 1. **Por que** a casa está destruída?

Resposta: *O último temporal causou essa destruição.*

### 2. **Como** a casa foi destruída?

Resposta: *Uma forte rajada de vento atingiu a cobertura, levantando várias folhas de cimento amianto, com isso a estrutura ficou enfraquecida e uma segunda rajada de vento fez com que algumas madeiras do telhado caíssem sobre as paredes, destruindo a casa.*

Nos exemplos, assim colocados, fica evidente a diferença semântica que o uso dessas expressões representa. O uso do “por que” feito pelo falante, no exemplo 1, informa ao ouvinte que o que ele deseja saber é a *causa*, o que causou a destruição do imóvel. Essa relação, em que A é a causa de B, ou seja, que o temporal é a causa da destruição da casa, por ser natural, se dará num tempo e num espaço determinados. E isso sem que tenha importância *como* se descrevem os fatos A e B.

No entanto, no exemplo 2, o uso do “como” favorece o entendimento do morador de que o falante solicita uma *explicação* para o fato da destruição da casa, ao que se dispõe a esclarecer, partindo de uma sucessão de outros fatos, os quais relaciona através das proposições que elabora. E, mesmo sem observar o acontecimento, o ouvinte a quem se direciona o falante tem, pelas inferências e informações fornecidas pelo conhecimento de certas regularidades, condições de oferecer uma explicação que se destine aos seus objetivos com coerência.

Podemos contrapor Hempel e Popper no que se refere à noção de explicação. Primeiro pelo fato de que Hempel ao apresentar a noção de explicação causal, supõe sua existência assim como, em segundo lugar, apresenta também a possibilidade de se explicar algo a partir da redução ao conhecido.

Hempel<sup>32</sup> coloca que, na teoria científica, perguntas sobre o “como” e o “por que” de determinado fato ter acontecido são relevantes e podem nos conduzir a respostas que nos remetem a termos causais. Porém, nas explicações dedutivas, onde cabem informações causais, deve-se ter em consideração o amparo de uma lei

---

<sup>32</sup> Hempel, 1958, p.161.

abrangente, geral além de premissas particulares que permitam, em conjunto, formular um argumento dedutivo resultante de ambas. Mas há que se ter em mente que em explicações dedutivas, de cunho científico, não se incluem palavras como “causa” ou “fator causal”. Apesar de que uma explicação causal pode ser admitida se a atribuição causal puder ser comprovada por leis correspondentes, como é o caso da dilatação dos sólidos. Podemos considerar, então, que seja um enunciado explicativo causal o seguinte: “a dilatação do fio foi causada pela elevação da temperatura”, no qual não se menciona a palavra “causa”, e pode ser considerada uma explicação causal. Tal consideração não se pode fazer ao se propor o exemplo sugerido por Hempel a seguir:

Suponha-se, por exemplo, ter-se verificado que um pêndulo simples perfaz em dois segundos um movimento completo. Podemos explicar esse fato fazendo notar que o pêndulo tem 100cm de comprimento e invocando a lei segundo a qual o período de movimento de um pêndulo simples qualquer, de comprimento  $L$  é igual a  $2\pi \sqrt{L/g}$ , onde  $g$  é a aceleração constante da queda livre; essa lei, aplicada a nosso pêndulo, indicaria que seu período é de aproximadamente dois segundos. Embora essa explicação seja dedutiva, não corresponde a uma versão causal: não diríamos que o fato de o pêndulo requerer dois segundos para um movimento completo é *causado*<sup>33</sup> pelo fato de que tem 100cm de comprimento. (HEMPEL, 1958, 162)

Pelo exemplo sugerido, Hempel sustenta que não se pode aceitar como explicação do movimento de um pêndulo, tendo como premissa o comprimento do fio que o mantém suspenso, pois não é esse o fator determinante e tampouco o gerador do movimento. Portanto, segundo aponta ele, a explicação dedutiva não pode ser confundida como sinônimo de explicação causal.

Da mesma forma, ainda é necessário apresentar a concepção de Hempel a respeito da explicação por redução ao conhecido que, na seqüência, Popper questiona. Para Hempel a explicação por redução ao conhecido não é suficiente para o proceder científico, apesar de usada cotidianamente para tornar fatos novos mais acessíveis à compreensão por meio de um processo de associação a outros fatos com algumas características semelhantes, facilitando a assimilação do desconhecido partindo da redução para aquilo que nos é familiar. Mas, por cumprirem uma função em um momento sócio-histórico, a exemplo de como foram

---

<sup>33</sup> Destaque dado pelo autor

(e alguns ainda são) explicados certos fenômenos físicos, a explicação por redução ao conhecido pode ser considerada segundo Hempel<sup>34</sup>, uma pseudo-explicação.

Quanto a esses dois aspectos Popper se posiciona de maneira diferente, pois não crê que exista uma explicação que possa ser classificada como causal e nem tampouco acredita que uma explicação que reduza o desconhecido ao conhecido possa servir a uma investigação científica, conforme pode-se perceber em sua argumentação:

“A veces se oye decir que explicar es reducir lo desconocido a lo conocido, pero no se nos dice cómo se lleva a cabo tal reducción. En cualquier caso, no es esa idea de explicación la que se utiliza en la práctica efectiva de la explicación científica.” (POPPER, 1974, p.315)

Popper introduz a dedução lógica como uma possibilidade plausível para propor a compreensão da explicação, apesar da existência de vários métodos e tipos de explicação. Mas todos os métodos apresentam, segundo ele, como característica comum à dedução lógica: que a conclusão da dedução é o *explicandum*<sup>35</sup> e as premissas constituem o *explicans*<sup>36</sup>.

Observemos, primeiramente, a fórmula proposta por Popper<sup>37</sup> seguido de seu exemplo a partir da hipótese de se encontrar um rato morto:

U (lei universal)	premissas constitutivas do <i>explicans</i>	U = se um rato ingere 0.48 gramas de veneno, morre em cinco minutos.
I (condições iniciais específicas)		I = esse rato ingeriu, ao menos, 0.48 gramas a mais de cinco minutos.
E ( <i>explicandum</i> )	conclusão	E = portanto o rato morreu recentemente.

<sup>34</sup> Hempel, 1958, p.167-168

<sup>35</sup> Explicandum – enunciado da coisa a ser explicada.

<sup>36</sup> Explicans – enunciado das leis explicativas e das condições.

<sup>37</sup> Popper, 1974, p.316.

Popper entende que uma explicação sempre será a dedução apresentada pelo explicandum tendo como referência as premissas que o precedem no explicans. O explicans será formado por dois tipos de premissas, uma que deve ser uma lei universal e outra que deve conter as condições iniciais. Nas condições iniciais, na segunda premissa, que estão as possibilidades de entendê-las erroneamente, segundo ele, como sendo a causa, conforme podemos observar na citação a seguir:

Empezaré con una observación sobre las ideas de causa y efecto. El estado de la cuestión descrito por las condiciones *iniciales singulares* puede denominarse la “causa” y el descrito por el *explicandum*, el “efecto”. Sin embargo, me da la impresión de que es preferible evitar estos términos, estando como están tan cargados de asociaciones históricas. Si a pesar de todo queremos utilizarlos, hemos de tener siempre presente que sólo adquieren un significado por respecto a una teoría o ley universal. Es la teoría o la ley la que constituye el *nexo lógico*<sup>38</sup> entre la causa y el efecto, por lo que el enunciado “A es la causa de B” ha de analizarse: Hay una teoría **T** que es contrastable y ha sido contrastada independientemente de la cual, en conjunto con una descripción, A, de una situación específica independientemente contrastada, podemos deducir lógicamente una descripción, B, de otra situación específica”. (POPPER, 1974, p.317)

Para Popper não se pode considerar que uma explicação seja causal, porque nem sempre se pode esperar que as reações de um organismo a determinados estímulos, sejam as mesmas, sem considerar previamente os fatores que podem transformar o próprio organismo e, dessa forma, alterar ou interferir no modo de recepção, percepção e reação aos estímulos. Deve-se entender como fatores possíveis: a passagem de tempo (idade do organismo), condições internas e externas.

Segundo a concepção de explicação proposto por Popper não é suficiente apenas considerar as condições iniciais sem que seja esta submetida a uma lei universal, pois essas, enquanto tais, devem transcender aos casos empíricos que as produziram para que não corram o risco de tornarem-se circulares. Deve-se ainda saber que Popper entende que a observação e a formulação de hipóteses é que fazem surgir as generalizações e, por conseguinte, as leis.

---

<sup>38</sup> Destaque dado pelo autor assim como nas palavras explicandum e explicans

## 2.4.2 A linguagem causal através do uso do “por quê” na linguagem ordinária

Antes de se analisar os usos do pronome interrogativo em questão, importa que se apresentem os motivos que tornam a linguagem ordinária relevante para o proceder filosófico:

...son las ideas más generales, las más fundamentales y más corrientes, las que originan los mayores problemas filosóficos. ¿Es, por tanto, razonable pensar que nuestro empleo corriente del lenguaje empaña y falsea estas ideas usuales? Porque la lenguaje corriente está sujeto a la prueba más dura para demostrar su eficacia como medio de expresión y comunicación de nuestros pensamientos – la prueba del uso constante. (...) Si queremos saber cómo funcionan<sup>39</sup>, tenemos que obsérvalos mientras funcionan. (STRAWSON, 1958, p. 124-125)

Pela importância que a linguagem ordinária adquire por seu uso constante, permitindo-nos explicitar de forma inteligível nossos pensamentos e expressões, nos interessa observar, então, o uso do pronome interrogativo “por quê” nas orações interrogativas, desempenhando papéis distintos. Strawson chama a atenção para o uso de tal pronome quando observa a conexão entre os fatos naturais (relativos à causa) e os fatos não naturais (relativos à explicação) da seguinte forma:

Podría decirse, en una primera aproximación, que el hecho no natural de que la relación de explicación se dé entre el hecho de que  $p$  y el hecho de que  $q$  se extiende hasta el hecho natural de llegar a saber que  $p$  tenderá a inducir, a la luz de otro saber (o teoría), un estado que llamaremos “comprender por qué  $q$ ”. (STRAWSON, 1992, p.169)

Ao fazer isso Strawson indica que o uso do pronome merece uma atenção especial, pois é através da compreensão de um fato que nos é possível também obter alguma informação sobre um outro fato relacionado ao primeiro. A partir dessas considerações a respeito da importância de se atentar para o uso feito na linguagem ordinária do pronome em questão, nos cabe ressaltar algumas observações.

---

<sup>39</sup> Refere-se aos nossos conceitos, ou seja, entenda-se que: se queremos saber como funcionam nossos conceitos, temos que observa-los enquanto estão em funcionamento.

Os exemplos a seguir apresentam algumas possibilidades de uso que indicam diferenças no conteúdo semântico-pragmático do pronome. Cada exemplo apresenta uma das funções do pronome, tanto na pergunta quanto na resposta.

**Exemplo 1.** Numa aula de produção textual, após ler alguns textos e colocar observações sobre a ausência de algumas partes essenciais, a professora é questionada por um aluno:

**A1** – *Por que o texto precisa de título se já está tudo escrito?*

**A1.1** - *Porque o título serve para dar nome ao texto. Por que será que você tem um nome? É a mesma situação.*

Pode-se entender que o uso feito do pronome nesse exemplo refere-se à explicação, pois o verbo “serve” já oferece um indicativo da função exercida pelo “por quê”. Perguntar por um motivo para justificar a necessidade de um título em um texto não é uma busca pela causa do título, portanto esse uso do “por quê” está desempenhando, na resposta dada à questão, a função de uma conjunção coordenativa explicativa, pois está introduzindo uma explicação através de razões, conforme também se observa no exemplo a seguir:

**Exemplo 2.** Uma criança, contrariada por ter que interromper a brincadeira para fazer o tema, reclama:

**A2** – *Por que eu tenho que fazer o tema sempre?*

**A2.2** - *Porque essa é uma maneira que a tua professora tem de fazer com que você revise o conteúdo da aula em casa - responde a mãe.*

**A2** – *Mas por quê?* – continua a criança

**A2.2\***- *Porque sim e acabou!* – finaliza a mãe.

O exemplo acima, além da mesma referência semântica ao uso do “por quê”, ainda nos oferece um outro aspecto para a análise, que é a resposta dada à segunda questão feita pela criança. Percebe-se que a criança, não satisfeita, insiste na questão e a mãe encerra a discussão com um “porque sim”. Podemos entender que respostas do tipo: “porque sim” e “porque não” têm como pretensão determinar

o fim da conversa, encerrar uma sequência de perguntas, mostrarem o limite e evitar uma circularidade ou uma inquisição infinita. Mas podem, também, representar um momento de reestruturação do “horizonte de expectativas” da criança, conforme nos sugere Popper. Isso porque dentro de nosso “horizonte de expectativas”, que funciona como uma trama de referência, encontram-se nossas experiências, ações e observações, as quais adquirem significado justamente por estarem inseridas nessa trama. Para Popper, sempre que nos deparamos com um limite, com um obstáculo à nossa compreensão, somos obrigados a reestruturar as informações de que já dispomos para dar conta daquilo que nos é estranho. Nesse sentido importa que consideremos a observação feita pelo filósofo:

Las observaciones, en general, tienen una función muy peculiar en esta trama. En ciertas circunstancias incluso pueden destruir la propia trama, si chocan con algunas expectativas. En tal caso, pueden tener el efecto de una bomba sobre nuestro horizonte de expectativas. Dicha bomba puede obligarnos a reconstruir o reedificar el conjunto de nuestros horizontes de expectativas; es decir podemos vernos obligados a corregir las expectativas para hacer que encajen de nuevo en algo así como un todo consistente. (POPPER, 1974, p.311)

Pois bem, é justamente através das observações, as quais fazemos desde a infância, que vamos formando nosso “sortido conceitual básico” (nas palavras de Strawson) e aumentando o nosso “horizonte de expectativas” nessa trama de informações que se relacionam interdependentemente (considerando as palavras de Popper). Para Popper, é somente quando obtemos sucesso nessas reconstruções que estamos atingindo ou criando uma explicação para o acontecimento. Portanto, dar um limite ao uso do “por que” é também direcionar a atenção da criança para uma nova busca por respostas, caso isso seja realmente importante para ela. Tal desafio pode servir como estimulação à aprendizagem dos recursos linguísticos cabíveis no processo comunicativo, assim como da formulação de outras questões mais precisas e da busca por respostas através da observação e da experimentação.

Observemos, nos exemplos a seguir, que, por assumir apresentar o motivo, o pronome interrogativo é respondido com o “por que” que podemos classificar como uma conjunção subordinada final, ou seja, ele introduz a finalidade para aquilo a que se refere a questão colocada pelo primeiro interlocutor.

**Exemplo 3.** Um grupo de pessoas conversa sobre acidentes automobilísticos, sobre as estatísticas, uso de álcool e velocidade, quando, em determinado momento, alguém questiona:

**A3** - *Por que fazer carros que alcançam 240km/h se a lei estipula como velocidade máxima 80km/h?*

**A3.3** - *Para vender, só isso. Só para vender – responde um outro.*

É possível observar que o falante A1 usa o “por que” no sentido de “para que”.

Já no seguinte, exemplo 4, a pergunta feita pelo interlocutor não deixa claro a que se refere o “por que”, se aos papéis em si ou se ao fato de estarem onde estão; por isso, a resposta tenta dar conta de ambas as possibilidades:

**Exemplo 4.** Ao arrumar o escritório, o marido encontra um envelope com vários pedaços de papel unidos por um clipe, olha brevemente e sem certeza da importância de guardá-los, pergunta à esposa:

**A4** - *E o porquê desses papéis aqui?*

**A4.4** – *São notas fiscais e o motivo de guardá-las juntas aí é simplesmente o de encontrar com mais facilidade quando necessário.*

A resposta, devido ao uso dúbio do pronome, busca oferecer informações tanto quanto sobre os papéis quanto sobre o motivo pelo qual estão em determinado lugar. Podemos considerar a pergunta como um pedido de explicação, de uma justificativa, e a resposta tem início pela identificação do objeto e pela busca do motivo de estarem em tal lugar e não em outro. Mas isso não parece caracterizar uma busca pela causa.

O “por que” usado na pergunta não é um pronome interrogativo, mas, antes, um substantivo, que se refere ao motivo explicitamente, enquanto que, na resposta, nos deparamos com uma conjunção subordinada final, que busca a apresentação de uma finalidade, ou seja, de uma justificativa. A resposta é uma explicação.

Um outro exemplo que também se apresenta sobre o uso do pronome referindo-se à solicitação de razões, levanta questão sobre uma crença:

**Exemplo 5.** Em uma discussão sobre crenças, um questiona o fato de seu interlocutor dizer-se ateu.

**A5** – Você não crê em Deus?

**A5.5** - E por que eu deveria crer?

Esse último exemplo ilustra um caso em que o “por quê” é um pedido por razões, por algo que seja capaz de justificar tal crença? Ora, sempre existem motivos para a existência de uma crença. E tais motivos são diferentes das razões para a crença e diferentes ainda das causas de uma crença. A crença pode ser dotada de motivos que não são razões, que podem surgir por alguma causa psicológica, por fantasias, que caracterizam a “racionalização”, pois as razões não determinam a crença, mas são produzidas depois da crença já estar “instalada”.

Razões para crer significam razões enunciáveis de verdade das quais pode-se entender que a crença é verdadeira enquanto que as causas de uma crença podem e, preferencialmente, ser fatos, considerando que a causa é um fenômeno natural. Hempel<sup>40</sup> classificaria a explicação por meio de crenças como sendo uma pseudo-explicação, pois aparentemente pode oferecer elementos que tem entre si uma certa lógica. Mas não cabe estender a discussão a respeito de crenças tampouco de causas para as crenças, apesar de ser uma discussão procedente. O que realmente se faz necessário é apresentar um uso causal do “por que” e, no exemplo a seguir, é possível perceber quais os aspectos que o caracterizam:

**Exemplo 6.** Curiosos, diante de um acidente com uma moto, numa esquina, aglomeram-se e lançam perguntas sem um referente determinado, endereçadas a qualquer um que souber. Dentre as questões, a mais insistente era:

**A6** – *Por que aconteceu isso?*

**A6.6** – *Porque o cara não conseguiu frear na velocidade que vinha, perdeu o controle e se chocou com a vitrina* – responde alguém que presenciara a cena.

Em tal exemplo, a observação oferece informações suficientes para que se organize uma apresentação dos fatos que possivelmente causaram o acidente. O

---

<sup>40</sup> HEMPEL, 1958, p.167.

relato coloca uma sequência de fatos como o insucesso na frenagem, a velocidade acelerada e a perda do controle do veículo como causas mais evidentes, observáveis. Tais fatos tiveram existência numa sequência espaço-temporal que determinou a ordem de acontecimento de cada um, estabelecendo qual foi a causa do efeito percebido. É precisamente com essa ordem no tempo e a permanência das substâncias que compõem o agente e o paciente da ação que se verifica a causa.

Importa observarmos que o “por que” diretamente relacionado à causa não é o interrogativo, mas o “porque” da resposta, uma conjunção que introduz uma oração subordinada adverbial causal. Nesse caso, é na resposta que se encontra a causa mesma.

### **3. Aquisição do conceito de causa na infância**

Os estudos específicos sobre o tema da aquisição da linguagem pertencem essencialmente à Lingüística, porém quando tais estudos ultrapassam os limites da aquisição de léxico, da formação de palavras e sentenças, partindo para a análise da aquisição de significado das palavras em sentenças e dos usos feitos pelos falantes, também se tornam de interesse da Filosofia. Mas quanto à fase dos “por quês”, na literatura da Lingüística, pouco se encontra de mais específico, pois nessa etapa as aquisições mais significativas já aconteceram. Isso porque tal fase trata da criança a partir dos três anos, época em que esta já apresenta um domínio razoável da linguagem, tanto que consegue articular frases curtas em ordem direta (sujeito e predicado), ordenando adequadamente substantivos e verbos. Mas as aquisições lingüísticas de maior relevância as quais também importam à Filosofia relacionam-se às questões semânticas e pragmáticas, isto é, referem-se preferencialmente ao sentido e ao uso das palavras.

Na fase dos “por quês”, a criança apresenta um desenvolvimento lingüístico diferenciado que tende a relacionar palavras e conceitos, por isso as inquisições que caracterizam essa etapa têm influência direta na aquisição e ampliação de nossa bagagem conceitual.

#### **3.1. Considerações acerca da aquisição da linguagem**

Pode-se entender por aquisição da linguagem o processo pelo qual o ser humano, desde a primeira infância até os sete anos, se apropria dos elementos fonológicos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos necessários para participar do mundo lingüístico. No entanto, é importante considerar que esse período de aquisição da linguagem é uma etapa cujo sucesso depende do oferecimento de condições cognitivas e biológicas primeiramente e, sem as quais, todo o processo de aprendizagem e domínio ficará prejudicado. Tal período é proposto de forma

hierárquica, tendo em vista a ordem em que a aquisição dos elementos que compõem a linguagem acontece e se tornam de domínio infantil. Mas, há uma ressalva quanto à idade em que tais aquisições ocorrem, deve-se considerar que há casos em que antecedem à idade citada e outros que ocorrem mais tardiamente.

O processo de aquisição da linguagem é composto por quatro diferentes aquisições, que são igualmente importantes e acontecem, segundo Yavas<sup>41</sup> em seqüência. Segundo a autora, a competência lingüística inicia a partir da percepção de algumas regras básicas e complexas, tendo início com as aquisições fonológicas. Tal etapa compreende a audição e a descoberta das cordas vocais, seguida pela produção aleatória de sons, produção do som das vogais - **a**, **i**, **u** primeiramente, por serem aberta, média e fechada, respectivamente. Enquanto que a produção das vogais **e** e **o** exige antes o domínio da posição mediana entre **a** e **i** e entre **i** e **u**, o que caracteriza a etapa fonológica conhecida como balbucio.

Em seguida a criança, estimulada pela fala que lhe é direcionada pelo adulto, passa a “treinar” a produção das consoantes mais fáceis, que são as oclusivas (b, p, d, t) e as nasais (m,n), formando, juntamente com as vogais, as primeiras sílabas. A partir desse domínio, a criança faz reduplicações silábicas, às quais o adulto encarrega-se de atribuir significado, pois a criança ainda não dispõe de mecanismos lingüísticos e cognitivos para elaborar conceitos e significados. Apesar dessa prática, a atribuição de significado aos sons produzidos pela criança feita pelo adulto, a criança começa a adquirir algumas noções preliminares a respeito do conteúdo semântico das palavras.

Ao partir para a produção de palavras, mais precisamente dos monossílabos tônicos que funcionam como uma simplificação das palavras completas a que fazem referência, pode-se então falar em aquisição morfossintática. Justifica-se a abordagem conjunta da aquisição morfológica e da aquisição sintática pelo fato de que, conforme Gerber<sup>42</sup>, as palavras partilham de propriedades que lhes permitem ser agrupadas em categorias sintáticas e lexicais que podem ser referidas como palavras de classe aberta (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio) e palavras de classe fechada (pronomes, artigos, verbos auxiliares, conjunções e preposições). A classe aberta compreende as palavras cuja aquisição antecede a aquisição das

---

<sup>41</sup> Yavas, F., 1982.

<sup>42</sup> Gerber, A., 1996.

palavras da classe fechada, pois têm maior informação semântica, por isso são denominadas “palavras de conteúdo”.

E também se usa o termo morfossintático como indicativo de aquisição paralela e mútua, porque o ingresso de cada palavra no léxico mental do falante contém informações sobre a função sintática da mesma. Há de se considerar ainda que o desenvolvimento sintático compreenda o aumento progressivo da extensão dos enunciados, fato que acontece mediante o desenvolvimento morfológico, isso devido à aquisição de regras de flexão e derivação ao nível da palavra.

Uma das características principais das orações infantis durante a primeira etapa do desenvolvimento sintático é a sua qualidade telegráfica. A criança faz uso das “palavras de conteúdo”, organizando uma, duas ou três dessas, formando suas elocuições primitivas que, ao serem produzidas pela criança, provocam no ouvinte o efeito de uma frase completa. Tais elocuições são chamadas de “holofrases”.

O desenvolvimento semântico-pragmático acontece depois do domínio morfossintático, pois, por volta de 18 a 24 meses, a criança possui um léxico que lhe permite a formação de orações mais complexas, o que lhe oferece elementos para a aquisição do significado e posterior uso adequado da palavra. Clark<sup>43</sup> assinala dois pontos importantes na aquisição semântica, a saber: primeiro, a criança aprende inicialmente os componentes semânticos mais gerais, portanto, na construção do significado a criança parte do geral para o específico, aprimorando as distinções. E, como segundo ponto, ressalta que tais componentes são propriedades advindas da percepção (som, textura, forma, tamanho...).

Devido às abstrações parciais que a criança faz, às quais também Piaget<sup>44</sup> faz referência, é que acontecem os “erros” de aplicação das palavras na fala infantil, que são as chamadas superextensões. Essas superextensões fazem com que a criança perceba uma propriedade, a que lhe parecer mais relevante, de um determinado elemento e o associe ao significado de uma palavra. Essa mesma palavra será aplicada pela criança para referir-se a objetos, elementos ou situações nos quais identifica a existência da tal propriedade, fazendo, por vezes, uso inadequado. Como exemplo, pode-se propor a seguinte situação: a criança aprende a chamar de “au-au” o cachorro, distingue nele o pelo (textura), as quatro patas e o

---

<sup>43</sup> Clark apud Yavas, 1982.

<sup>44</sup> Piaget, J., 1976.

rabo (forma) e, ao ver um gato, uma ovelha ou uma vaca, faz uso da mesma palavra (“au-au”) para referir-se a esses animais. Para ela, todos os seres que dispõem das mesmas propriedades pertencem à mesma categoria.

Segundo alguns lingüistas a criança apenas terá condições de domínio de expressões dêiticas (referentes a tempo, espaço, intensidade...) e adjetivos dimensionais (alto/baixo, pequeno/grande...) a partir dos 4 ou 5 anos. Essas expressões e adjetivos são conceitualmente mais complexas, sendo que algumas dependem de um referente comparativo e outras de um esforço de descentralização da criança (ser capaz de mudar de perspectiva, ver a situação a partir de um ponto de vista diferente do seu).

É justamente nessa etapa que a criança apropria-se do uso do pronome interrogativo “por quê” e passa a fazer uma práxis linguística com os recursos lexicais de que dispõe ainda de forma precária, mas suas observações acerca das falas, permitem-lhe além de reproduzir sentenças e expressões, também criar, corrigir, falar e assimilar algumas regularidades nos usos feitos pelos adultos que lhe favoreçam na formação de generalizações.

A criança adquire a linguagem rapidamente e de maneira que a ordem canônica das palavras em sentenças seja respeitada, isto é, consegue formular e entender enunciados dentro dessa ordem, julgando-os adequadamente como gramaticais ou agramaticais. Isso significa que a criança é capaz de perceber quando a organização das palavras produz um enunciado com significado e quando tal ordem é incorreta e essas não estabelecem entre si uma relação de sentido. Como exemplo, podemos citar duas sentenças com as mesmas palavras, porém numa ordem diversa: *O gato caiu da cadeira x Cadeira da gato o caiu* – a criança reconhece qual das sentenças tem um significado.

O processo de aprendizagem pragmática, além dos domínios anteriores, requer que a criança identifique alguém como sujeito de sua ação comunicativa, ou seja, é preciso que haja um interlocutor. A apreensão do sistema de regras que rege a linguagem acontece de forma integrada e simultânea, colaborando para o desenvolvimento pragmático. Esse, considerado a última etapa da aquisição linguística, compreende a competência comunicativa do falante e possibilita escolher a combinação de palavras e entonação que poderão, conforme o contexto, revelar, com maior precisão, ao interlocutor, qual a intenção do falante.

O entendimento da importância do sujeito numa construção frasal é mediado pelos pais, seus interlocutores mais próximos. A mãe, principalmente, introduz a criança no mundo linguístico usando uma linguagem conhecida como o “manhês”, em que se observa a simplificação de encontros consonantais, ausência de conetivos, uso preferencial de sentenças curtas com substantivos, verbos e adjetivos.

A partir desse momento, podemos considerar que a criança está habilitada, se é possível dizer assim, a adquirir também os conceitos filosóficos básicos, pois parece coerente propor uma associação entre a aquisição (englobando os processos de compreensão e uso adequado) de substantivos à aquisição do conceito de substância. Assim como se pode associar o uso apropriado dos adjetivos à compreensão do conceito de propriedade e, ainda, se pode arriscar comparar, que a compreensão da ação verbal implicaria a compreensão, dentre outros conceitos, inclusive do conceito de causa. Isso porque saber usar os substantivos significa perceber e compreender a permanência no tempo e no espaço de certos elementos, percepção essa que oferece informações também sobre consistência, textura e outras especificidades que são as propriedades da substância.

Strawson<sup>45</sup> faz uma referência quanto à diferença entre as categorias de substância e de causa, frequentemente associadas, quando entendidas a partir do ponto de vista tradicional, que parte da observação e as percebe como uma relação entre eventos ou circunstâncias particulares, porém considera que no vocabulário da observação não há nenhum ponto de apoio que sustente tal entendimento. Ambas noções [substância e causa] são altamente abstratas. Nenhuma pertence ao vocabulário da observação particular.

Pero mientras que existe una gran diversidad de expresiones para géneros específicos de variedades de sustancias individuales, expresiones que pertenecen al vocabulario de la observación particular – de los perros y las mesas, los hombres y las montañas particulares se puede decir que son cada uno de ellos ejemplos observables de tales clases –, no hay ningún paralelo evidente de lo mismo en el caso de la causalidad, cuando se *la entiende como relación entre eventos o circunstancias particulares*<sup>46</sup>. (STRAWSON, 1992, p.174)

---

<sup>45</sup> STRAWSON, 1992, p.173-174

<sup>46</sup> Destaque dado pelo autor

Strawson apresenta uma proposta que nos permite uma associação entre as categorias, mas concebendo-as a partir de suas características universais e estabelecendo, então, uma comparação entre substância e causa com as classes de substantivos e verbos, respectivamente.

El vocabulario de la observación abunda tanto en nombres de tipos de *acciones* que producen efectos como en nombres de tipos de sustancias. De hecho, las dos clases de nombres – para tipos de sustancias y tipos de acción – se hallan ligadas indisolublemente entre sí. Así, por ejemplo, una cosa actúa hasta producir un efecto, un nuevo estado de cosas – posiblemente en otra cosa – por el ejercicio característico de un poder causal; y al observar tal transacción uno dispone ya de una explicación. (STRAWSON, 1992, p.175)

Concomitantemente, é possível perceber que essa substância, pela ação de algo externo a ela, sofre alteração de estado, o que oferece informação sobre ação e reação, motivo pelo qual Strawson crê que Kant atenta para que se considere o vínculo entre causa e substância. Pode-se observar que o uso de verbos para indicar ações, fatos e eventos implica também compreender o que significa agir, reagir, causar.

Para um filósofo, compreender que a ação de uma substância A sobre outra, B, é capaz de gerar um novo estado em B, além de perceber que nesse processo estão implicadas noções, conceitos diferentes é algo que lhe parece evidente. Como talvez o seja, num outro nível, para os adultos. Mas é necessário fazer uma ressalva quanto à compreensão de que é capaz uma criança com 3 ou 4 anos, já que é nessa etapa que a fase dos “por quês” surge como um momento de aquisição de conceitos. É preciso que se considere que é, justamente, por ainda não conseguir fazer discernimentos refinados é que sua compreensão está em formação e, portanto, os conceitos implicados e relacionados entre verbos e substâncias acontece de forma simplificada e somente ao nível das condições linguísticas, cognitivas e psicológicas que a criança apresenta. Dessa forma, devemos entender que a compreensão infantil acontece de forma fragmentada e parcial, e em hipótese alguma se iguala ou se assemelha à de um falante adulto.

Os “por quês” que usa em seus questionamentos não são colocados nessa função (pronome interrogativo) conscientemente a fim de adquirir esse ou aquele

conceito especificamente, antes, porém, para adquirir o que for possível, as mais variadas formas em que pode empregá-lo e, tão importante quanto, a diversidade de respostas que lhe permite obter com tal emprego.

### **3.2. Fase dos “por quês” e aquisição de conceitos filosóficos**

Para iniciar uma análise, importa, também, neste estudo, observar o uso da linguagem ordinária a partir da universalidade e da incidência de certas regularidades. Strawson argui que, desvinculando as palavras e os conceitos de seu uso real, permitimos que nos envolvam em confusões, em impasses, pois é somente no uso real que as palavras e seus conceitos adquirem significado e o filósofo, ao analisar esse uso, é capaz de perceber algumas características mais específicas que ao olhar comum passam despercebidas: “Y es en el empleo actual de las expresiones lingüísticas de los conceptos en cuestión, y no en otra parte, en donde encontramos los datos para dibujar este cuadro preciso”<sup>47</sup>.

Por isso nos chama à atenção a maneira como a linguagem é usada pela criança a fim de adquirir conceitos, como supomos que aconteça na fase dos “por quês”. Sabemos que a criança faz parte de um contexto linguístico permeado de significação, no qual são avaliados e interpretados vários aspectos, além das palavras em si, mas inclusive a gesticulação, o tom de voz e a expressão facial usados na produção de tais palavras.

Strawson também analisa a importância de se considerar as situações de uso para o fazer filosófico, arguindo que muitos dos conceitos que fundamentam nossa compreensão, tanto no que se refere à linguagem quanto àqueles que são adquiridos informalmente, compõem nosso “sortido conceitual básico”. Ele apresenta uma analogia que relaciona de tal forma o domínio lingüístico ao domínio conceitual à maneira como os adquirimos, que parecem intrínsecos um ao outro e de aquisição mútua:

---

<sup>47</sup> Strawson, 1958,p.130.

La enseñaza que recibimos es fundamentalmente práctica y en gran parte por medio de ejemplos. Mucho de lo que aprendemos lo logramos repitiendo y siendo ocasionalmente corregidos, tal y como aprenden a hablar gramaticalmente los niños antes de que oigan hablar de gramáticas. (...) Así como no perdemos el dominio de la gramática de nuestra lengua nativa, tampoco perdemos o dominio de nuestra bagaje conceptual. Sabemos sacar partido de él, cómo usarlo al pensar y al hablar.<sup>48</sup>

Se faz uma menção, no primeiro parágrafo desta seção, às regularidades, a isso deve-se entender como sendo algo que se repete com frequência, que segue a regras que o regulam sempre da mesma forma. Assim é que sucede com a fase dos “por quês”, pois se observa a incidência de algumas peculiaridades que a identificam como, por exemplo, a idade em que acontece, em torno dos 3 a 5 anos, e a maneira insistente com que a criança faz uso do “por quê” em seus questionamentos. A exemplo de uso do “por quê” nesse estágio do desenvolvimento da linguagem, seguindo a orientação de Strawson que nos remete à consideração de que compreender um conceito ou palavra implica observar o uso, é possível indicar um exemplo para observação e análise, considerando as situações sociais e os contextos em que cabem ser proferidos, sabendo que conceitos e palavras podem figurar em vários contextos. Portanto, observemos dois momentos de diálogo entre uma criança de 4 anos e sua mãe, e atentemos para os conceitos e usos já adquiridos pela criança e que ficam implícitos em suas perguntas.

Os exemplos tentam ilustrar, além dos usos distintos e das respostas adquiridas, também o motivo pelo qual a fase dos “por quês” recebe essa denominação: nas perguntas elaboradas pelas crianças observa-se o uso do pronome como introdutor interrogativo:

**Exemplo 1:**

A mãe arruma-se para ir ao trabalho.

A.1 -Mãe, eu quero ir junto!

B.1 -Não, hoje não dá, a mãe vai dar aula.

A.2 -E eu vou ser tua aluna.

B.2 -Não pode.

A.3 -Por quê?

---

<sup>48</sup>Strawson, 1991, p.49.

B.3 -Por vários motivos. Um deles é que a tua profe não sou eu e você só pode ser aluna na tua escola.

A.4 -Por que tu vai dar aula?

B.4 - A mãe precisa trabalhar para ganhar dinheiro.

A.5 - Mas por que?

B. 5 - Por que o quê?

A.6 -Por que tem que ganhar dinheiro?

B.6 -Para pagar as contas, comprar comida, brinquedo para as crianças,...

A.7 -Tu me compra uma boneca hoje?

### **Exemplo 2:**

A mãe e a criança caminham pela calçada e, quando param para atravessar a rua, a mãe solicita que a criança lhe dê mão:

A.1 -Por que eu tenho que dar a mão?

B.1 -Por causa dos carros. Anda, dá a mão!

A.2 -Por causa dos carros as crianças têm que dar a mão para as mães?

A mãe pega na mão da criança e atravessa. A criança insiste:

A.3 -Mãe, que tu disse?

B.2 - O problema é que se uma criança atravessa a rua sozinha ela pode ser atropelada por um carro que está andando na rua. A rua é o lugar dos carros e a calçada é o lugar das pessoas.

A partir de uma breve observação dos exemplos, podemos verificar que a criança usa em quase todas as suas interrogações o “por quê” como introdutor e já percebe que pode através dele solicitar explicações por motivos (exemplo 1 - A.3 / B.3) e por razões (exemplo 1 - A.4 / B.4 e A.5 / A.6 / B.6). Nota-se que a criança faz um uso pouco preciso do pronome em A.5 e lhe é solicitado pela mãe uma especificação maior quanto a que se refere com a pergunta em B.5. Diante disso, a

criança pode perceber que simplesmente usar, em uma interrogação, o pronome não significa que está fazendo um uso adequado. Ao reformular sua pergunta, a criança consegue fazer uma especificação maior e, portanto, obter a resposta que almejava.

No exemplo 2, a pergunta inicial da criança não pode ser, necessariamente, entendida como um pedido pela causa, mas antes por uma justificativa, por uma razão. Ao passo que a resposta da mãe a remete para uma explicação causal, pois atribui aos carros o poder de causar um efeito, o atropelamento, e produzir um novo estado naquilo que atingir. Segurar a mão da criança um comportamento que oferece maior segurança ao atravessar a rua, porém não isso que define a ação do carro em provocar ou não um acidente.

A partir das constatações anteriores, podemos ainda perceber que a criança já tem domínio morfossintático, pois usa as palavras de forma intencional, organizando-as adequadamente na formação das orações, porém isso não implica domínio semântico-pragmático, pois incorreu em inadequação ao usar dubiamente o pronome em determinado momento do diálogo.

Percebemos também que a relação de diálogo estabelecida com o adulto é uma relação informal de aprendizagem, pois, conforme Strawson, a ideia principal é de que aprendemos a usar a linguagem essencialmente através de um cenário de aprendizagem que nos é oferecido por alguém. O cenário, pela informalidade, já oferece as “confusões” que tornam, na prática linguística, o uso de causa e explicação como sinônimos, podemos notar isso na resposta dada pela mãe, no exemplo 2, B.2. Mas esse alguém deve ser uma pessoa que já tenha domínio da técnica de uso da linguagem; dessa forma, suas intervenções, correções e exemplos possibilitarão à criança obter informações sobre o “lugar” adequado das palavras nas sentenças. Podemos considerar com atenção o que Strawson<sup>49</sup> aborda acerca da aprendizagem linguística, do uso do “por quê” inclusive e, ainda, da maneira como os questionamentos nos ajudam na apropriação dos recursos da linguagem:

---

<sup>49</sup> Strawson, 1995.

Estos procedimientos<sup>50</sup> pueden darnos la impresión de que nos hallamos ante una relación, única en su clase, que se establece entre dos elementos: una palabra y algo más; y darnos también la impresión ulterior de que capta la esencia del significado mediante la contemplación de esta relación única. A fin de contrarrestar esta impresión, de recordarnos a nosotros mismos que la eficacia de estos procedimientos depende de la existencia de un marco preexistente de enseñanza lingüística, habríamos de tener presentes las dos siguientes consideraciones: que una definición ostensiva – *muchas* clases de palabras pueden enseñarse indicando situaciones en las que son aplicables en algún sentido – puede interpretarse siempre de diversas maneras; y que el proceso de preguntar los nombres de las cosas y de decir cuáles son es él mismo un juego de lenguaje<sup>51</sup> entre otros, y uno comparativamente complicado.<sup>52</sup>

Portanto, o uso adequado<sup>53</sup> feito pela criança do “por quê” ao elaborar suas questões, além de nos indicar que ela já adquiriu domínio lexical e morfossintático, é também uma demonstração de que está adquirindo conhecimento sobre o conteúdo semântico e pragmático, sobre o conteúdo conceitual das palavras, no caso do “por quê”, sua aquisição e domínio, entre outras coisas, é um indicativo da aquisição do conceito de causa. Piaget, em seus estudos, deteve a analisar a aquisição desse conceito em toda a infância, a seção seguinte trata com maior minúcia do processo, atendo-se à fase conhecida como “fase dos por quês”.

### 3.2.1 Fase dos “por quês” e a aquisição do conceito de causa

Jean Piaget<sup>54</sup> dedicou-se a estudar o desenvolvimento infantil como um todo, mas priorizou a pesquisa do desenvolvimento cognitivo. Sua pesquisa obteve destaque, principalmente, por associar suas descobertas sobre o desenvolvimento infantil à construção do conhecimento, referindo-se à fase dos “por quês” como uma etapa de questionamento autônomo e busca por informações para formar seu sortido conceitual básico. É uma fase em que a criança busca uma interação maior

---

<sup>50</sup> Refere-se aos procedimentos de aprendizagem em que alguém que domina os usos, de maneira prática e informal, ensina uma criança a usar as palavras.

<sup>51</sup> Segundo nota de Strawson: “Wittgenstein usa esta frase para referirse a cualquier manera particular, real o inventada, de usar el lenguaje (por ejemplo, a una manera particular de usar una determinada oración o una determinada palabra); y también ‘al todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entrelazado’” (7)

<sup>52</sup> Strawson, 1995, p.95.

<sup>53</sup> Por “uso adequado”, nesse caso, podemos entender o uso informal e confuso feito pelos falantes, fato que não impede o processo comunicativo, apesar de fazer com que, por vezes, pareça sem uma referência específica.

<sup>54</sup> Piaget, *Seis Estudos de Psicologia*, 1976.

com as pessoas ao seu redor para agregar informações, “construir conhecimento”, formar conceitos. Porém, Piaget não se atém muito ao componente linguístico da aquisição de conceitos, mas, antes, traça um perfil da criança e de suas aquisições nessa etapa.

Piaget descreve a criança, na fase dos “por quês”, por volta dos 3 a 5 anos, como ainda imatura em relação a problemas que abordam causalidade, tempo e espaço, apesar de, ainda incompleta, irá elaborar tal compreensão por volta dos 7 anos. Mas é na fase dos “por quês” que a criança passa a dispor de mecanismos importantes para o domínio do significado e das condições de uso das palavras: função simbólica e memória, ainda que os utilize de maneira primitiva e parcial, considerando as características principais de um objeto (as que lhe são mais chamativas) sem formar a ideia do todo.

Por essa razão, a criança apresenta dificuldades para assimilar as alterações, daí surgem as questões sobre a causa e o uso constante do “por quê” em busca de dados que supram as lacunas de sua compreensão. Isso também se deve ao fato de que, para Piaget<sup>55</sup>, a criança, ao usar uma palavra em sua fala, não tem domínio pleno de seu potencial semântico, motivo pelo qual faz suas tentativas de uso das palavras. Quanto a isso, Piaget ressalta que a fase dos “por quês” é uma etapa em que a criança começa a tomar posse das duas principais possibilidades de uso dessa palavra, a qual, na linguagem cotidiana do adulto, pode ser indicativa de finalidade ou de causa, conforme atenta na seguinte citação:

Mas desde os três anos, e muitas vezes antes, aparece uma forma básica de pergunta que se multiplica até os sete anos: são os famosos “por quês” das crianças, aos quais o adulto tantas vezes tem dificuldade em responder. Qual o sentido geral dessa palavra? No adulto pode ter dois significados distintos: a finalidade (por que você vai por este caminho?) ou a causa eficiente (por que os corpos caem?). Tudo se passa [para a criança], ao contrário, como se os “por quês” da primeira infância apresentassem um significado indiferenciado, meio caminho entre o fim e a causa, implicando, no entanto, em um e outro ao mesmo tempo. (PIAGET, 2003, p.229)

Strawson observa que, ao adquirir o conceito de ação e fazer uso dos verbos em suas falas, a criança atenta para o fato de que, conhecendo certos agentes, é possível influir, evitar ou produzir determinados efeitos se os agentes forem

---

<sup>55</sup> Piaget, *A construção do real na criança*, 2003.

estimulados adequadamente. O “por quê” de causa está prioritariamente relacionado à questão por coisas naturais – ação e reação –, fatos, acontecimentos e a criança desde cedo compreende que o efeito não antecede a causa, que há coisas que não acontecem sem que ela interfira e outras em que suas ações têm capacidade de produzirem determinados efeitos. A criança adquire a compreensão de que há uma regularidade entre as ações e as reações, de que não é qualquer ação que é capaz de produzir este ou aquele efeito.

E justamente sobre esse tipo de aquisição, é que Piaget<sup>56</sup> faz algumas considerações que nos parecem importantes. No início da fase pré-operacional (2 a 7 anos), a comunicação simbólica ainda é extremamente simples, motivo pelo qual a forma de representação usada pela criança está vinculada a situações específicas da sua experiência. Por isso, os primeiros “esquemas verbais” da criança não são conceitos verdadeiros, e Piaget os define como “sistemas de classes” que não se relacionam exclusivamente com as propriedades dos objetos com que estiveram associados na experiência da criança inicialmente, mas também evocam as atividades associadas com o objeto, com a posição ou atitude da criança na ocasião. Sobre isso podemos recorrer a Strawson<sup>57</sup>, quando retoma Wittgenstein, para afirmar que a linguagem é algo que se aprende na prática, inicialmente nomeando as substâncias, no caso os objetos, as quais passam a ser usadas como modelo de significado:

Una sugerencia que quizá pueda extraerse del texto<sup>58</sup> es que (a) el acto de señalar figuras consiste sobre todo en la explicación ostensiva de las palabras y en la forma más primitiva de enseñanza por la que el niño pasa antes de usar realmente palabras a efecto más práctico; y (b) que el señalar es algo que se hace de forma más natural para distinguir al hombre o al caballo individual que para distinguir cualquier otra clase de cosa. (STRAWSON, 1995, p.96)

Como se sabe, a aquisição e o uso propriamente da linguagem se iniciam com os nomes, seguido pelos verbos, adjetivos, advérbios e assim sucessivamente até obter-se certo domínio para a introdução de pronomes. O pronome interrogativo “por quê” é o primeiro que surge na fala infantil e é utilizado como um recurso para

---

<sup>56</sup> Piaget, 1976.

<sup>57</sup> Strawson, 1995.

<sup>58</sup> Strawson refere-se ao texto de Wittgenstein, *Investigações Filosóficas*, no qual o filósofo dedica-se a discorrer sobre a importância da Filosofia partir da observação do uso dado às palavras, mais do que manter-se na busca de uma linguagem idealizada que favoreça à Lógica.

obter informações, pois há no homem uma necessidade forte em conhecer e compreender o mundo que o faz buscar, investigar e a produzir saberes ao ponto de atingir o patamar científico, conforme Hempel assera:

A segunda<sup>59</sup> motivação básica para a investigação científica em que o homem se empenha não envolve preocupações de ordem prática: reside simplesmente em sua curiosidade intelectual, em seu desejo profundo e persistente de chegar a conhecer e compreender o mundo que habita. (HEMPEL, 1958, p.159)

Mas isso não significa que a criança esteja conscientemente determinada a encontrar tal e tal resposta, significa apenas que ela está envolvida num processo de aprendizagem e aquisição constante, no qual a busca por respostas torna-se um fator importante para a expansão de suas habilidades. Para tanto, o uso do pronome interrogativo “por quê” proporciona a obtenção de diferentes respostas que, inclusive, lhe remeterão à aquisição e compreensão do conceito de causa, pois conforme Strawson<sup>60</sup>, a aquisição da linguagem não está relacionada a nenhum tipo de ensinamento formal, assim como a aquisição do significado das palavras e de seu potencial conceitual:

Devemos lembrar que a importância primária das categorias gramaticais e das suas disposições permitidas nas estruturas profundas de uma língua reside no fato de que elas fornecem os termos nos quais podem ser definidas – para a língua em questão – as funções e relações gramaticais subjacentes dos elementos nas sentenças. E essas funções e relações qualquer locutor ordinário da língua apreende implicitamente ao compreender as sentenças que ele escuta ou produz. Ele as apreende apenas implicitamente, visto que não possui – como podemos supor – um aprendizado (*training*) explícito da gramática. (STRAWSON, 1980, 323)

Assim o adulto, ao oferecer respostas à criança, além de estar lhe oferecendo uma gama sempre maior de elementos lexicais, estará também expressando sentenças que poderão indicar, além da causa, a função, o modo, a explicação e a razão de algo. A criança aprenderá isso inicialmente através do uso do mesmo pronome e, depois, de outros equivalentes para a introdução de respostas.

---

<sup>59</sup> A primeira motivação básica, conforme explica Hempel (1958), refere-se ao caráter prático do homem que constantemente muda suas estratégias a fim de encontrar meios cada vez mais eficazes de prever os acontecimentos e, sempre que possível, tentar obter domínio - controle - sobre eles em prol de seu próprio benefício.

<sup>60</sup> Strawson, 1980.

Tugendhat coloca de forma explícita (conforme citação no capítulo primeiro, página 16, desse texto), que a aquisição de conceitos acontece na infância. Wittgenstein, igualmente, pela análise das aquisições linguísticas, investiga as aquisições conceituais mediante a aplicação do que considera ser “jogos de linguagem”, através dos quais afirma ser possível ensinar às crianças o uso de palavras temporais. Da mesma forma, é possível citar Popper e ainda Strawson sobre a aquisição de conceitos na infância e sua relação intrínseca com a aquisição da linguagem:

Con esta expresión [horizonte de expectativas] aludo a la suma total de nuestras expectativas conscientes, subconscientes o incluso, tal vez, enunciadas explícitamente en un lenguaje. Los animales y los bebés también poseen diversos y distintos horizontes de expectativas, aunque, sin duda, a un nivel de consciencia más bajo que los de un científico, pongamos por caso, cuyo horizonte de expectativas consta gran medida de teorías o hipótesis formuladas lingüísticamente. (Popper, 1974, p.310)

É claro que aprendemos as palavras que expressam os conceitos de muitas maneiras; mas sem recorrer ao que se poderia chamar instrução teórica. (...) Aprendemos em grande parte copiando e com correções ocasionais; como as crianças aprendem a falar gramaticalmente antes de ouvirem falar de gramáticas. (STRAWSON, 1980,p.21)<sup>61</sup>

Diante de tais circunstâncias, a fase dos “por quês” pode ser considerada como uma etapa de aquisição de conceitos e o que aqui nos interessa é compreender de que maneira isso acontece. Até mesmo porque essa etapa do desenvolvimento enfatiza o uso de um pronome que, para Hempel<sup>62</sup>, é relevante na medida em que possibilita a “invocação” de mitos, os quais gradualmente vão transformando-se em conceitos através da pesquisa, do aumento no nível de conhecimento e consciência, pois é lugar comum que o conhecimento científico parte de um conhecimento pré-científico, como um mito:

Tão forte é essa necessidade de conhecimento e compreensão que, na ausência de informação factual adequada, mitos são freqüentemente invocados para responder perguntas acerca do Que e do Porquê dos fenômenos empíricos. Gradualmente, entretanto, esses mitos cedem lugar a conceitos e teorias que surgem como frutos da pesquisa (...). (HEMPEL, 1958, p. 159)

---

<sup>61</sup> Strawson, in Os Pensadores, artigo *Gramática e Filosofia*, p.21.

<sup>62</sup> Hempel, 1958.

A fase dos “por quês” oferece “ferramentas” linguísticas para que a criança dê início à sua aquisição conceitual, pois já dispõe de léxico para formar as expressões linguísticas que correspondam a determinados conceitos, como o de causa. Mas há de se considerar que um conceito não é algo isolado, está relacionado a uma rede de outros conceitos, por exemplo, para dar início à compreensão de causa, a criança deve anteriormente dispor de uma noção mínima sobre os conceitos temporais. Não que a criança tenha que conseguir localizar-se no tempo e no espaço e tampouco usar todas as expressões que remetem a tais conceitos, pois isso faz parte de uma seqüência de aquisição que não termina na infância. Compreender o *antes* e o *depois*, para que consiga perceber o movimento de sucessão entre causa e efeito, são elementos fundamentais que a criança usará da forma parcial e fragmentada de que dispõe ainda. É possível concordar com Kant quanto às aquisições, relacionando a aquisição do conceito de causa à aquisição de conceitos referentes ao espaço e ao tempo e, também, ao de permanência, o que implica o conceito de substância. Piaget faz uma referência à interdependência dos conceitos, como podemos observar:

A construção dos esquemas de ordem causal é inteiramente solidária à do espaço, dos objetos e das séries temporais. Se a criança chega, com efeito, a constituir séries causais independentes do eu, no seio das quais o próprio corpo intervém ao mesmo título que as outras causas e sem privilégio de nenhuma espécie, é porque, de outro lado, um campo espaço-temporal se organiza e os quadros percebidos adquirem a permanência dos objetos. Na medida em que, ao contrário, a causalidade permanece ligada à atividade do eu, o espaço, o tempo e os objetos permanecem na mesma situação. (PIAGET, 2003, p.315-316)

A aquisição da causalidade, segundo Piaget, tem início precocemente, mas, até a “fase dos por quês”, permanece ligada ao egocentrismo infantil. Só a partir de então é que noções de espaço, tempo e permanência dos objetos passam a ter existência para a criança como algo independente dela.

A partir disso, podemos considerar o que Strawson ressalta acerca de causa: “em nossa existência auto-consciente, como seres familiarizados com o mundo de objetos e eventos, não há momento algum em que estejamos preparados e desprevenidos simultaneamente diante do fato de que algo resulte de algo”<sup>63</sup>. Isso por que, a partir das informações adicionadas, apreendidas através das observações

---

<sup>63</sup> Strawson, 1997, p.181.

e das generalizações que fazemos, partindo da observação das regularidades, já nos é possível fazer previsões. Exceto em situações inusitadas, diante de fatos novos, ainda não observados nem experimentados é que há a surpresa e a necessidade de reflexão, de análise, para uma reação adequada. Por isso pode nos parecer óbvio que a criança aos 3 anos, pelo pouco tempo de vida, não tenha construído um aparato de observações de regularidades que lhe permita assimilar as possíveis generalizações e fazer previsões. Por utilizar-se dos recursos linguísticos de que dispõe para apropriar-se de informações e formar seu “sortido conceitual básico” que é como Strawson<sup>64</sup> denomina o conjunto de conceitos imprescindíveis à compreensão humana.

A criança, como parte desse mundo, adquire condições, inclusive argumentativas, de participar e interferir através da linguagem no meio em que está inserida. Ela aprende a argumentar, a dar razões, a justificar suas escolhas, vontades, pedidos, ainda que esteja apropriando-se de informações para formar seu “sortido básico, pré-teórico” de concepções, conforme observa Strawson. Ele ainda complementa dizendo que é parte desse “sortido” partir da observação de regularidades e dizer que as coisas que portam tais e tais qualidades tendem a agir e reagir de tal e tal forma regularmente.

Temos uma pré-disposição a generalizar, coisa que a criança percebe e faz com competência, montando modelos de explicação, de ação e reação. Formamos imediatamente conhecimento sobre o que nos importa, sabemos com antecedência o que queremos ou podemos realizar com determinadas ações ou omissões, falas, questões, etc. A esse “saber com antecedência” Strawson<sup>65</sup> faz uma referência, considerando que o conhecimento humano não se restringe ao domínio lexical, ao domínio das palavras apenas, mas também aos conceitos que elas trazem consigo, os quais, tanto as palavras quanto os conceitos, aprendemos a usar com uma competência sempre maior. Competência essa que é adquirida pelo próprio uso :

Pero, como es natural, los seres humanos racionales, capaces de un pensamiento maduro, deben tener un conocimiento de más cosas que gramáticas; o, mejor aún, que el conocimiento implícito que tienen de sus gramáticas se halla entreverado de un dominio implícito de todos los conceptos, de todas las ideas que hallan expresión en su lengua, de

---

<sup>64</sup> Strawson, 1991.

<sup>65</sup> Ibid.

aquellas con las que hacen funcionar su pensamiento.(STRAWSON, 1991, p.49)

Strawson faz uma série de considerações sobre a importância da observação para a aprendizagem, para a formação de conceitos e domínio de certas noções, como a noção de causa, por exemplo. Afirma que não é exagero enfatizar a importância que a observação adquire na nossa vivência humana, pois aprendemos, primeiramente, a partir da experiência das propensões que manifestam coisas de diferentes tipos. Tais propensões apresentam espécimes individuais desses tipos, que vão familiarizando-nos com o mundo e formando nossa bagagem conceitual.

Com relação a isso, Strawson acentua que “a aprendizagem tem lugar em um marco de expectativas condicionais, um marco pré-existente e já preparado”<sup>66</sup>, o que significa que aprender é um condicional da existência e sobrevivência humanas. Aprender é absorver informações importantes, a princípio, para nos manter vivos, para aumentar nossa qualidade e expectativa de vida e essa pré-disposição a aprender se constitui em nós antes mesmo de registrar visualmente qualquer informação externa.

Ao considerar essa concepção, importa observar com cuidado o significado que a fase dos “por quês” tem para a aquisição de conceitos filosóficos na infância. Parece ser uma etapa de aquisição de conceitos, de treinamento pragmático, de compreensão de certas regras de convívio social, regras de conversação e interação. Uma possibilidade de análise é observar a maneira repetitiva com que a criança usa o pronome interrogativo “por quê” e perceber os tipos de resposta que é capaz de obter para a mesma pergunta. Por vezes, a criança pode receber como resposta uma causa; em outras, uma razão ou ainda uma função ou motivo e pode também usar o pronome, como o exemplo supracitado, a fim de obter outras informações que não apenas a respeito da causa. Tal distinção, no uso ordinário, não teórico, não tem uso prático, mas o que importa é que a criança percebe, com essa espécie de treinamento linguístico, que pode fazer uso de tais e tais possibilidades de resposta, quando inquirida, ou de pergunta.

Assim podemos considerar que é possível que a aquisição do conceito de causa, com certas restrições acerca da integralidade da compreensão desse

---

<sup>66</sup> Strawson, 1997,p.181.

conceito, inicia-se por volta dos 3/4 anos estendendo-se até os 6/7 anos, época conhecida como a “fase dos por quês”. Nessa etapa, a criança compreende a complexidade intrínseca ao uso do pronome interrogativo “por quê” quando elabora suas questões e tenta aprender sobre a variedade limitada de respostas que tal uso oferece e, também, compreende que o uso desse pronome deve estar, de alguma forma, contextualizado, pois é uma palavra que não tem um significado próprio. Não é o mesmo que as palavras vaca, carro, música, caminhar, comer, pois as três primeiras, como substantivos, podem ser apresentadas, mostradas e as duas seguintes, sendo verbos, podem ser ações observáveis, ordens. Não se pode fazer o mesmo com o “por quê”, pois é um dêitico, ou seja, não tem um significado próprio, mas é um recurso indicativo de interrogação enquanto situado na pergunta do falante ou, ainda, um indicativo, na resposta, de causa, finalidade, razão, motivo.

A causa é uma das noções de que já dispomos em nosso conceitual primitivo, a qual pode ser adquirida, elaborada e reelaborada pela linguagem, inicialmente através do uso do “por quê”. Assim, consideremos possível compreender um fato acontecido a partir de uma analogia, de uma aproximação com um caso semelhante, ou seja, um adulto oferece, com suas falas, à criança exemplos de uso das palavras, assinala o lugar de cada uma. Essa colocação é aprendida com competência desde as primeiras organizações lexicais, tanto que não se tem registro de nenhum caso em que uma criança, em fase de aquisição da linguagem, tenha organizado as palavras numa oração de forma agramatical. Mas os exemplos são abundantes dos casos em que as crianças utilizam conceitos e palavras de forma inadequada semântica e pragmaticamente, equívocos esses que podemos entender como parte do processo de aquisição, pois o adulto efetua as correções necessárias, indicando o uso mais adequado.

Quanto aos usos do pronome “por quê” feitos pela criança como forma de obter informações, nem sempre a resposta é o mais importante. Às vezes mais lhe importa saber o limite, até onde cabe manter a pergunta, até onde se permite o mesmo uso, em que circunstâncias a pergunta perde a necessidade e se torna banal. Há momentos em que a própria criança cansa de suas perguntas pelo “por quê” disso e daquilo e, diante de alguma demora do adulto, é capaz de concluir por si mesma com um “porque sim” ou um “porque não”, que são respostas vazias, mas que indicam o fim, o ponto final da inquisição.

E se há na linguagem ordinária o uso dúbio de explicação e causa, em que por vezes se toma uma pela outra, é porque já se ensina e se aprende que é possível isso, que não há prejuízos sérios de compreensão, de comunicação, pois perguntar pelo “por quê” de algo pode implicar uma resposta sobre a função, sobre o meio e, principalmente, também sobre a causa.

Nem sempre perguntar pelo “por quê” é pedir uma causa, mas uma coisa conduz à outra e a criança começa a sentir-se em condições de fazer perguntas pelas causas, quando também se sente em condições de argumentar, de justificar, de organizar respostas nos níveis mais simples, pois desde cedo é chamada a explicar-se. Para Wittgenstein, assim como para Tugendhat e Strawson, as regras que regem os usos, assim como a rede conceitual implicada nesses tais usos linguísticos, são adquiridas de forma contextualizada, através de um ensinamento despretenso e espontâneo, na relação da criança com as pessoas que a cercam, estabelecendo diálogos, interferindo nos diálogos, usando as palavras e sendo corrigida. Strawson<sup>67</sup> sobre isso asserta que “el criterio de aplicación correcta de la regla es la práctica habitual; la práctica acostumbrada de aquellos que han recibido una cierta enseñanza; la manera en que se enseña a usar la regla y en que siempre la usamos”.

Isso porque, para usar uma palavra em particular, como o pronome “por quê” por exemplo, que não tem e não adquire significado, não é preciso que se faça com a criança aulas teóricas sobre as condições gramaticais de uso. Mas, simplesmente, que na relação informal de ensinamento seja possibilitado à criança abstrair a regra que rege o uso do pronome, seguindo os critérios acordados coletivamente para sua aplicação.

A nossa inserção num mundo lingüístico é o que nos permite adquirir os conceitos que permeiam nossa linguagem e formam a nossa compreensão. Aprendemos a usar os conceitos, o de causa, por exemplo, em uma rede complexa de perguntas e respostas, assim aprendemos os seus usos. O “por quê” não é uma palavra de fácil aquisição e compreensão, pois oferece uma variedade de perguntas e respostas que parecem mesclarem-se e serem utilizada na linguagem indiscriminadamente numa espécie de “confusão”, Strawson afirma inclusive que a

---

<sup>67</sup> Strawson, 1995, p.109.

“a linguagem ordinária não tem uma lógica exata”<sup>68</sup>. Porém, mesmo assim as crianças aprendem e a fase dos “por quês” não se perpetua por mais anos ou por toda a vida, simplesmente pelo fato de que ela já cumpriu sua função e a criança já adquiriu os conceitos necessários para avançar em seu desenvolvimento. A criança, então, saberá buscar e usar o conceito de causa através de um dos possíveis usos do pronome interrogativo “por que”, mais precisamente daquele que está na resposta, enquanto exerce função de uma conjunção introdutória de uma oração subordinada adverbial causal.

---

<sup>68</sup> STRAWSON, 1980, p.280

## Conclusão

Pode parecer óbvio que, ante a pergunta pelo objeto de estudo da Filosofia, se responda que ela se dedica à análise de conceitos. Não se trata, é claro, de analisar todo e qualquer conceito: eles devem apresentar algumas peculiaridades que os tornem distintos dos demais tipos de conceitos, razão pela qual possam ser qualificados como sendo filosóficos.

Mas, afinal o que se pode denominar por conceito filosófico? O que caracteriza um conceito como sendo de interesse da Filosofia? Quais são eles? Se um conceito filosófico é adquirido, quando e como isso acontece? Considerando que seja adquirido, que “teste” é possível fazer para comprovar a aquisição? Essas questões acerca da natureza dos conceitos filosóficos não oferecem novidade alguma, pois desde sempre têm desafiado os filósofos a empreenderem uma busca por respostas mais precisas a respeito.

Com vistas a lidar com as questões acima, supomos, neste trabalho, que “adquirir um conceito” ou “possuir um conceito” significava utilizar corretamente a palavra ou as palavras correspondentes. Ora, não podemos certamente tratar de *todos* os conceitos filosóficos, razão pela qual nos restringimos apenas a um deles: o de causa. Além da importância histórica do conceito de causa, sua escolha permitiu examinar o problema da posse desse conceito sob a perspectiva do processo de aquisição da linguagem. Com efeito, a chamada fase dos “por quês”, compreendida em tal processo, ilustrou tal aquisição de maneira evidente.

No capítulo 1, a análise dos pontos de convergência nas contribuições de Kant, Strawson e Tugendhat acerca das peculiaridades dos conceitos filosóficos ofereceu uma base para o direcionamento da pesquisa; em particular, considerando as diferentes análises do conceito de causa desses autores. Nos capítulos 2 se buscou diferenciar entre causa e explicação, conceitos que se confundem no uso ordinário, enquanto que no capítulo 3 foram discutidos os aspectos relevantes da

aquisição da linguagem em conexão com a aquisição do conceito de causa e da fase dos “por quês”.

Para Kant, Strawson e Tugendhat, os conceitos filosóficos apresentam traços distintivos, embora difíceis de precisar. Mas há algumas peculiaridades em comum que esses filósofos salientam e que retomamos: os conceitos filosóficos são conceitos imprescindíveis à nossa compreensão, são considerados básicos e, em algum sentido, independentes da experiência, além de necessários.

Kant, por exemplo, os caracteriza como sendo conceitos dados *a priori*. Que um conceito seja qualificado como *dado* diz respeito ao seu conteúdo, que seja qualificado de *a priori* diz respeito à sua origem. A melhor maneira de entender essa caracterização é contrapondo conceitos: os filosóficos aos matemáticos e empíricos. Os conceitos matemáticos são tão independentes da experiência quanto os filosóficos, porém o conteúdo dos conceitos matemáticos é “posto”, sob as condições formais do espaço e do tempo, pelo matemático: ele não deve dar conta do conteúdo, por exemplo, do conceito de triângulo, pois triângulo é simplesmente o que o matemático estipula. A situação no que diz respeito aos conceitos filosóficos é diferente: não se pode, por exemplo, estipular qual é o conteúdo do conceito de causa; ao contrário, o conteúdo é prévio e a tarefa consiste em elucidá-lo. A anterioridade em relação à experiência dos conceitos filosóficos diz respeito não somente à sua independência dela, mas também de serem esses conceitos condição de possibilidade da experiência.

Assim como no caso dos filosóficos, o conteúdo dos conceitos empíricos é dado: ninguém pode estipular quais são as características do conceito de água. Conhecemos essas notas através da experiência, sendo por isso dadas *a posteriori* e não *a priori* como os conceitos filosóficos e os matemáticos. Porém, uma comparação com os conceitos empíricos pode ser interessante em relação a uma característica dos conceitos filosóficos acerca da qual Santo Agostinho já fez referência, isto é, ao fato de que sabemos usá-los, porém hesitamos, no mínimo, se nos for solicitada sua aclaração. Justamente, quando se trata de conceitos empíricos podemos recorrer com relativa facilidade a outras palavras para explicá-los, ou podemos indicar algum objeto que instancie o conceito em questão. Ora, considere-se um conceito como o de causa, abordado ao longo desta pesquisa.

Ao examinar o conceito de causa, foi possível constatar a existência de algumas, senão de todas, as características mencionadas, certamente entre outras coisas porque, para Kant, era um conceito fundamental na constituição disso que chamamos experiência. Mesmo para um filósofo contemporâneo como Strawson, causa é um conceito básico, necessário e não contingente, isto é, filosófico. Isso pode ser entendido no sentido de ser um conceito geral, onipresente e irreduzível (não pode reduzir-se a idéias menos complexas) e que, junto com outros conceitos, forma as bases do nosso pensamento. Tal irreduzibilidade significa, entre outras coisas, que nossa aclaração de conceitos filosóficos deve respeitar uma estrutura que se poderia chamar de “rede”. Tugendhat afirma algo semelhante e a prática de Kant na *Crítica da Razão Pura* até poderia ilustrar essa estrutura: a análise do conceito de experiência em uma rede de representações interligadas que incluem as representações de espaço e tempo e, ainda, conceitos como os de unidade, realidade, substância, causa.

Tugendhat afirma que a aquisição desses conceitos ocorre na infância, inclusive sendo possível propor que essa aquisição esteja de alguma forma relacionada à aquisição da linguagem. Strawson também fala a respeito da aquisição da linguagem: aprende-se a falar ouvindo os outros, repetindo suas sentenças, produzindo novas sentenças, sendo corrigido algumas vezes. As palavras não nos são ensinadas a partir de uma metodologia específica e especializada: aprende-se a falar simplesmente falando e não através da exposição das regras que governam os usos e as possibilidades. Da mesma forma, Tugendhat, sugere para a aquisição dos conceitos filosóficos que se aprende a usá-los, simplesmente usando-os.

Nessas condições, pudemos mostrar uma possível conexão entre a aquisição do conceito de causa e a aquisição da linguagem na infância. Parece que, no desenvolvimento infantil, por volta dos 3 a 5 anos, a criança, já de posse de um “arsenal” linguístico básico, passa por um período cuja característica singular é o uso freqüente e insistente do pronome interrogativo “por quê”, tanto que recebe o nome de “fase dos por quês”. Porém, antes de encerrar a discussão acerca da aquisição do conceito de causa associado à fase dos “por quês”, é preciso colocar resumidamente alguns aspectos relevantes do processo de aquisição da linguagem.

A aquisição da linguagem acontece de maneira ordenada na infância. Primeiramente é necessário haver um certo desenvolvimento biológico que proporcione a “descoberta” das cordas vocais, o que ocorre por volta do segundo ou terceiro mês de vida. A partir disso tem início o treinamento para o domínio da emissão de sons. A criança ouve os sons e aos poucos vai tentando reproduzi-los. Quando começa a obter do adulto a confirmação de seus intentos, através das falas que lhe são direcionadas e da própria repetição e brincadeiras que o adulto lhe propõe, a criança começa a ordenar esses sons.

Os sons transformam-se em monossílabos organizados da seguinte forma: vogal/vogal ou vogal/consoante, o que antecede a formação da sílaba e o desenvolvimento morfológico, isto é, a formação de palavras. Poder-se-ia supor que, ao estar formando sílabas, a criança também estivesse dando-lhes um significado, o que poderia caracterizar a aquisição morfossemântica, mas ainda quem atribui o significado aos monossílabos produzidos aleatoriamente pela criança é o adulto.

Os monossílabos passam a ter um uso intencional quando a criança aprende o significado que o adulto lhes atribuiu e consegue usá-los para estabelecer uma interação. A aquisição morfológica inicial compreende o uso de substantivos e verbos, chamados de “palavras de conteúdo”, pois têm conteúdo conceitual, ou seja, trazem informações sobre as substâncias e as ações. Essas “palavras de conteúdo” ganham o *status* de holofrases, que são elocuições primitivas formadas de apenas um vocábulo, mas que, ao serem produzidas pela criança, provocam no ouvinte o efeito de uma frase completa.

Quando a criança já possui certo domínio lexical, dispondo de um vocabulário básico, ela passa a formar sentenças mais complexas, dando início à aquisição de suas habilidades sintáticas. Suas primeiras sentenças são compostas de substantivos e verbos, depois acrescenta alguns adjetivos e advérbios, seguidos de pronomes pessoais e possessivos, e assim por diante. Concomitantemente, acontece o desenvolvimento semântico-pragmático que sofre uma otimização, pode-se dizer assim, na fase dos “por quês”, pois a criança passa a fazer uma práxis linguística com os recursos lexicais de que dispõe. Pode-se considerar que a criança, de forma precária e simples, faz a observação das falas, reproduz, cria, corrige, fala e torna a observar os usos feitos pelos outros, com o intuito de apreender o significado e as possibilidades de uso.

A fase dos “por quês” pode, então, ser entendida como uma etapa de aquisição de conceitos e o que nos interessou foi compreender de que maneira isso acontece. Ora, nosso objetivo foi examinar a relação entre a aquisição do conceito de causa e a fase dos “por quês”. Para tanto foi necessário também apresentar algumas particularidades dessa fase do desenvolvimento infantil. Recorremos também a algumas idéias de Piaget. Ainda que ele não se tenha dedicado a investigar a aquisição da linguagem especificamente, seus estudos nos fornecem informações em geral acerca do desenvolvimento infantil, inclusive da fase dos “por quês”, que acontece entre os 3 e 5 anos. Ao estudar o desenvolvimento cognitivo em suas diversas etapas, Piaget constatou algumas características singulares na fase dos “por quês”, que está compreendida, no estágio pré-operatório, entre 2 e 7 anos.

Para Piaget, a criança, nessa fase, tem uma imaturidade significativa em relação a problemas que abordam causalidade, tempo e espaço, mas conseguirá elaborar tal compreensão de modo bastante eficaz, apesar de ainda incompleta, até os 7 anos. Por volta dos 3 anos, quando tem início a fase dos “por quês”, a criança está de posse de uma bagagem linguística bem eficiente, o que determina o início da função simbólica, que é pré-requisito para a compreensão e a interação comunicativas. Da mesma forma, a criança apresenta a capacidade de utilizar a memória, tendo condições de fazer associação entre imagens e palavras. Mas o faz de forma primitiva e parcial, considerando as características principais de um objeto (as que lhe são mais chamativas) sem formar a ideia do todo; por exemplo, a criança pode chamar de cachorro todo animal que tiver quatro patas. Aos poucos perceberá outros elementos que lhe permitirão fazer distinções mais corretas.

A criança, por se ater a um estado do objeto e não à sua transformação, tem dificuldades para assimilar as alterações, daí surgem as questões sobre a causa e o uso constante do “por quê” em busca de dados que supram as lacunas de sua compreensão. Isso também se deve ao fato de que, para Piaget, a criança, ao usar uma palavra em sua fala não, tem domínio pleno de seu potencial semântico, motivo pelo qual faz suas tentativas de uso das palavras.

Piaget também faz algumas considerações importantes sobre a aquisição de conceitos na infância. No início da fase pré-operacional (2 a 7 anos), a comunicação simbólica ainda é extremamente simples, por isso a forma de representação usada

pela criança está vinculada a situações específicas da sua experiência. Por isso os primeiros “esquemas verbais” da criança não são conceitos verdadeiros, Piaget os define como “sistemas de classes” que não se relacionam exclusivamente com as propriedades dos objetos com que estiveram associados na experiência da criança inicialmente, mas também evocam as atividades associadas com o objeto, com a posição ou atitude da criança na ocasião.

Há uma tendência humana em fazer generalizações e a criança por óbvio também o faz, porém relaciona idéias de forma fragmentada e, gradualmente, ela (a criança) atentará para as propriedades dos substantivos e verbos, formando pré-concepções de seus usos, sem ainda compreender integralmente os conceitos implícitos. Justamente, em função dessa compreensão parcial é que a fase dos “por quês” parece ter singularidade.

A escassez de informações impele a criança para as tentativas de aquisição. O pronome interrogativo “por quê” é o primeiro que surge na fala infantil e é utilizado como um recurso para obter informações. Não há de se considerar que a criança esteja conscientemente determinada a encontrar tal e tal resposta, mas que esteja apenas aprendendo quais respostas é possível obter usando esse pronome. Para suas perguntas a respeito do “por quê” de certas coisas, a criança receberá respostas diferentes, que nem sempre lhe remeterão à causa mesma. Ela obterá, do adulto, respostas que poderão expressar a função, o modo, a explicação, a razão e a causa, inclusive. Perceberá, tácita e implicitamente (como sugere Strawson), que para o mesmo uso do pronome “por quê” é possível obter uma variedade limitada de respostas. A partir disso, a criança começará a adquirir o conceito através da observação e do próprio uso. Aprenderá o conceito que corresponde à palavra causa, tendo condições de perceber em quais situações se exige ou permite o uso ou a questão acerca da causa. Terá também condições de compreender a relação que existe entre a causa e o efeito. Mas é importante que se assinale que essa percepção e compreensão apresentadas pela criança não se assemelham em complexidade às do adulto e tampouco às do filósofo.

A observação dos usos e o próprio uso que a criança faz do pronome lhe possibilitarão adquirir e compreender o significado de causa, ainda que isso não a torne capaz de sistematizar ou explicar o que seja, apesar de que a criança nem o pretende e nem o fará. Mais urgente para ela é “equipar-se” com uma estrutura

conceitual que lhe ofereça condições de compreender e participar com competência de tudo o que está ao seu redor.

Quando pretendemos analisar conceitos filosóficos, é imprescindível que atentemos para o que Tugendhat asserta sobre eles, considerando-os nem sempre captáveis em palavras isoladas, mas em estruturas lingüísticas, como é o caso do conceito de causa. Devido à complexidade própria dos conceitos filosóficos, não é possível que se faça a análise deles isoladamente, pois, tanto para Tugendhat como para Kant, são conceitos interdependentes que devem ser aclarados a partir da rede conceitual da qual fazem parte.

A fase dos “por quês” oferece “ferramentas” lingüísticas para que a criança dê início à sua aquisição conceitual, pois já dispõe de léxico para formar as expressões lingüísticas que correspondam a determinados conceitos, como o de causa. Para adquirir tal conceito a criança precisará adquirir outros que são intrínsecos à causa, como as noções de tempo, espaço, substância, entre outras. Strawson também chama a atenção para a importância do vínculo entre os conceitos e busca analisar a causa, considerando também o conceito de substância.

Strawson atenta ainda para o fato de que a linguagem está impregnada de mecanismos que se referem às causas, o que pode explicar o interesse da criança em buscar informações, por meio da linguagem, sobre as ações, as transformações e seus “por quês”, ou seja, suas causas. A criança compreende e faz uso de verbos, o que lhe habilita a empreender o início de sua compreensão de ação, reação e relação causal.

Mas se faz necessário ressaltar que isso não quer dizer que a aquisição do conceito de causa pela criança, iniciada na fase dos “por quês”, se trate do conceito como aclarado por um filósofo nem como explicado por um teórico de psicologia do desenvolvimento. Significa apenas que a criança adquire o conceito de causa e, portanto, passará a usá-lo com mais propriedade, abrindo outras possibilidades de uso para o pronome interrogativo “por quê” que não lhe remetem exclusivamente ao de causa. Isso porque a criança, e muitas vezes os adultos, não distingue as peculiaridades que separam o conceito de causa dos demais, como um filósofo o faria.

Para finalizar, nos reportamos a Tugendhat, pois para ele somente podemos nos considerar de posse de novas formas de compreensão na medida em que, adquirimos e aprendemos a usar os conceitos correspondentes, dessa forma podemos estender tal uso à aquisição do conceito de causa e da linguagem causal: adquirimos a compreensão do conteúdo do conceito de causa mediante a aquisição e o uso apropriado da linguagem causal que tem origem na infância, mais precisamente na fase dos "por quês".

## BIBLIOGRAFIA

BARBA, Vera Maria de. *Acerca dos usos do princípio de razão suficiente em Kant*. 2002. 85 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

FLEW, A.G.N. Hume. In: O' CONNOR, D.J. (comp). *História Crítica de la Filosofía Occidental. IV - EL empirismo inglés*. Barcelona: Paidós, 1982.

GEACH, Peter. *Reason and Argument*. Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1976.

GERBER, Adele. A natureza da linguagem e sua aquisição. In: *Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

HEMPEL, Carl G. Explicação. In: *La revolución em filosofía*. Madrid: Revista de Occidente, 1958.

HUME, David. *Investigação acerca do entendimento humano*. São Paulo: Nacional, 1972.

KANT, Immanuel. *Prolegômenos*. Trad. Tânia Maria Bernkopf. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

\_\_\_\_\_. *Crítica da razão pura*. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.

\_\_\_\_\_. *Crítica da razão pura*. Trad. de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. Coleção Os pensadores. 4ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

\_\_\_\_\_. *Crítica da razão pura*. Trad. de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. Coleção Os pensadores. 4ed. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

\_\_\_\_\_. *La polémica sobre la Crítica de la Razón Pura: respuesta a Eberhard*. Trad. Maria Caimi. Madrid: A. Machado Libros, 2002

LASSALLE CASANAVE, A. *No toda es vigília la de ojos abiertos* (clarificación conceptual en Kant) – material em preparação.

\_\_\_\_\_. Dos modelos de análisis filosófico. In: *O que nos faz pensar*, n.17. Santa Maria: dez, 2003

O'CONNOR, D.J (comp). *Historia Crítica de la Filosofía Occidental*. IV – El empirismo inglés. Barcelona: Paidós, 1982.

PASCAL, G. *Compreender Kant*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

PORTO, L.S. *Hume*. Filosofia passo-a-passo, n.69. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Trad. Maria Alice M. D'Amorim e Paulo Sérgio L. Silva. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Trad. Ramón Américo Vasquez.3.ed. São Paulo: Ática, 2003.

POPPER, Karl. *Conocimiento objetivo*. Estructura e Función. Madrid:Tecnos,1974.

STRAWSON, P.F. Construcción y análisis. In *La revolución em filosofía*. Madrid: Revista de Occidente,1958.

\_\_\_\_\_.*Análisis y Metafísica*: una introducción a la filosofía. Trad. Nieves Guasch Guasch. Barcelona: Paidós, 1997.

\_\_\_\_\_. *Libertad y resentimiento*. Barcelona: Paidós, 1995.

\_\_\_\_\_. O particular e o geral. In: *Ensaíos*: Ryle, Austin, Quine, Strawson. Seleção de Porchat de A. P. da Silva. Trad. Baltazar Barbosa Filho et alli. 2.ed. Os Pensadores, vol.52. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

\_\_\_\_\_. Gramática e Filosofia. In: *Ensaíos*: Ryle, Austin, Quine, Strawson. Seleção de Porchat de A. P. da Silva. Trad. Baltazar Barbosa Filho et alli. 2ed. Os Pensadores, vol.52. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

\_\_\_\_\_. Filosofia analítica: duas analogias. In: MORGENBESSER, S. (org.). *Filosofia da ciência*. Trad. Leônidas Hegenberg e Octany S. da Mota. São Paulo: Cultrix, nd.

\_\_\_\_\_. *Análise e Metafísica*: uma introdução à Filosofia. São Paulo: Discurso Editorial, 2002.

TORRETTI, Roberto. *Kant*. Buenos Aires: Editorial Charcas, 1980.

TUGENDHAT, Ernst. Reflexões sobre o método da filosofia do ponto de vista analítico. In: *Problemata*. João Pessoa, v.1, n.1, p. 131-144, 1998.

YAVAS, Feryal. Aquisição da linguagem: o que é e o que implica. In: *Letras de hoje*. N. 48. Porto Alegre: PUCRS, 1982.