



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

O Papel da Linguagem  
no Desenvolvimento Cognitivo dos Jovens

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre  
em Filosofia da Linguagem e Ciências Cognitivas

Por

Alexandrina da Silva Lourenço

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS

Setembro de 2014



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

O Papel da Linguagem  
no Desenvolvimento Cognitivo dos Jovens

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre  
em Filosofia da Linguagem e Ciências Cognitivas

Por

Alexandrina da Silva Lourenço

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS

Setembro de 2014

Sob orientação

Do Professor Doutor Américo Pereira

## RESUMO

«Ensinar a linguagem aqui não é explicar, mas antes adestrar.»<sup>1</sup>

(Wittgenstein, 1987: 175)

A presente dissertação tem como base a obra *Investigações Filosóficas* de Ludwig Wittgenstein e trata o tema «o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo, como instrumento para o estudo da aprendizagem de jovens adolescentes».

O tema proposto tem como pano de fundo o Projeto “Filosofia para Crianças e Jovens”, implementado no Colégio Internacional de Vilamoura, onde leciona a autora da dissertação aqui desenvolvida. Este projeto foi implementado há cerca de 15 anos, sendo, neste momento, alvo de estudo e uma riquíssima fonte de análise. Na sua origem e tal como a generalidade dos projetos nesta área científica, o projeto em curso nesta Escola - Colégio Internacional de Vilamoura - tem assumido como base de trabalho a teoria de Matthew Lipman sobre o ensino da filosofia aos mais jovens, bem como alguns outros contributos da Sociedade Portuguesa de Filosofia, de Oscar Brenifier<sup>2</sup> e de Alice Santos<sup>3</sup>.

Assim, integrando-se a mestranda neste projeto e percebendo a necessidade de procurar inovação científica, propôs-se estudar a obra de Wittgenstein acima citada, no sentido de produzir uma dissertação que tem como primeiro objetivo fundamentar teórica e epistemologicamente as práticas pedagógicas de filosofia no Colégio. Assim sendo, e depois de uma primeira parte dedicada à contextualização da obra em causa, bem como à sua apresentação, realiza-se um estudo de caso, através da prática letiva da disciplina de Filosofia para Jovens, ministrada a uma turma de 8º ano, que submeteu a teste as potencialidades do rigor linguístico e do alargamento vocabular no desenvolvimento do raciocínio e na apreensão do conhecimento. Por fim, partindo do estudo da obra de Wittgenstein, em confronto com as teorias prevalentes neste campo científico e com as práticas em vigor, o objetivo último consiste em apontar caminhos orientadores para o desenvolvimento e melhoria do Projeto “Filosofia para Jovens” no Colégio.

---

<sup>1</sup> Apesar, de neste excerto, Wittgenstein se referir ao «ensino ostensivo das palavras» a uma criança, quando se aponta para um objeto dizendo o seu nome, consideramos que este adestramento não se esgota neste contexto e tem implicações mais profundas, pois o ensino da linguagem manipula o próprio pensamento.

<sup>2</sup> Doutor em Filosofia pela Universidade da Sorbonne, Paris, e defensor do alargamento da prática filosófica a todas as faixas etárias e contextos sociais.

<sup>3</sup> Licenciada em Filosofia, formada pela “escola” de Lipman e autora de algumas obras que visam a implementação da filosofia para jovens nas escolas.

## DEDICATÓRIA

*Ao meu amado filho Vasco,  
que acompanhou, implícita e explicitamente, estas minhas excursões filosóficas  
desde a sua origem e de quem acompanhei, conscientemente, os primeiríssimos atos de sentido!*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a todos os meus Professores. Apesar de todos eles terem sido importantes, cada um à sua maneira, nestes meus percursos fora de rota, gostaria de deixar uma palavra de especial agradecimento aos Professores de Seminário de Investigação, Professor Doutor Manuel Cândido Pimentel e Professor Doutor Carlos Morujão. E um agradecimento ainda maior ao meu orientador, Professor Doutor Américo Pereira, pela compreensão, apoio e preciosa ajuda.

Seguem-se os agradecimentos aos meus colegas do Colégio Internacional de Vilamoura (CIV) pela participação neste estudo. Ao meu colega António Gonçalves, a quem devo a sugestão do mestrado em Filosofia da Linguagem e à minha colega Luísa Soutinho, que me ajudou em algumas das escolhas feitas. Às minhas colegas Maria da Luz Gago, Helena Neto, Micaela Gomes e Laurinda Silva, que tão amavelmente participaram nas entrevistas que lhes fiz. À bibliotecária Dina Adão, que me cedeu algum material importante para a contextualização do projeto de Filosofia para Crianças e Jovens no CIV e à formadora Alice Santos, que me ajudou no esclarecimento de alguns aspetos práticos da implementação deste projeto. A toda a Direção Pedagógica do CIV, pelo apoio logístico e moral, especialmente ao colega Sérgio Silva, que permitiu que o meu horário de trabalho fosse compatível com as deslocações semanais a Lisboa, ao meu Coordenador, Miguel Rocha e à minha Diretora, Cidália Bicho, que sempre me apoiaram.

A todos os meus alunos, que me inspiram a querer fazer sempre melhor, e em especial aos alunos que participaram nesta experiência: Alexandra Ramos, Ana Carolina Rodrigues, Carlota Barbosa, Catarina Vieira, Catarina Cavaleiro, Constança Castro, Dagmar Rosa, David Martins, Diana Ribeiro, Francisca Oliveira, Francisco Pinto, Inês Rodrigues, Joana Gago, Jorge Filipe Barbas, Lorien Thorne, Marcos Mendes, Maria Teresa Coutinho, Marta Neves, Matilde Papa, Melissa Afonso, Milene Silva, Moisés Gonçalves, Rafael Dias, Margarida Moreira e Ema Silva.

E por fim, a família! À minha irmã, Céline, que tantas vezes me ajudou a não perder o comboio para Lisboa. Ao meu marido, João, pela paciência nas ausências e nos regressos, sempre disponível para conversas excêntricas e inusitadas. E, por último, um agradecimento muito, muito especial à Tia Belita, minha amável e acolhedora anfitriã na capital, sem quem nada disto teria sido possível.

## ÍNDICE

<b>Introdução</b> .....	8
 <b>PRIMEIRA PARTE</b>	
ANÁLISE DA OBRA <i>INVESTIGAÇÕES FILOSÓFICAS</i> , DE L. WITTGENSTEIN .....	13
<i>Capítulo 1 – O Jogo da Linguagem</i> .....	14
<i>Capítulo 2 – A Super-Ordem da Linguagem</i> .....	18
<i>Capítulo 3 – Plano Interior e Exterior da Linguagem</i> .....	23
 <b>SEGUNDA PARTE</b>	
FILOSOFIA PARA JOVENS NO COLÉGIO INTERNACIONAL DE VILAMOURA .....	31
<i>Capítulo 1 – Filosofia para Crianças e Jovens: Contexto e funcionamento</i> .....	32
<i>Capítulo 2 – Prática pedagógica da Filosofia para Jovens no Colégio Internacional de Vilamoura</i> .....	52
<i>Capítulo 3 – Estudo de caso</i> .....	64
 <b>TERCEIRA PARTE</b>	
FILOSOFIA PARA JOVENS NO COLÉGIO INTERNACIONAL DE VILAMOURA: QUE RUMO? .....	81
<i>Capítulo 1 – Reflexões sobre a prática pedagógica da Filosofia para Crianças e Jovens...</i>	82
<i>Capítulo 2 – Passado e presente</i> .....	92
<i>Capítulo 3 – Futuro</i> .....	100
 <b>Conclusão</b> .....	 102
 <b>Bibliografia</b> .....	 105
 <b>Anexos</b> .....	 111



## INTRODUÇÃO

«Os limites da minha linguagem significam *os limites do meu mundo*.»

(Wittgenstein, 1987: 114)

A presente dissertação tem como base a obra *Investigações Filosóficas* de Ludwig Wittgenstein (Wtg)<sup>4</sup> e trata o tema «o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo, como instrumento para o estudo da aprendizagem de jovens adolescentes».

Esta investigação surge da necessidade sentida pela autora em aprofundar saberes no que toca à apreensão de conhecimento pelo ser humano e à complexa relação de ensino-aprendizagem. Da sua prática enquanto docente de língua portuguesa e dos testemunhos de vários colegas de outras áreas, concluiu empiricamente a transversalidade da importância da linguagem para a aquisição de conhecimentos e competências por parte dos jovens. Querendo conhecer melhor este domínio, com o objetivo de melhorar as suas práticas pedagógicas e melhor servir os seus alunos, e não encontrando respostas às suas inquietações no domínio das disciplinas linguísticas, nem mesmo no domínio da pedagogia, entendeu procurá-las do campo epistemológico da filosofia. Neste sentido, e tendo por base a transversalidade da linguagem, o nome do conceituado filósofo Ludwig Wtg surge como incontornável, pela importância que o mesmo conferiu à linguagem nas suas reflexões, teorias e obras.

O tema proposto tem como pano de fundo o Projeto Educativo do Colégio Internacional de Vilamoura (CIV), onde leciona a autora da dissertação aqui desenvolvida. O referido projeto foi concebido para ser posto em prática no quadriénio 2011-2015 e resultou das reflexões dos docentes a propósito da avaliação crítica do projeto educativo anterior. Das conclusões dessa avaliação, no que toca aos resultados de aprendizagem pode ler-se:

«As propostas sistémicas [“Aprender a pensar” e “Aprender a relacionar diferentes áreas do saber”] articuladas com os temas trabalhados, bem como com o projeto *lap tops* na sala de aula, resultaram no desenvolvimento de novos conhecimentos essenciais para o domínio das novas tecnologias e ferramentas de pesquisa/investigação e tratamento de dados, tendo os alunos alcançado elevados níveis de proficiência, desde tenra idade. Cada vez mais os alunos colocam as novas tecnologias ao serviço da construção da sua aprendizagem, não obstante, é imprescindível a sistematização de métodos e técnicas de investigação.

---

<sup>4</sup> Ao longo desta dissertação, utilizaremos, por motivos práticos, três abreviaturas/siglas: Wtg para substituir o nome Wittgenstein, CIV por Colégio Internacional de Vilamoura e FpC/FpJ em substituição de Filosofia para Crianças e Filosofia para Jovens.

Verificaram-se também algumas lacunas nos domínios da linguagem e interpretação, aspeto que deve ser melhorado na transversalidade do currículo, criando situações de aprendizagem que promovam o alargamento do léxico e das estruturas frásicas e o seu uso em contexto e com propriedade.

Apesar de se ter verificado uma clara evolução nos resultados alcançados na avaliação externa, nomeadamente nos resultados obtidos nas disciplinas de Português e Matemática pelos alunos, existem ainda algumas lacunas na resolução de problemas e na mobilização de conhecimento para a sua resolução. A superação destas lacunas exige uma sólida formação na interpretação, na capacidade de comunicar e verbalizar percursos. A aprendizagem de conceitos e procedimentos deve ser gradual, passando por várias etapas e graus de complexidade. Os vários projetos de investigação permitiram aos alunos alterar algumas metodologias na construção de conhecimentos, tendo melhorado de forma heterogénea as competências de interpretação, de comparação, de análise e de resolução de problemas. Não obstante, considerou-se que é importante elevar o desempenho dos alunos nas competências linguísticas, na sistematização de práticas de relacionamento das diferentes áreas do saber, assim como no rigor científico ao nível da produção de conhecimento novo.

É essencial delinear uma estratégia pedagógico-didática que promova as competências linguísticas e o raciocínio matemático. Os níveis de desempenho dos alunos no seu percurso académico estão de sobremaneira condicionados pelo grau de proficiência alcançado nestas duas áreas.» (*Projeto Educativo do CIV*, 2011)

Chamamos desde já a atenção para a relação existente entre esta última conclusão e a máxima de Wtg com que começámos esta introdução: «Os limites da minha linguagem significam *os limites do meu mundo*.» (Wtg, 1987: 114). Recordamos ainda outras expressões do autor: «A essência *manifesta-se na Gramática*. (...) *Aprendeste o conceito «dor» ao aprenderes a linguagem*» (Wtg, 1987: 389, 393). Ora, é esta indissociabilidade entre a linguagem e o conhecimento que está na base dos princípios que norteiam os objetivos do Projeto Educativo em vigor.

Neste projeto, reconheceu-se que as metas anteriores<sup>5</sup> eram bastante ambiciosas e centrou-se a importância na base do conhecimento: a linguagem (na sua vertente verbal e também matemático-científica), pois entendeu-se que, sem estas bases, os níveis de proficiência na aquisição de qualquer conhecimento, quer a partir de investigações, quer de outras fontes de saber, seria reduzido. Assim, o atual Projeto Educativo do CIV assenta em dois pilares, a que chamamos propostas sistémicas: 1- Ao nível da linguagem: alargamento do universo vocabular; 2- Ao nível do pensamento matemático: domínio dos conceitos e da linguagem matemática. A presente investigação centrar-se-á, essencialmente, no primeiro. Como tal e dada a sua vertente mais linguística e a sua aplicabilidade prática, a obra a analisar será as *Investigações Filosóficas* e não o *Tratado Lógico-Filosófico*. A partir dela

---

<sup>5</sup> O Projeto Educativo anterior tinha como propostas sistémicas “Aprender a pensar” e “Aprender a relacionar diferentes áreas do saber” e centrava-se, essencialmente, no desenvolvimento de projetos de investigação por parte dos alunos, nas mais variadas áreas disciplinares.

procuraremos compreender o fenômeno da linguagem, para, daí, concluirmos os melhores procedimentos para o seu desenvolvimento junto dos nossos alunos.

No Projeto Educativo em curso encontram-se a ser desenvolvidos alguns subprojetos que tentam ir ao encontro desta necessidade de desenvolvimento da linguagem: 1- “*Desenvolvimento da Linguagem no Jardim de Infância*”; 2- “*Os 12 Trabalhos de Apolo*”; 3- “*A Magia das Palavras Contadas*”; 4- “*Projetos de Investigação Científica em Contexto Escolar*”; e 5- “*Pensamento Matemático*”.

O primeiro projeto, “*Desenvolvimento da Linguagem no Jardim de Infância*”, como indicado no seu título, decorre no Jardim de Infância e baseia-se em três metodologias: o *trabalho de projeto*, a *filosofia para crianças*, já em curso nos projetos educativos anteriores, e o *contar histórias*. O *trabalho de projeto* consiste na exploração do meio envolvente através da experiência da criança, sendo esta encorajada a colocar questões, resolver problemas e aumentar a sua consciência dos fenômenos que a rodeiam. A *Filosofia para Crianças e Jovens*, implementada no CIV há cerca de 15 anos nos vários ciclos de ensino, incute nas crianças uma atitude criativa e um espírito crítico e reflexivo, através do diálogo no seio do grupo, permitindo às crianças a defesa, prova, explicação e comunicação das suas ideias aos outros. A mais recente metodologia, *contar histórias*, pretende fomentar um domínio de excelência ao nível da linguagem oral, num ambiente criativo e desafiador para a construção de conhecimento, sendo as histórias a ponte entre as diversas linguagens: verbal, matemática, científica e de conhecimento do mundo. Todas estas metodologias pretendem ser facilitadoras da interpretação, da ampliação de repertório linguístico, da capacidade de reflexão, do espírito crítico e da criatividade, para que os nossos alunos sejam, desde tenra idade, mestres naquilo que Wtg chamou de jogo da linguagem.

“*Os 12 Trabalhos de Apolo*” é um projeto desenvolvido no âmbito da disciplina de História do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, que consiste na interpretação, análise e tratamento de informações históricas variadas, com vista à aquisição de pontuação na avaliação e à construção de um manual individual da disciplina. Os conteúdos históricos são trabalhados nos formatos de apresentação oral, comentário, composição, debate, documento, esquema, gráfico, imagem, mapa, pesquisa, sequência, texto, canção, dança, desenho, pintura, dramatização, filme e poema. Com este projeto pretende-se fomentar o

desenvolvimento das capacidades interpretativa e comunicativa em vários instrumentos de linguagem.

O projeto “*A Magia das Palavras Contadas*” tem a sua origem na investigação, com o mesmo título, de uma docente do CIV, Teresa Alexandrino, e pretende responder à questão: “Como é que a aprendizagem de ferramentas básicas de contar histórias – uso do corpo, voz, gesto, expressão e escolha de outros recursos – prepara o jovem estudante de 11 a 13 anos de idade para a exposição oral?”. O projeto forma jovens contadores de histórias através de oficinas de voz e de expressão corporal, do contacto com contadores profissionais e da prática de contar histórias a públicos variados, associando a expressão linguística com outras formas de expressão (plástica, dramática, musical e de dança). As visitas de vários escritores à Biblioteca Escolar também têm constituído uma mais-valia para este projeto. Tal como o projeto anterior, também pretende promover a comunicação e a interpretação, apelando à utilização de linguagens diversificadas. Recordemos que Wtg, compara as semelhanças entre os jogos às semelhanças existentes entre linguagens, sistemas que constituem redes de parecenças que se interligam, ficando assim aberta a porta para a ligação entre as várias formas de linguagem.

Os “*Projetos de Investigação em Contexto Escolar*” são desenvolvidos, essencialmente, no âmbito das disciplinas de Física e Química e pretendem que os alunos aprendam Ciência fazendo Ciência, promovendo um pensar mais profundo sobre conceitos complexos, desenvolvendo competências essenciais para a resolução de problemas e adquirindo o método científico como ferramenta de trabalho. Este projeto assenta no rigor lógico, no rigor do método e no rigor da linguagem, a fim de alcançar uma mudança conceptual significativa nos alunos. Se só conhecemos através da linguagem, como nos diz o autor em estudo, à medida que os conceitos se vão complexificando, a objetividade torna-se cada vez mais essencial.

Por último, o projeto “*Pensamento Matemático*” tem por base a investigação de outra docente do CIV, Teresa Grossmann, com o título “A resolução de problemas como uma ferramenta de desenvolvimento cognitivo” e pretende a melhoria do ensino e da aprendizagem da Matemática. O projeto piloto pretende devolver à resolução de problemas o carácter natural desta capacidade humana, bem como promover um pensamento e uma comunicação lógicos e claros. Mais uma vez, o rigor na linguagem é essencial para o sucesso deste projeto e das aprendizagens dos alunos.

Estes projetos mais recentes juntam-se a outros já em prática desde projetos educativos anteriores: o *Projeto Anual*, o *Projeto de Leitura* e a *Filosofia para Crianças e Jovens*. O *Projeto Anual* consiste num trabalho de investigação individual feito por todos os alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico em cada ano de escolaridade. Os temas podem ser os mais variados, desde que incluídos no âmbito de uma disciplina curricular. O *Projeto de Leitura* corresponde à leitura obrigatória de um mínimo de três obras por ano letivo, em vigor para todos aos alunos, desde o 1º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário. Por fim, a *Filosofia para Crianças* é aplicada no Jardim de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico em contexto de sala de aula, a partir de pequenas estórias e de jogos que geram a reflexão e promovem o diálogo. No caso da *Filosofia para Jovens*, uma área curricular complementar a que corresponde um tempo letivo por semana nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, a metodologia é semelhante, alterando-se o grau de complexidade das fontes de discussão, bem como a profundidade dos debates. Em todas as faixas etárias há duas regras fundamentais a ser cumpridas: ouvir sempre o que o outro tem para dizer; e respeitar a ordem do debate, respondendo ao que foi perguntado. Desta forma promove-se a competência de saber ouvir e o rigor no *jogo* da comunicação.

Todos estes projetos integrados no Projeto Educativo do CIV, bem como outras práticas pedagógicas não mencionadas, têm como objetivo o desenvolvimento da linguagem, através do alargamento vocabular e do rigor linguístico, porque:

«A riqueza do léxico e da sintaxe constituem importantes fatores para o desenvolvimento dos quadros mentais, portanto, mais fina e rigorosa se torna a expressão e a perceção que temos do mundo. Por conseguinte, a riqueza dos nossos sentimentos e das nossas ideias, assim como a natureza do prazer que retiramos da experiência da vida, são indissociáveis do domínio que temos da língua e da nossa capacidade de exprimirmos com correção aquilo que temos para dizer.» (CIV, 2011)

Por outras palavras: «Os limites da minha linguagem significam *os limites do meu mundo*.» (Wtg, 1987: 114)

# **PRIMEIRA PARTE**

ANÁLISE DA OBRA *INVESTIGAÇÕES*  
*FILOSÓFICAS*, DE LUDWIG WITTGENSTEIN

## Capítulo 1 – O Jogo da Linguagem

*«A nossa linguagem pode ser vista como uma cidade antiga:  
um labirinto de travessas e largos,  
casas antigas e modernas e casas com construções de diversas épocas;  
tudo isto rodeado de uma multiplicidade de novos bairros periféricos  
com ruas regulares e casas todas uniformizadas.»*

(Wittgenstein, 1987: 183)

Ludwig Wittgenstein (Wtg) encara a linguagem como um jogo, em que cada palavra funciona como um símbolo que designa e põe uma etiqueta num determinado objeto. Este jogo é aprendido pelo ser humano através do ensino ostensivo das palavras, ou seja, através da mostra do objeto simultaneamente à indicação do seu nome. Para Wtg, este ensino, por sua vez, não é baseado numa explicação, mas sim num adestramento.

Aprender uma língua, quer se trate de uma criança que aprende a língua materna na qual traduzirá os seus pensamentos, quer se trate de um estrangeiro que assimila uma língua que não é a sua, implica conhecer a atribuição de nomes a objetos feita anteriormente pelos falantes dessa mesma língua.

Obviamente, esta forma de ensino tem as suas limitações. A definição ostensiva funciona apenas com objetos presentes e com conceitos de que já se conhece o seu hiperónimo, como por exemplo a cor. Podemos mostrar o que é «vermelho» se o nosso interlocutor souber que pretendemos mostrar-lhe uma cor. Caso contrário, pensará que «vermelho» é o objeto para o qual apontamos. Mas, as palavras a que Wtg chama de atividade espiritual não podem ser exemplificadas apontando para um corpo.

Como apreendemos, então, as restantes palavras e seus sentidos numa língua, quando o ensino ostensivo deixa de funcionar? Esses conceitos são-nos explicados através da exemplificação, meio indireto de explicação; da decomposição do seu sentido em partes; do parafraseamento; e, especialmente, da relação com famílias de sentidos, alargando o falante gradualmente o seu domínio vocabular. A falibilidade destes meios é, por vezes, compensada pelo reconhecimento interior dos conceitos até então não nomeados. Em certos casos, apesar de não existir um objeto referente a essa palavra, formamos uma imagem mental do conceito. Noutros, em que tal relação é considerada impossível, não

formamos uma imagem mental, mas algo indistinto que lhe é semelhante. Por exemplo, para o conceito de «amizade» pode haver quem visualize a imagem do seu melhor amigo ou um gesto de apoio, como também pode haver quem não associe qualquer imagem, ficando apenas com a visualização/sensação do seu sentido. Outros conceitos haverá para os quais nenhum dos falantes associe qualquer imagem. Da atribuição interior destas imagens mentais surge a subjetividade própria da linguagem, uma vez que ela é, no nosso entender, a sua raiz.

«Ao jogo de linguagem com as palavras “ele tem dores” pertence, gostaríamos de dizer, não só a imagem do comportamento mas também a imagem da dor. Ou: pertence não só o paradigma do comportamento mas também o paradigma da dor. – Dizer que a “imagem da dor entra no jogo de linguagem com a palavra *dor* é um mal-entendido. A imagem mental da dor não é uma imagem, e *esta* imagem mental não pode ser substituída no jogo de linguagem por algo a que chamaríamos imagem. – Sem dúvida que, num certo sentido, a imagem mental da dor entra no jogo de linguagem; apenas não entra como imagem”.» (Wtg, 1987: 360)

Dada a complexidade e aspeto indistinto deste conceito, sugerimos a utilização da expressão «figura mental» para designá-lo daqui em diante, no sentido de algo mais indistinto do que a imagem, uma impressão que temos interiormente. «Imagem mental» é aquilo que “visualizamos” interiormente quando pensamos em conceitos de índole mais concreta; enquanto «figura mental» é o que “vislumbramos” interiormente quando pensamos em conceitos marcadamente abstratos.

Neste jogo que é a linguagem, as regras ditam que só pode ser nomeado aquilo que é elemento da realidade, ou seja, coisas que existem na realidade, quer sejam concretas ou abstratas. Tudo o que tem existência pertence à linguagem e pode ser nomeado. Esse nome passa a ser um meio de representação. Mas o seu sentido não pode ser destruído, porque ele é independente da linguagem, liga-se à realidade. O sentido de «vermelho» não pode ser destruído, pois ele é independente da existência de um objeto vermelho. Contudo a palavra só pode ser utilizada se o falante souber o seu sentido; se ele não o souber ou o esquecer, deixa de poder usá-lo no jogo da linguagem.

Os meios de representação a que correspondem os nomes tendem a simplificar a própria realidade. Como exemplo, o autor refere o caso de uma vassoura (Wtg, 1987: 223). Caso a linguagem não atribuísse um nome específico para este objeto, teríamos de nos referir a ele através dos seus elementos constitutivos: um cabo e uma espécie de escova. Assim, temos o enunciado composto “vassoura” e o enunciado analisado “objeto composto por um cabo ligado a uma espécie de escova”. Se neste caso é fácil perceber que este meio

de representação simplifica a comunicação de uma realidade, não será, contudo, de deixar de antever problemas nesta simplificação própria da linguagem. Queremos com isto dizer que a condensação de vários elementos num meio de representação pode vir a ser uma das causas de ambiguidades linguísticas.

Tal como as palavras podem condensar em si vários elementos<sup>6</sup>, também as frases podem ser elípticas ou mais alongadas. Wtg exemplifica com uma ordem «Traz-me uma laje!» abreviada em «Laje!» (Wtg, 1987: 184). Neste caso a compreensão da ordem dependia da entoação com que fosse pronunciada e do contexto em que fosse proferida. Fora desse contexto e sem a entoação correta, «Laje!» não seria entendida como frase. Daqui se depreende que tudo o que fica implícito na linguagem dá azo a falhas na comunicação e perturbações na compreensão.

No jogo da linguagem, que também pode ser jogado através de uma tabela, em que se vão associando símbolos e objetos, as palavras agrupam-se em frases de forma a serem obtidas combinações de sentido. Wtg fala em asserção, pergunta e ordem, a que se chama vulgarmente em Gramática tipos de frase (declarativo, exclamativo, interrogativo e imperativo). No caso da asserção (frases de tipo declarativo e exclamativo) destaca-se ainda a proposição, que o autor define como «tudo aquilo que pode ser verdadeiro ou falso». (Wtg, 1987: 267)

O autor reitera ao longo da obra a analogia da linguagem com o domínio dos jogos, por considerar que o conceito de jogo não está delimitado e tem contornos esfumados. Nesta analogia entra ainda a ideia de família. Tal como os vários jogos têm parecenças entre si, da mesma forma que os elementos de uma família, também o que há de comum nas linguagens é serem aparentadas, constituírem uma rede complicada de parecenças que se cruzam e sobrepõem.

Esta analogia levanta a questão: podemos mudar as regras a meio do jogo? Nem sempre a utilização de uma palavra está limitada pelas regras; há aplicações que a regra pode não prever. Normalmente as regras, tal como um sinal num caminho, indicam direções, deixando raramente margem para dúvidas. Desta pequena margem de liberdade surge a evolução das próprias línguas, em que se inventam novas palavras e palavras antigas assumem novos sentidos. Mas, para que isso aconteça, é necessária uma utilização generalizada e a concordância da comunidade de falantes.

---

<sup>6</sup> Deixamos aqui ainda de parte a questão da condensação de sentidos e a polissemia, própria de muitas palavras, que abordaremos mais adiante.

De qualquer forma, seguir uma regra difere de interpretá-la. A aplicação da regra é uma *praxis*. Só compreendemos e intencionamos<sup>7</sup> verdadeiramente uma palavra quando a aplicamos no jogo da linguagem. Seguir uma regra implica interiorizar um costume de se orientar por um determinado sinal. As regras são aqui costumes, usos e instituições, neste caso dos falantes de uma língua, a fim de garantir a regularidade na comunicação.

Tal como a comunidade define a regra, também é a concordância entre as pessoas que define o que é verdadeiro e falso. Da mesma forma, define o que é aceitável em cada contexto. Se numa situação quotidiana não se aceita que uma panela fale, no plano da literatura, esta hipótese já é aceitável. A comunidade define a regra, enquanto que um ser humano isolado não o pode fazer, sob pena de construir uma linguagem privada, o que é em si um paradoxo, pois, sem garantir o objetivo da comunicação, não pode ser considerada linguagem. Aqui reside ainda a prova do sentido prático e utilitário da linguagem e do próprio pensamento: o ser humano pensa porque tal tem dado bons resultados, permite a comunicação e incrementa o desenvolvimento social e técnico, através da comunicação, da influência mútua e da construção de vários equipamentos que melhoram a vida de cada indivíduo humano e da sociedade no seu conjunto.

No jogo de viver a palavra estão implicados o sentido e a intenção: pronunciamos a palavra com um sentido específico e transferimos a expressão de um jogo de linguagem para outro. Usamos sentidos primários e secundários, denotação e conotação, marcados por um intencional definido pela regra, mas, em última análise, subjetivo.

Tanto as regras gramaticais, como a subjetividade própria da linguagem, sobre a qual já referimos algumas causas possíveis, fazem deste jogo um autêntico labirinto.<sup>8</sup> «A linguagem é um labirinto de caminhos. Vindo de *um* lado, conheces um caminho; vindo de outro lado, mas para o mesmo ponto, já não conheces o caminho.» (Wtg, 1987: 322) A diversidade dos jogos de linguagem é incontável e a própria linguagem faz com que daquela não tenhamos consciência.

É desta imensidão labiríntica que surge aquilo que a linguagem tem de mais complexo, mas também de mais belo: a sua subjetividade.

---

<sup>7</sup> Por “intencionar” entenda-se o que pretendemos que a palavra signifique quando a utilizamos em contexto. Para tal é necessário conhecer a palavra, bem como os seus sentidos, escolhendo um destes no ato de enunciação em que a palavra é escolhida. Aquilo que intencionamos com uma palavra, ou seja, o sentido que pretendemos que ela assuma, pode não ser o mesmo sentido percebido por quem nos ouve. Mais uma vez, temos aqui uma outra forma de produzir equívocos na comunicação linguística.

<sup>8</sup> Por oposição à Matemática, a mais exata de todas as ciências, na qual a verdade é independente do sujeito que a pensa.

## Capítulo 2 – A Super-Ordem da Linguagem

«A essência *manifesta-se na Gramática*. (...)»  
«Aprendeste o conceito «dor» ao aprenderes a linguagem»  
(Wtg, 1987: 389, 393)

Recorrendo a uma citação de Santo Agostinho, Wtg recolhe o que lhe parece ser «uma certa imagem da essência da linguagem humana, nomeadamente a seguinte: as palavras da linguagem designam objetos». (Wtg, 1987: 172) Já anteriormente havíamos observado que a linguagem designava tudo o que pertence à realidade, tudo o que tem propriedade de existir. Assim, a linguagem é uma forma de catalogação da realidade, através da qual conhecemos a própria realidade.

Não se pode dizer que não possamos sentir dor sem recurso à linguagem, ou que os animais não sintam dor. Mas o conceito de «dor», recorrendo ao seu paradigma, generalização e tonalidades de sentido, só pode ser conhecido através da linguagem. Neste caso acontece o já referido reconhecimento de uma realidade interior até então por nomear. Ao aprender o conceito «dor» associamos o nome à «figura mental»<sup>9</sup> que já teríamos interiormente e talvez a foquemos um pouco, com a ajuda deste novo meio de representação. Essa figura mental depende da experiência de dor de cada um. Alguém que passe por uma experiência muito dolorosa, certamente terá uma figura mental diferente da que tinha anteriormente e da que terão outros.

Para Wtg a gramática não modela a linguagem nem condiciona o falante, apenas descreve o emprego dos símbolos. É através da gramática que se podem esclarecer os mais complexos e filosóficos jogos de linguagem. A linguagem, tal como os seus conceitos, é um instrumento. A utilização de determinados conceitos no lugar de outros é uma questão de método, de escolha de uns instrumentos em detrimento de outros. Esta alternância de instrumentos pode ajudar a esclarecer enunciados mais complexos, mas não pode afastar por completo as dificuldades linguísticas.

« Para nós é como se o nosso olhar tivesse que *penetrar através* dos fenómenos: mas a nossa investigação não se dirige para os *fenómenos* mas, poder-se-ia dizer, para a “*possibilidade*” dos fenómenos. Isto significa que o que trazemos à consciência são os *géneros de proposições* que fazemos acerca dos fenómenos. Por isso também Santo Agostinho traz à consciência os diversos géneros de proposições que se fazem acerca da duração dos

---

<sup>9</sup> Cf. Introdução do conceito no capítulo anterior.

acontecimentos, sobre o seu passado, o seu presente ou o seu futuro. (E estas não são, naturalmente, proposições *filosóficas* sobre o tempo, o passado, o presente e o futuro.)

Por isso a nossa investigação é uma investigação gramatical. E esta investigação ilumina o nosso problema por afastar uma possível má-compreensão. Uma má-compreensão que diz respeito ao uso das palavras, provocada, entre outras coisas, por certas analogias entre formas de expressão em domínios diferentes da nossa linguagem. – Algumas podem ser eliminadas substituindo uma forma de expressão por outra; pode chamar-se a isto uma “análise” da nossa forma de expressão, porque o processo se assemelha às vezes a uma decomposição.

Mas agora pode criar-se a aparência de que existe uma análise terminal das nossas formas linguísticas e, portanto, *uma* forma perfeitamente decomposta da expressão. Como se as nossas formas habituais de expressão estivessem, essencialmente, por analisar; como se nelas existisse algo oculto que devesse ser trazido à luz e que, uma vez isto feito, a nossa expressão fica perfeitamente esclarecida e o nosso trabalho resolvido.

Dito de outra maneira: uma possível má-compreensão é eliminada ao tornarmos a nossa expressão mais exacta; mas pode parecer que aspiramos a um determinado estado de exactidão perfeita; como se isso fosse de facto a meta da nossa investigação.

Isto exprime-se na pergunta pela *essência* da linguagem, da proposição, do pensamento.» (Wtg, 1987: 249)

Esta ânsia por chegar ao estado puro de tudo o que nos fascina fica patente na vontade de captar uma «Super-ordem», que relaciona todos os elementos da linguagem e nos revela a sua essência. Mas porque desejamos sempre mais, quando já temos tanto? O ser humano não se satisfaz com as potencialidades que a linguagem lhe atribui, exige-lhe ainda mais, exige-lhe a perfeição. Mas não é a linguagem já perfeita? Para Wtg onde há sentido já há uma ordem perfeita, mesmo na mais vaga das proposições.

Estamos tão cegos pelo ideal, pela pureza e pelo infalível, que ansiamos por símbolos autênticos que não existem. Há, portanto, um conflito entre a linguagem real e aquilo que exigimos dela. Apesar do que reclama a Lógica, não há linguagens ideais, apenas é possível um conhecimento mais profundo sobre os conceitos «compreender», «intencionar» e «pensar», de forma a atingir uma comunicação mais exata. Mas nem este ideal de exatidão é unívoco. Não se consegue definir a exatidão de uma proposição ou de uma explicação, na comunicação entre indivíduos humanos. Mesmo numa situação tão concreta como o traçar um risco no chão para definir um limite, continua por definir em que momento é que se ultrapassa esse risco: é quando lhe tocamos, quando estamos parcialmente em cima dele, e em que percentagem, ou apenas quando o transpomos por completo? Em situações comunicativas referentes a aspetos mais abstractos, a exata correspondência entre o que se pretende dizer, o que se diz e o que o outro compreende do que foi dito é ainda mais difícil de alcançar. Os problemas de interpretação são tão profundos, que a busca da essência das coisas, própria da Filosofia, choca com a conotação

e denotação das palavras. A profundidade destas dificuldades remete para as raízes da própria linguagem e da gramática.

Recordamos, a este propósito, a visão de Blaise Pascal, para quem o verdadeiro método de condução do raciocínio é inatingível pela mente humana. (Pascal, 2003) Ele implica que tudo se defina e tudo se prove, mas não da forma a que estamos habituados. As definições têm de ser puras e sem ambiguidades, pelo que as palavras que usamos não podem ser dotadas de polissemia, de forma que o discurso seja sempre compreendido da mesma forma por qualquer ser humano. Seria preciso definir todos os termos e provar todas as proposições. Só se utilizariam termos curtos para simplificar e evitar confusão na presença de vários conceitos na mesma palavra, mas preferencialmente utilizar-se-iam as expressões não ambíguas. Neste verdadeiro método não haveria arbitrariedade do signo e acabar-se-ia com a dificuldade de definição de certos conceitos como «homem», «luz», «ser» e «tempo», atingindo-se um «espírito de nitidez». Contudo, este autor tem a noção da impossibilidade de tratamento da ciência segundo uma ordem absolutamente perfeita como esta. Assim sendo, considera a Geometria como o saber que mais aproxima o seu método deste método verdadeiro. Ela define e prova não o que o homem conhece, mas o que ele não conhece. Não perde tempo com a definição dos seus conceitos-base (movimento, número e espaço), porque são evidentes e perfeitos. Note-se que também Wtg, por sua vez, faz o panegírico da Matemática como a ciência mais exata e perfeita, uma vez que a sua verdade não depende do ser pensante. Ambos os filósofos têm a noção da impossibilidade desta Super-ordem, apesar de Wtg parecer aceitá-la melhor. Enquanto Pascal se fica pela frustração que este facto lhe transmite, Wtg consegue encontrar a perfeição no que outros consideram imperfeito. Recordando a metáfora da cidade antiga, o autor reconhece a beleza da linguagem, na sua imagem imperfeita, inacabada, cheia de sobreposições, nós e labirintos, mas também cheia de vida e de potencialidades. Para Wtg, a linguagem é o instrumento que permite à Filosofia lutar contra o «embruxamento do intelecto»<sup>10</sup> (Wtg, 1987: 257). Com a sua investigação pretende apresentar e analisar o conhecimento do modo como a nossa linguagem funciona, bem como demonstrar a utilidade filosófica deste conhecimento.

De qualquer maneira, a forma mais direta e menos inequívoca de estabelecer um meio de representação é através do conceito de denotação (por oposição à conotação,

---

<sup>10</sup> Compreendemos esta expressão como as dificuldades impostas a um raciocínio claro e lógico.

menos direta e mais subjetiva). Apesar deste aparente carácter imediato, a denotação não pode ser confundida nem com o uso da palavra em si, nem com o referente da palavra, objeto real ou abstrato daquela realidade. A denotação é aquilo que permite estabelecer a ligação entre a palavra e o seu referente, é uma operação que permite uma *forma direta* de representação. Assim sendo, chamaremos à conotação uma operação que permite uma *forma indireta* de representação. Através da denotação e da conotação, os nomes designam coisas, têm implícitas em si as descrições dessas coisas, apesar de não chegarem a descrevê-las, pois a designação é uma preparação para a descrição, mas não chega a sê-la.

Mas qual a relação entre o nome e a coisa nomeada? O que acontece nessa relação? Ao ouvir-se, dizer-se ou escrever-se um nome aparece na nossa consciência a imagem ou figura mental da coisa nomeada. Recordando o papel da denotação, o mesmo acontece, por exemplo, com os pronomes, que não sendo nomes autênticos, por vezes, os substituem. Voltando à distinção feita entre imagem e figura mental, um pronome fora de contexto faz vislumbrar na nossa mente uma figura mental e num determinado contexto em que designe um objeto concreto assume uma imagem mental. Quando pensamos «este» temos a figura mental de algo que estaria próximo de nós, mas esse objeto não está definido, pelo que não podemos ter dele uma imagem mental. Na proposição «Aquele cavalo é lusitano.» identificamos um objeto na relação entre o determinante «aquele» e o nome «cavalo». Já na proposição «Aquele cavalo é lusitano, mas este não é.» o pronome «este» assume a imagem mental emprestada pelo nome «cavalo» que se junta à figura mental de «este».

Para designar aquilo que é composto por vários elementos<sup>11</sup>, a linguagem serve-se de um processo descritivo de encadeamento de partes constituintes, cuja essência é um encadeado de nomes. Mas, nesta classificação, torna-se difícil distinguir o que é simples do que é complexo. A própria palavra «complexo» remete para uma multiplicidade de sentidos, que só se materializam no seu uso em contexto, podendo carecer ainda da explicitação da intenção por parte do enunciador.

Outro exemplo de multiplicidade de sentidos, dado pelo autor, é a palavra «Moisés» na proposição «Moisés não existiu». (Wtg, 1987: 237) Pretende-se dizer que o comandante conhecido por Moisés não existiu; que o seu nome não era esse; ou que os israelitas não tiveram a ajuda que a Bíblia associa e atribui a Moisés? Tudo depende da definição adotada e, portanto, da intenção de quem profere a proposição.

---

<sup>11</sup> «Protoelementos» para Sócrates, «individuais para Russell» e, como o próprio faz referência, «objetos» para Wittgenstein, no *Tratado Lógico-Filosófico*.

Outro exemplo bastante utilizado corresponde à forma verbal «é». Se na proposição «A rosa é vermelha», a forma verbal tem um sentido copulativo, de atribuição de uma característica; já na proposição «Dois vezes dois é quatro», a palavra assume o sentido de «igual». Assim, o sentido assume-se no uso, pelo que a sua explicação também só pode ser feita em contexto.

Por este motivo, a explicação de sentidos, bem como a explicação da linguagem nunca estará terminada. A cidade há de sempre continuar a crescer e as casas hão de sempre continuar a ser restauradas. A explicação servirá apenas para afastar ou impedir equívocos, não para dissecar por completo a linguagem, pois ela não é um corpo morto. Nunca poderemos ir a um miradouro e ver toda a cidade. Falta-nos a visão panorâmica da linguagem, pois «A nossa gramática não se deixa ver panoramicamente.» (Wtg, 1987: 261), motivo pelo qual nem sempre nos sabemos orientar quer na linguagem, quer na Filosofia. Somos o reflexo das nossas próprias regras e do conhecimento que temos delas.

As estruturas conceptuais dependem da forma como a natureza está organizada. Compreendemos a realidade à nossa volta através da linguagem, que, por sua vez, tenta descrever essa realidade como a natureza a dispõe. Mas a linguagem, sendo criada pelo homem, transmite a realidade como ele a conhece.

A tradução simultânea que um falante estrangeiro processa na sua mente ao falar uma língua que não é a sua é a prova de como pensamos a realidade através da linguagem, mais concretamente através da nossa língua materna. O nosso esquema de pensamento é a nossa língua materna, o aparelho da nossa linguagem verbal habitual. Outras formas de linguagem são sempre comparadas por analogia com esta. As linguagens são aparentadas, mas em comum têm o esquema de uma rede complexa de semelhanças que se sobrepõem e cruzam. As línguas são representações da realidade feitas através do processo da linguagem por diferentes povos ao longo dos séculos. Se agora encontrássemos uma comunidade completamente isolada, talvez descobríssemos formas de comunicação e de representação da realidade que nem conseguimos imaginar. Caso exista vida fora da terra dotada da capacidade de linguagem, essas formas de comunicação poderão ser para nós inconcebíveis, uma vez que poderão partir de realidades bastante diferentes da nossa.

### Capítulo 3 – Plano Interior e Exterior da Linguagem

*«Quando eu penso por meio da linguagem, não se me apresenta ao espírito, além das expressões verbais, ainda também os seus “sentidos”; mas antes a linguagem é ela própria o veículo do pensamento.»*

(Wtg, 1987: 371)

A relação entre pensamento e linguagem é há muito explorada pela Filosofia, sem que se consiga uma prova cabal da sua interdependência. Se por um lado só conseguimos pensar o que conhecemos e só conhecemos o que a linguagem nos ensina; por outro nem todos estão convencidos de que para todo o tipo de pensamento seja necessário haver linguagem. Por exemplo, numa situação de perigo, instintiva, os pensamentos que nos ocorrem recorrem à linguagem? Mas, não será este tipo de pensamento, pela sua natureza instintiva, mais primitivo e até animalesco? Outro aspeto que perturba esta relação de interdependência é a comum situação de saber algo sem o saber dizer. Quantos de nós já passaram por isso: pensar que sabemos algo, querer expressá-lo, mas não o conseguir? Mas não será a sensação de desconforto que estas situações provocam prova de que algo falta para o conhecimento dessa realidade? Em senso comum, há quem defenda que só se sabe verdadeiramente aquilo que se consegue verbalizar, como se o conhecimento só ficasse completo quando reconhecido na sua expressão. Normalmente só nos apercebemos dessa falha no nosso saber, quando somos obrigados a verbalizá-lo, porque alguém nos pergunta. Aquilo que pensávamos saber, parece que se desmorona e já não o sabemos. Este processo de tentar verbalizar o saber parece ser simultâneo ao trazer à consciência, daí que só nesse momento pareça completo. Tínhamos o plano interior do conhecimento e só o completámos, quando passámos a ter também o plano exterior do mesmo. O oposto, falar sem saber o significado de uma palavra é falar sem sentido. Neste caso, está presente o plano exterior da linguagem, mas falta a conexão ao plano interior.

Muito comum é também a situação de procurarmos a palavra certa para expressar os nossos pensamentos, como se eles estivessem lá, no “interior” da nossa mente, mas ainda não tivessem assumido a forma correta para serem transmitidos sem equívoco. É como se de um processo de tradução se tratasse. Mas se assim é, a sua forma original não será a linguagem. E que forma será essa? Em que consiste o pensamento antes de se assumir

numa expressão, mesmo que interior? Essa expressão favorece a sua própria formulação, dá corpo ao próprio pensamento, por isso, ela está implicada nele, mesmo que ainda não se tenha materializado, da mesma forma que, ao começarmos uma frase, já temos a intenção completamente formalizada em nós, mas esta só fica materializada quando a frase é concluída.

Nesta relação entre conhecimento interior e verbalização exterior, para além da conexão feita através da compreensão, é essencial o conceito de intenção. Para verbalizar uma proposição é preciso compreendê-la, mas também se intenciona algo com ela e, ao fazê-lo, põem-se em prática várias regras do jogo da linguagem. O enunciador ativa regras ao agir de acordo com elas, mas não tem disso consciência. A finalidade da linguagem e, conseqüentemente, das suas proposições é transmitir o pensamento, mas associado a esse pensamento há sempre um intencional feito através das palavras. Pensamento e intenção não são separáveis. Há algo nas palavras que só é ativado quando verbalizadas por um sujeito. «Cada palavra que conhecemos bem, por exemplo, a palavra livro, traz consigo, ao nosso espírito, uma coroa de fumo à sua volta, um halo de aplicações, vagamente sugeridas.» (Wtg, 1987: 515) É desta atmosfera que cada palavra transporta consigo que selecionamos o sentido que nos interessa e o intencionamos na nossa proposição. Como se a palavra permitisse várias sensações, das quais selecionamos uma. Nem sempre é fácil perceber qual a sensação que uma palavra transmite se tentarmos racionalizar essa sensação. Wtg dá como exemplo a palavra «se». Que sensação nos transmite esta palavra? Esta dificuldade também parece estar associada à imagem mental que temos de cada palavra. Se temos uma imagem mental da palavra, então a sensação é mais clara, mas se a palavra só nos permite uma figura mental, a sensação será mais difusa. Mas a sensação da palavra «se» só é verdadeiramente sentida quando a palavra é aplicada numa frase, porque se materializa numa intenção. A denotação de cada palavra, bem como a forma como a proposição é pronunciada, transforma a conotação da frase. De qualquer forma, parece inegável que cada palavra nos transmite uma sensação. Se é uma sensação semelhante para cada falante já é discutível. Quantas vezes uma palavra nos parece estranha e para outros não causa estranheza alguma? Pessoalmente, a palavra «hoje» causa-nos grande estranheza, sem que consigamos explicar porquê. A sensação que temos é que, neste caso, a arbitrariedade do signo torna-se difícil de aceitar porque não faz sentido algum, como se, noutros casos, fizesse. Mas mais do que isso não conseguimos explicar.

O conceito de imagem mental é o mais concreto que conseguimos alcançar quando tratamos destas matérias. A seu propósito o autor apresenta vários exemplos, com o objetivo de ajudar o leitor a orientar-se na «nuvem de confusão conceptual», dos quais destacamos alguns casos. No que respeita à imagem que temos de um cubo, Wtg serve-se dela para demonstrar que a imagem que nos ocorre pode condicionar a aplicação que fazemos da palavra e alerta para a possibilidade de, ao ouvirmos uma palavra, termos uma imagem que não se aplica à intenção em causa naquele contexto. Mais uma vez, reconhecemos aqui a possibilidade de uma falha na comunicação. Aquilo que nos vem à mente, as imagens mentais que temos dos objetos são subjetivas e não correspondem necessariamente à intenção de quem proferiu as palavras.

Como prova disso, temos o exemplo da imagem da cabeça coelho-pato, que uns facilmente associam a um coelho e outros a um pato. Ao fazermos esta associação estamos a reparar num aspeto da imagem. Dificilmente, sem sermos alertados para isso, reparamos no outro aspeto. É como o reconhecimento de um objeto, em que identificamos o que vemos à nossa frente com uma imagem mental que já temos no interior. Mas o que leva uns a repararem no aspeto coelho e outros no aspeto pato? Aqui parece entrar em jogo a subjetividade e a experiência de cada um. Ao vermos aquela imagem, vemos *como*, e esse *como* tem marcas subjetivas: dos traços simples imaginamos uma figura colorida e contextualizada de um coelho ou de um pato. Não se trata apenas da perceção da imagem original, trata-se de uma interpretação subjetiva da imagem. Se a nossa experiência está mais próxima de um determinado animal ou com ele temos mais afinidade, será esse animal que primeiro identificaremos na imagem. Só a vivência nos torna capazes de assimilar os conceitos, a vida das palavras. Neste sentido, ver distingue-se de pensar uma imagem mental. Ver é um estado e pensar uma ação. O primeiro depende de aspetos fisiológicos, o segundo da interpretação.

« “O que eu realmente vejo tem que ser aquilo que, pelo efeito do objeto, acontece em mim”. – Aquilo que acontece em mim é então uma espécie de cópia, qualquer coisa para que eu próprio também posso olhar, que posso ter diante de mim; quase que como *materialização*.

E esta materialização é algo de espacial e tem de se deixar completamente descrever em conceitos espaciais. Por exemplo: (se é uma face) pode sorrir, mas o conceito de simpatia não está incluído na sua representação, é *estranho* a esta representação (embora lhe possa servir).» (Wtg, 1987: 549)

Recorrendo à imagem mental de um «triângulo», Wtg introduz o conceito de imaginação, afirmando que para visualizar nele a imagem de um objeto caído não basta o

*ver como* ou o pensar a imagem mental, é necessário recorrer à imaginação. À falta desta imaginação e à incapacidade de reconhecer diferentes aspetos do que visualizámos inicialmente, Wtg chama cegueira aspetual, fazendo uma analogia com a falta de ouvido musical. Desta forma, através dos exemplos visuais, o autor pretende demonstrar o que acontece a alguém que não vive o sentido das palavras nas suas várias potencialidades. Para estas pessoas será ainda mais difícil a compreensão literária e, especialmente, a poética.

O exemplo da imagem mental de «alma» demonstra como temos dificuldade em nos distanciarmos da realidade que conhecemos. Apesar de a religião nos ensinar que a alma sobrevive ao corpo, quase ninguém conseguirá pensar na imagem mental de alma sem uma analogia com o corpo. Tendemos a formar uma imagem mental, contaminada pela imagem mental de corpo, e não uma figura mental, como o conceito exigiria. Neste caso a experiência ajudará a complementar esta imagem/figura mental e, conseqüentemente, a compreender melhor a alma humana.

Outro exemplo semelhante é a imagem mental que temos de «não». Neste caso, é visível a gradação que fazemos entre imagem, gesto, palavra e pensamento. A maioria dos falantes terá deste conceito uma imagem mental e não uma figura, que poderá, por exemplo, corresponder a uma cruz.

Podemos tentar desenhar uma imagem mental, mas a identificação desta representação só poderá ser feita por nós, pois ninguém tem acesso a essa imagem interior.

Ao utilizarmos uma palavra temos uma camada superficial que corresponde à sua aplicação na frase e uma camada mais profunda que implica a intenção de sentidos na sua utilização. À primeira Wtg chamou «gramática de superfície» e à segunda «gramática profunda».

«Quando eu digo “O Senhor João Inglês não é inglês.” quero dizer com a primeira ocorrência de “Inglês” um nome próprio e com a segunda um universal. Então tem que se passar qualquer coisa de diferente na minha consciência, num caso e no outro? (A não ser que eu papagueie a frase). – Experimenta intencionar o primeiro “Inglês” como um universal e o segundo como um nome próprio! – Como é que se faz isso? Quando eu o faço pestanejo com esforço e procuro para cada uma das palavras projetar na minha consciência o sentido correto. – Mas, então, também projeto os sentidos das palavras que habitualmente uso?

Se eu pronuncio a frase com os sentidos trocados, sinto desintegrar-se o sentido da frase.» (Wtg, 1987: 508)

A resposta à pergunta de Wtg será afirmativa. Acontece que essa projeção é feita sem dela nos darmos conta; enquanto o exercício sugerido pelo autor a torna consciente. Prova

disso é a hesitação que por vezes temos na escolha de uma palavra, como se aquela que encontrámos ainda não servisse os nossos propósitos. Neste caso a projeção de sentido que fazemos não é compatível com a palavra escolhida, de tal forma que tendemos a procurar uma outra em que a nossa intenção de sentido encaixe na perfeição. Acontece mesmo que, em várias palavras que nos ocorram, surgem graus de encaixe distintos, mas não descansaremos enquanto este não for perfeito. Podemos dizer que a palavra que encaixa na nossa intenção surge-nos de forma especial. Uma das suas possibilidades de conexão adequa-se, quase como se de estética se tratasse, à nossa intenção. No impasse próprio destas situações dizemos habitualmente que temos a palavra debaixo da língua. Esta materialização é curiosa, uma vez que não deixa de simular uma palavra escondida algures, sem que a consigamos destapar. Quando isto acontece não podemos dizer que a palavra não esteja lá, já lá temos o seu sentido, sabemos o que intencionamos transmitir, apenas não destapámos a sua forma linguística.

Mas em que consiste afinal «pensar para si próprio»? Como podemos saber se este conceito individual é o mesmo que outras pessoas têm de «pensar para si próprio», se cada um apenas o pode saber por si próprio? À partida identificamo-lo como uma voz interior, um falar para dentro, interiormente, mas permanece o mistério de como seria se fôssemos privados da fala à nascença ou posteriormente. Só podemos saber em que consiste por reconhecermos uma realidade já existente ao conceito agora expresso. A possibilidade de poder verbalizar exteriormente o que já se havia dito para dentro é uma das provas da existência da relação entre o pensamento e a linguagem. Pode até fazer-se uma analogia com o cálculo mental e o cálculo no papel: o raciocínio foi o mesmo, mas no primeiro caso ficou apenas no pensamento, enquanto no segundo caso foi materializado numa folha.

Este interior tem potencialidades incríveis. Permite-nos descobrir que horas são, sem recurso a aspetos exteriores, a partir de uma espécie de relógio interior; permite-nos, de forma semelhante, localizarmo-nos espacialmente, através de uma espécie de mapa ou bússola interior; permite-nos ainda sentir um objeto através da ponta de uma bengala, bem como coordenar um vasto conjunto de sensações cinestésicas; permite-nos ler expressões faciais, analisar comportamentos, prever movimentos, etc., etc.. A leitura de todas estas informações é tão imediata que parece não recorrer à linguagem, mas todas elas poderão ser verbalizadas, tal como a descrição de um aroma ou a noção de dor, ao traduzirmos a sua perceção numa expressão. Nestes casos e em muitos outros, é possível verificar que o

pensamento é mais rápido do que a sua expressão, contudo isso não implica que não a tenha implícita. É a explicitação que se torna demorada pela velocidade da fala.

Voltando à ligação entre as palavras e os seus referentes, como se faz a conexão entre uma palavra e uma sensação, se as sensações são privadas? Nestes casos, a linguagem da sensação não é privada. Se usarmos linguagem privada não comunicamos. Temos a sensação enraizada em nós e reconhecemo-la numa expressão linguística, por isso, comunitária. Neste caso haverá reconhecimento da figura mental do conceito na palavra. Tal como no caso da dor, ninguém como o sujeito para saber qual a sua sensação; os outros reconhecê-la-ão pela expressão, mas não a compreenderão interiormente. Processo semelhante acontece com os sentimentos. Neste caso podemos até expressar sentimentos por gestos, tal como identificaríamos nos animais<sup>12</sup>, mas uma coisa é observar um sentimento, outra é senti-lo, e outra ainda é observar o sentimento em si próprio, o que implica a descrição de estados de consciência, um conhecimento interior mais profundo, que pode ou não ser verbalizado.

Apesar de muito nos faltar conhecer sobre os processos do cérebro e do sistema nervoso, há em todo este domínio alguns conceitos que pensamos compreender: saber, compreender, crer, deduzir, ler, recordar, reconhecer, intuir, imaginar, intencionar... De alguns temos vindo a falar, mas importa esclarecer o que diz o autor sobre os restantes.

Segundo a gramática analisada por Wtg, «saber» implica «conhecer», «ser capaz de», e «compreender». Por sua vez, «compreender» é um estado, tal como «crer». «Crer» tem a particularidade de não poder ser negado: não podemos crer em algo e simultaneamente negá-lo. O estado de compreender leva a uma aplicação correta do que foi compreendido. O que permite a compreensão é a circunstância em que se tem uma determinada vivência. Não é claro que seja um processo oculto, pois, apesar de não se conseguir descrevê-lo, conseguimos identificá-lo. Recorrendo ao conhecido episódio do grito de “eureka!” e recordando a sua etimologia (do gr. *eurein*), compreender significa descobrir, encontrar a chave, a solução do problema, muitas vezes expresso com manifestações de contentamento. O autor acaba por definir compreender como «uma vivência específica e indefinida». (Wtg, 1987: 368)

Numa ordem, a compreensão é o que preenche o abismo entre aquela e a sua execução. Numa proposição negativa, a sua compreensão implica a compreensão da

---

<sup>12</sup> Por exemplo, o medo de um cão em comportamentos corporais como a cauda baixa, o ganir ou um ladrar mais agressivo.

possibilidade da mesma proposição na afirmativa. A compreensão de uma explicação tem de ser mais profunda do que a sua explicação, pois, ao explicarmos, verbalizamos um conhecimento, mas deixamos o essencial por descobrir, tendo de ser o outro a fazer o resto do percurso interior sozinho, interpretando, intuindo, adivinhando e deduzindo as intenções do que ouviu. Neste processo o seu pensamento é levado a agir seguindo regras e intuições, deixando ouvir a voz interior. Entre dedução e percepção dos sentidos, Wtg distingue a primeira como o «transitar para uma asserção», logo para um comportamento também.

A propósito do conceito «ler», o autor faz a distinção entre o ler de principiante e o ler experiente, uma vez que os processos não serão os mesmos, implicando este último uma interpretação e uma compreensão mais profunda. Deste ponto de vista torna-se difícil identificar qual a primeira palavra lida por cada um de nós, pois só o próprio saberá quando está apenas a reproduzir um som ou quando compreende o que lê. Ainda assim, talvez nem o próprio perceba a diferença no momento em que ela se dá. De qualquer forma, ler é derivar a execução a partir de um modelo, através de um processo especial em que, através da palavra impressa, se “ouve” interiormente o som da palavra.

Recordar é um processo mental interior, ter ou trazer presente ao espírito. Trazer à memória algo, à semelhança do que acontece quando acordamos e recordamos um sonho tido. Recordar tem sempre um conteúdo vivencial e implica sempre o conceito de passado.

O passado e a memória também são importantes para a gestão da expectativa. Temos a expectativa de nos queimarmos com o fogo, porque recordamos situações passadas em que tal aconteceu. A expectativa também é um estado, que na linguagem toca a satisfação, e do qual o outro não pode ter a percepção. O outro só poderá perceber a expressão que fazemos de uma expectativa.

Da mesma forma, não podemos saber o que se passa na mente de alguém, adivinhar o pensamento dos outros, saber se compreenderam uma explicação... Mas menos oportunidades teremos de alcançar o que se passa na mente dos outros, quando mais diferentes forem de nós. Wtg considera que é mais difícil compreender um estrangeiro, não só pelas diferenças linguísticas que nos separam dele, mas também pelas implicações que essas divergências linguísticas têm no pensamento de cada um. A diferença do outro intensifica-se pelas divergências culturais, que por sua vez também são indissociáveis das linguísticas. Daí que nos seja mais fácil adivinhar um pensamento ou um comportamento, uma ação, de alguém com quem temos afinidade, do que de alguém com quem não nos

identificamos. Aliás, provavelmente as afinidades pessoais têm a ver com formas semelhantes de pensar. Alguém que nos é próximo, pode ser-nos “transparente”, no sentido de percebermos melhor a sua forma de pensar e as intenções das suas proposições; enquanto que um estrangeiro dificilmente o será.

A estranheza do pensamento não se verifica apenas em relação ao outro; muitas vezes estranhamos também o nosso próprio pensamento, pelo que de enigmático tem. Com ele captamos a realidade e, enquanto o fazemos, não estranhamos, mas quando revemos em retrospectiva todo o processo ou quando temos a sensação de ligar pensamentos entre si, já temos a sensação de que algo nos escapa, pela intangibilidade de estados de consciência e de processos mentais. Ao contrário do conhecimento que pensamos ter das máquinas e dos seus movimentos pré-determinados, não conseguimos visualizar ou prever os processos do nosso cérebro.

Tal como a gramática, também o pensamento não se deixa ver panoramicamente.

# **SEGUNDA PARTE**

FILOSOFIA PARA JOVENS  
NO COLÉGIO INTERNACIONAL DE  
VILAMOURA

## Capítulo 1 – Filosofia para Crianças e Jovens: Contexto e funcionamento

### 1.1 - Contexto

A Filosofia para Crianças e Jovens (FpC/FpJ) surgiu enquanto projeto curricular nos Estados Unidos da América, mais concretamente em Nova Jersey, pela mão de Matthew Lipman, a partir de 1970. Este professor de Filosofia, frustrado com as poucas capacidades de raciocínio dos seus alunos universitários, rapidamente chegou à conclusão de que não seria nessa faixa etária ou fase de estudos que o problema deveria ser resolvido. A base do pensamento, assente na linguagem e na sua aquisição mais aperfeiçoada, deveria ser estimulada desde tenra idade. Chega mesmo a culpar a própria universidade pelo estado do ensino nos restantes níveis, uma vez que, apesar da sua atitude de indiferença e até de desdém por estas dificuldades, é ela que forma todos os responsáveis pelo ensino nos níveis ditos inferiores. Considera que a universidade, como membro mais prestigiado dos que intervêm no sistema de ensino, tem o poder, a liberdade e até o dever de propor soluções, devendo tomar a iniciativa e exercer a sua influência sobre os restantes intervenientes.

«Mas isto não acontecerá enquanto a própria universidade não refletir mais profundamente sobre os seus próprios valores e as suas próprias práticas. Ela deve admitir sua irresponsabilidade em relação aos alunos que agora estão subindo a escala educacional em direção a ela e começar a pressionar aqueles dentro dos seus domínios que afirmam ser impotentes mas que têm, na realidade, o poder para realizar estas mudanças. A universidade pode exercer poder, também, sobre os funcionários do governo que insistem que são impotentes para agir e provocar as mudanças necessárias, mas que não parecem impotentes quando se trata de obstruir tais mudanças como pode acontecer.» (Lipman, 2001: 385)

Com este objetivo em mente, desenvolveu uma teoria que apresenta o pensamento como pensamento de ordem superior e pensamento complexo<sup>13</sup>, mas também um conjunto de instrumentos práticos que visam implementar a disciplina de FpC/FpJ desde o ensino pré-escolar até ao final dos estudos secundários, ou até mesmo ao que se destina a adultos.

Segundo Noémia Rolla (Rolla, 2004: 29), Lipman desenvolve o seu programa a partir dos trabalhos de John Dewey, Herbert Mead, Lev Vygotsky, Jean Piaget e Jerome Bruner, tendo como influências Justus Buchler, Georg Simmel, Martin Buber, Gilbert Ryle, Jean Paul Sartre, Charles Peirce e Ludwig Wittgenstein.

Façamos, então, uma breve revisão das suas *bases*:

---

<sup>13</sup> Conceitos desenvolvidos mais adiante.

John Dewey (1859-1952), professor de Filosofia em várias universidades norte-americanas (Michigan, Minnesota, Chicago e Columbia, em Nova Iorque), interessou-se particularmente pela psicologia, pedagogia e filosofia idealista alemã, hegeliana e neo-hegeliana da qual se foi afastando ao longo da carreira, adotando mais tarde uma posição que viria a ser conhecida como pragmatismo ou pragmaticismo<sup>14</sup>. Entre as suas obras destacam-se títulos como *The School and Society*, de 1915, *Democracy and Education*, de 1916, e *Art as Experience*, de 1932.

Dewey contesta a distinção entre indivíduo e sociedade e, tal como mais tarde Vygotsky, concebe o conhecimento como um processo social em que ambos, indivíduo e sociedade interagem. Para si o indivíduo só o é no seio de uma sociedade e esta só tem lugar a partir de cada indivíduo. Assume a importância do empirismo na construção do conhecimento e defende que a transmissão de conhecimento não deve ser encarada como algo acabado, mas sim fazendo apelo às capacidades do aluno, como cidadão e pessoa, a partir de experiências de vida na primeira pessoa. Testou a sua ideia de escola como laboratório em algumas experiências, que, contudo, não obtiveram o sucesso pretendido. Porém, as suas experiências constituíram as sementes da escola filosófica do pragmatismo e os seus princípios, apesar de nunca oficialmente integrados nas escolas públicas norte-americanas foram-se difundindo a partir de então. Em suma, defende um ensino centrado na capacidade de raciocínio e de espírito crítico do aluno, tendo como objetivo a ação e o aperfeiçoamento das relações sociais, motivo pelo qual nem sempre foi defendido politicamente. Trata-se de uma educação progressista, no sentido em que o conhecimento se acumula com a experiência de vida, pois com ela caminha a par e passo.

Lipman baseia-se em várias ideias suas: as noções de racionalidade; de lógica do processo de investigação como primordial no sistema educativo; de procedimentos para a resolução de problemas, baseados em hipóteses e consequências; de que não existe algum «fim em si mesmo», podendo este ser um meio para outro fim; da necessidade de relação entre o que se aprende e quem aprende; de sala de aula; de investigação científica; e de pensar.

---

<sup>14</sup> O autor chamava-lhe instrumentalismo. Segundo esta doutrina metafísica, também desenvolvida por Charles Peirce, professor de Dewey, o sentido de uma ideia corresponde ao conjunto dos seus desdobramentos práticos. Como tal, o sentido de cada símbolo ou conceito depende da totalidade das possibilidades de formulação a partir da crença na verdade deste conceito ou símbolo. Assim, na formação de um conceito têm influência desde as mais pessoais evidências empíricas às mais remotas condutas mentais.

Georg Herbert Mead (1863-1931), filósofo americano que, tal como Dewey, fez parte da corrente de filosofia americana do pragmatismo e se interessa particularmente por sociologia e psicologia social. Posteriormente, as suas ideias viriam a ser apelidadas de interacionismo simbólico, uma corrente que defende que o ser humano reage em relação às coisas consoante o significado que elas assumem para si e que, por sua vez, este significado depende da interação social e da interpretação pessoal. *Phylosophy of the Present*, de 1932, *Mind, Self, and Society*, de 1934, e *Philosophy of Act*, de 1938, são algumas das obras mais elucidativas do seu pensamento.

Mead valoriza o papel da linguagem para a compreensão da mente, pelo que defendia a necessidade de pesquisas neste campo. Entende a mente como produto da linguagem e não o contrário, como outros defendiam. Defende ser através da função simbólica que um pré-adolescente consegue realizar operações formais e raciocinar sobre hipóteses e enunciados, sendo a linguagem, então, responsável pelas aquisições e desempenhos. Esta capacidade reflexiva focada sobre si próprio, permite, por sua vez, a noção de mente. Para Mead, o *self* é produto da evolução da espécie, bem como do desenvolvimento de cada indivíduo, numa complementaridade social, histórica e pessoal, em que a interação com o outro assume particular importância na criação da individualidade.

Lipman baseia-se em todos estes conceitos de interação entre o social e o individual, no que toca à comunicação, às origens, ao contexto, à conflitualidade interior e à complementaridade entre família e escola.

Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), cientista bielo-russo, foi um dos primeiros pensadores a relacionar os fatores sociais com o desenvolvimento intelectual das crianças. Apesar da sua formação inicial em Direito, interessou-se por variados temas, desde a psicologia à arte, passando pela literatura, linguagem, pedagogia, psicanálise, medicina, neuropsicologia e defectologia<sup>15</sup>. A sua obra *Formação Social da Mente* (trad. 1999) reúne o seu pensamento sobre funções mentais superiores, cultura, linguagem e processos cerebrais e psicológicos desde a infância. Outra obra relevante intitula-se *Pensamento e Linguagem* (trad. de 2008)<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Estudo do desenvolvimento e da educação de crianças com necessidades educativas especiais.

<sup>16</sup> A tradução tardia da sua obra prende-se com o facto de só ter sido conhecido mais recentemente, por força da censura soviética de Estaline.

Vygotsky entendia a linguagem como sistema simbólico fundamental e resultado da evolução da espécie e da história social. Assim, os signos são instrumentos simbólicos e, tal como instrumentos de trabalho, construções da mente humana. Uma vez que cada ser apreende a linguagem do seu meio sociocultural, este meio transforma o próprio desenvolvimento desse mesmo ser. Na área da pedagogia, um dos seus maiores contributos é o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, hoje denominado “etapas de desenvolvimento”, que consiste nas potencialidades de aprendizagem de uma criança, com a devida orientação educacional. Este pensador defende que para o processo de ensino-aprendizagem é essencial a relação entre quem aprende e quem ensina, através da mediação entre o eu e o outro social. O ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro, sendo o seu desenvolvimento desde o nascimento causado pela aprendizagem. No campo da relação entre linguagem e pensamento dedica-se à compreensão da formação de conceitos e das funções mentais enquanto sistemas funcionais sem localização específica no cérebro.

Lipman tem como pano de fundo a importância que Vigotsky atribui ao diálogo na educação e, essencialmente, a oposição entre as ideias deste cientista e as de Piaget. Para Vygotsky, como vimos, a aprendizagem parte do social para o individual, tendo a linguagem um papel central de mediação de experiências e sendo indissociável do pensamento; enquanto para Piaget a construção do conhecimento tem origem em fatores internos da própria criança, associados às suas estruturas cognitivas e independentemente da linguagem, que se apresenta como uma das formas de pensamento.

Jean William Fritz Piaget (1896-1980), epistemólogo suíço e um dos grandes pensadores do século XX, combinou o estudo do pensamento com a psicologia e a educação. Foi professor nas Universidades de Neuchâtel, de Genebra e de Lausanne, na Suíça e em Paris, no Instituto Jean-Jacques Rousseau e na Sorbonne. Os seus estudos com crianças sobre a cognição humana são mundialmente conhecidos e acabaram por ter influência em várias áreas, desde a educação à ciência da computação. Algumas das obras que deram notoriedade ao seu trabalho, pela forma como encaravam o raciocínio infantil, foram: *A linguagem e o pensamento na criança* (1923); *O raciocínio da criança* (1924); *A representação do mundo na criança* (1926); *A causalidade física na criança* (1927); e *O julgamento moral na criança* (1931). Mais tarde acaba por compilar os seus estudos nas

sínteses *Introdução à Epistemologia Genética*, de 1950, e *Estudos de Epistemologia Genética*, publicados entre 1955 e 1980.

O seu maior contributo é conhecido como a teoria dos estádios e consiste na apresentação de quatro estádios de desenvolvimento cognitivo no ser humano, cujas características são comuns ao mesmo grupo etário: o estágio sensório-motor, o pré-operatório, o operatório concreto e o operatório formal<sup>17</sup>. Em cada uma destas fases só é possível à criança aprender aquilo que as estruturas operatórias estão preparadas para assimilar, sendo o papel do professor facilitar esse processo de descoberta. Para Piaget, o conhecimento tem origem na interação entre o sujeito e o objeto e vai sendo adquirido e montado na nossa psique desde a infância até à maturidade, através de um processo dialético de desequilíbrio e equilíbrio, ou seja, contacto com o conhecimento novo e assimilação e acomodação desse mesmo conhecimento.

Lipman tem por base a distinção entre as visões de Piaget e Vygotsky e sintetiza-as como a tentativa de compreender o desenvolvimento cognitivo das crianças através do estudo daquilo que não são capazes de fazer sem intervenções, no caso de Piaget, contra a tentativa de compreender o desenvolvimento cognitivo das crianças através do que são capazes de fazer com intervenções, do ponto de vista de Vygotsky, inclinando-se para a segunda conceção. Apesar disso, aproveita a informação sobre os estádios de Piaget, valorizando a prova sobre a noção de justiça nas crianças, apesar da inexistência do conceito. Este aspeto torna-se bastante relevante, se pensarmos que na base das atividades da disciplina FpC/FpJ está o trabalhar de conceitos profundos, sem que a criança tenha, na maior parte das vezes, esse conceito verdadeiramente formado.

Jerome Seymour Bruner (n. 1915), psicólogo e professor de Psicologia norte-americano, interessa-se particularmente por educação. Foi responsável pela chamada Revolução Cognitiva da década de 60, um movimento científico que combina as áreas da

---

<sup>17</sup> O período sensório-motor decorre dos 0 aos 2 anos de idade da criança e corresponde à sua absorção do mundo que a rodeia através dos sentidos e da aquisição de controlo motor sobre ele. O período pré-operatório decorre entre os 2 e os 7 anos de idade e corresponde a uma compreensão egocêntrica, estática, irreversível, centralizada e sem capacidade de conservação, auxiliada pela aquisição e desenvolvimento da linguagem, de imagens mentais, jogos simbólicos e capacidades preceituais e motoras. O período operatório concreto decorre entre os 7 e os 12 anos e apresenta uma lógica interna consciente a capacidade de resolver problemas concretos. A atitude e a linguagem é mais socializada e o egocentrismo decresce, enquanto aumenta a capacidade de concentração e cooperação e a responsabilidade. Por fim, o estágio operatório formal decorre a partir dos 12 anos, fase em que o jovem adquire um raciocínio lógico e sistemático, assente em proposições e deduções (o pensamento hipotético-dedutivo), conceitos e ideias (pensamento formal abstrato), bases do pensamento científico, que lhe permitem não só compreender a sociedade à sua volta, como querer agir sobre ela.

psicologia, antropologia, linguística, inteligência artificial, ciência da computação e neurociência, dando origem às ciências cognitivas. É chamado de pai da Psicologia Cognitiva, disciplina que estuda a cognição e os processos mentais inerentes ao comportamento, tendo ainda como objetos a memória, a atenção, a percepção, a representação do conhecimento, o raciocínio, a criatividade e a resolução de problemas. É autor de várias obras sobre a aquisição de linguagem pelas crianças, de que são exemplo *Child's Talk: Learning to Use Language*, de 1983<sup>18</sup>, e *Making Sense: The Child's Construction of the World*, de 2011. Outras obras marcantes são *A Study of Thinking*, de 1956, por representar o início da Psicologia Cognitiva e *Acts of Meaning*, de 1990, por refutar a conhecida metáfora entre computador e mente.

Bruner sustenta que a aprendizagem é um processo ativo, sendo as ideias e conceitos construções do ser humano, baseadas em conhecimentos anteriores, suportados pelas estruturas cognitivas. Estas, por sua vez, fornecem esquemas de significado e modelos de organização para as experiências do indivíduo, a partir das quais ele constrói conhecimento novo. Critica o excesso de memorização presente no sistema de ensino e advoga o ensino em espiral, segundo o qual um conceito deve ser ensinado em diferentes níveis gradualmente mais complexos, para que a criança apreenda ideias complexas de forma simples.

Lipman refere-se aos contributos de Bruner no que toca à identificação de categorias e estruturas prévias à linguagem que possibilitam e prefiguram a sua aquisição por parte da criança. Acolhe especialmente a sua ideia de que qualquer coisa pode ser ensinada com integridade em qualquer nível de ensino, desde que adaptada a essa faixa etária e com isso se evitariam as lacunas do sistema de ensino. Refere-o ainda, a par de Vygotsky, como influência estimulante entre as décadas de 70 e 80, pelos contributos sobre pensamento, capacidades cognitivas e metacognição.

---

<sup>18</sup> Obra que Lipman chega a citar no seu livro *O Pensar na Educação* para demonstrar como a linguagem é intrínseca à aquisição de capacidades cognitivas. Nas categorias estabelecidas de experiências pré-linguísticas de uma criança, referidas por Bruner, Lipman reconhece outras capacidades posteriormente desenvolvidas. Por exemplo, no que toca à organização sistemática, Lipman reconhece que esta conduz à capacidade de classificar, fazer juízos afirmativos, formar conceitos, generalizar, exemplificar... Para Lipman «A tese de Bruner [...] ajuda a explicar como o processo da aquisição da linguagem em qualquer sociedade envolve, simultaneamente, a aquisição dos elementos da lógica e os das aptidões para desempenhar as operações lógicas que o pensamento pressupõe. A lógica não está diluída na sintaxe, mas a lógica e a sintaxe são aspectos da linguagem que respondem às exigências classificatórias da experiência pré-linguística da criança.» (Lipman, 2001: 52)

Atentemos ainda nas *influências* que, segundo Noémia Rolla, tiveram impacto no trabalho de Lipman:

De Charles Peirce<sup>19</sup>, filósofo, pedagogo, cientista e matemático americano (1839-1914), Lipman reteve o conceito de comunidade de investigação que partilha e cria significados, em que a lógica em si é vista como uma atividade essencialmente social e não exclusivamente científica. Peirce apresenta a investigação como autocorretiva, pois esta procura descobrir as suas próprias fraquezas e corrigir os seus erros de procedimento. Para si a lógica tem as suas raízes no princípio social e a logicidade abarca toda a comunidade<sup>20</sup>. É também sua a distinção entre raciocínio explicativo e ampliativo: o primeiro, pela dedução, aumenta o pensamento sem o ampliar; o segundo, pela indução, analogia e metáfora faz expandir o pensamento. Associa ainda a liberdade de pensamento à liberdade de expressão e percebe que uma não existe sem a outra.

Charles Peirce foi ainda inventor do conceito de pragmatismo e fundador desta corrente, juntamente com William James e John Dewey. Considerado como um dos maiores e mais versáteis filósofos americanos, dedicou-se ao estudo da lógica e da semiótica, para si indissociáveis, uma vez que considerava a lógica no âmbito da semiótica, ou teoria geral dos signos, e esta como um sistema de lógica. No seguimento dos seus estudos, criou as Categorias do Pensamento e da Natureza, ou Categorias Universais do Signo<sup>21</sup>. Interessou-se ainda por química, física, astronomia, linguística, filologia, história e psicologia experimental. Foi professor em Harvard, onde se formou, e na Universidade Johns Hopkins e os seus pensamentos encontram-se reunidos em *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, de 1958, pela sua universidade de origem.

De Justus Buchler, filósofo e professor americano nas universidades de Columbia e Nova Iorque (1914-1991), Lipman recolheu algumas ideias da sua teoria geral do juízo humano, reunidas na obra *Toward a General Theory of Human Judgment*, de 1951. Buchler troca o conceito de experiência por um conceito mais amplo, a que chama de *proception*. De acordo com Buchler, o juízo avalia e discrimina as características do mundo e move-se em direção a uma justificação ou validação. Um *proceiver* assimila as

---

<sup>19</sup> Professor de John Dewey.

<sup>20</sup> Tal como para Wittgenstein.

<sup>21</sup> São elas a Primeiridade (qualidade), que corresponde ao acaso, ou ao fenómeno no seu estado puro que se apresenta à consciência; a Secundidade (reação), que corresponde à ação, e é o conflito da consciência com o fenómeno que procura entendê-lo; e, por último, a Terceiridade (mediação/representação), ou processo, que corresponde à interpretação e generalização dos fenómenos numa síntese intelectual.

características do mundo em que se encontra e procura comunicar, tanto para si como para os outros, aspetos de si mesmo e do mundo.

No que toca a categorias ontológicas, Lipman opõe Buchler a Peirce<sup>22</sup> e tende a concordar com a visão deste último. Aliás, a visão de Buchler, apresentada na obra *Metaphysics of Natural Complexes*, de 1966, é considerada como divergente de toda a tradição filosófica e consideravelmente rejeitada, ao apresentar as suas próprias categorias da natureza no âmbito do que chamou “naturalismo ordinal” ou “metafísica dos complexos naturais”. Este conceito corresponde à sua categoria ontológica mais geral e utiliza-o para se referir quer a atributos, ideias, seres humanos ou experiência humana, pois para si tudo pode ser interpretado como complexo natural. Ao contrário da visão da natureza composta por substâncias, processos, matéria, espírito, ou qualquer outro tipo específico de entidade ou ser, para Buchler tudo é complexo natural e indivisível em formas simples, pois cada complexo só pode ser composto por outros complexos naturais. Para Buchler, os complexos, apesar de estarem localizados em, e de serem simultaneamente, ordens, estão todos ao mesmo nível, diferindo apenas nos seus objetivos, que por sua vez são determinados pela perceção e alcance; enquanto Peirce diz que são as qualidades ou fenómenos no seu estado puro que estão ao mesmo nível.

De Georg Simmel, professor<sup>23</sup>, ensaísta e sociólogo alemão (1858-1918), Lipman absorveu alguns conceitos no que toca à sociologia formal de pequenos grupos. Simmel foca os dois aspetos da relação dialógica entre indivíduo e comunidade: a comunidade que considera o indivíduo como um mero fragmento *versus* o indivíduo que parece ser fragmentário e faz contudo parte de um sistema superior, de um paradigma superior, que pode ser entendido por aqueles que têm discernimento. Na sua obra *Soziologie*, de 1908, com influência kantiana, apresenta as bases da sociologia formal e da microssociologia<sup>24</sup>, fazendo referência a aspetos como as formas de socialização, a determinação quantitativa do grupo, a relação entre vida grupal e o indivíduo, dominação e subordinação, o conflito, os círculos sociais, a pobreza, o segredo, e a individualidade. Outras obras de grande impacto são *A Filosofia do Dinheiro*, de 1900 e *A metrópole e a vida mental*, de 1903, que analisam, respetivamente, a influência do dinheiro e da vida urbana na formação e relação

---

<sup>22</sup> O próprio Buchler fez a sua tese de doutoramento sobre o trabalho de Peirce: *Charles Peirce's Empiricism* (1939).

<sup>23</sup> Na Universidade de Berlim e em Estrasburgo. Nunca chegou a ser integrado de modo formal na academia de Berlim.

<sup>24</sup> Análise dos fenómenos a nível das interações diretas entre as pessoas.

dos indivíduos, de onde se destaca o conceito de embotamento, essência do carácter *blasé*, que corresponde à indiferença do indivíduo perante o que se passa à sua volta, por excesso de estímulos presentes na vida moderna. Interessou-se ainda por variadíssimos temas como a moda, a psicologia feminina, epistolografia, a conversação, a sociabilidade, o estrangeiro... entre outros aspetos básicos da vida social. Apesar da sua formação inicial em Filosofia na Universidade de Berlim, Lipman encara as suas ideias como uma perspectiva indireta relativamente às de outros académicos, considerando-as assim como um contributo ainda mais válido.

De Martin Buber, filósofo, escritor e pedagogo austríaco (1878-1965), Lipman retirou contribuições no âmbito da análise do diálogo, um diálogo autêntico e não a mera conversação. Partindo do seu contributo e adicionando outros de Paul Grice<sup>25</sup> e Ruth Saw<sup>26</sup>, Lipman resume as condições para que haja um verdadeiro diálogo: quantidade, qualidade, relação, modo de exposição, não ambiguidade, brevidade, método e relação simétrica entre os participantes (livre, igual e recíproca). Para Buber, não há existência sem comunicação e diálogo, e os objetos não existem sem que haja uma interação com eles. Na sua filosofia do diálogo, as expressões *eu-tu (relação)*, *eu-isso (experiência)*, são conceitos-chave para a própria existência. A primeira chega mesmo a dar título a uma das suas obras, *Eu e Tu*, de 1923.

De Gilbert Ryle, filósofo inglês de influência wittgensteiniana (1900-1976), Lipman absorveu algumas ideias dos seus estudos sobre pensamento. Para Ryle, não se pode ensinar a pensar por si mesmo, mas pode criar-se o ambiente no qual cada um possa ensinar a si mesmo como pensar por si mesmo. Participou em conferências públicas em Londres sobre aspetos conceptuais do aprender e do ensinar, em 1965, sendo por isso pioneiro em Inglaterra nesta temática. Defende que o papel da filosofia é a clarificação de expressões e ideias sistemáticas e enganadoras. O seu pensamento está reunido em obras como *The Concept of Mind*, de 1949, *Dilemmas*, de 1954, *Critical Essays*, de 1971 e *Collected Essays*, de 2009. Segundo Lipman, evoluiu da ideia de que o pensar não podia ser ensinado, para a convicção contrária e mais o concluiria se tivesse vivido mais e experienciado com crianças. Lipman resume um ensaio seu numa lista de boas práticas para professores, sobre como o pensar pode ser ensinado. Assim, conclui que os bons professores não se repetem, dizem de outra forma; esperam que os alunos façam sozinhos

---

<sup>25</sup> Filósofo britânico que fez grande parte da sua carreira nos Estados Unidos da América (1913-1988).

<sup>26</sup> Filósofa britânica e presidente da Aristotelian Society (1901-1986).

os exercícios ou atividades a partir do que lhes foi ensinado; não dizem ou mostram o que querem que seja feito; provocam com perguntas e questionam as respostas; fazem com que o aluno exercite e reexercite o seu conhecimento, com conversões e silogismos; conduzem o aluno durante parte do caminho e depois deixam-no sozinho na etapa final; citam soluções erradas para que o aluno possa identificar o erro ou melhorá-las; chamam a atenção para problemas mais fáceis, para que, analogicamente, o aluno identifique os mais difíceis; fragmentam problemas complexos, para que o aluno resolva elementos simples e reúnem as soluções; quando o aluno encontra uma solução, apresentam problemas semelhantes. Para Lipman, este diálogo entre professor e aluno é similar ao diálogo que se dá em cada um de nós quando pensa, logo, entende que esta é a melhor forma de inculcar e permitir interiorizar o pensamento de ordem superior.

De Jean-Paul Sartre, filósofo existencialista, escritor e crítico francês (1905-1980), Lipman recolheu a noção de conduta exemplar. Defendia que só para o homem a existência precede a essência, pois o homem primeiro existe, e só depois se define, enquanto todas as outras coisas são o que são, sem se definir. Assume a consciência humana como um tipo diferente de ser, por possuir conhecimento de si própria e do mundo. É uma forma diferente de ser, a que chama *para-si*. Sartre vê o homem como um ser livre e responsável por tudo o que está à sua volta. Somos inteiramente responsáveis pelo nosso passado, presente e futuro. Apresenta a ideia de liberdade como uma pena, afirmando que o homem está condenado a ser livre. Para Sartre, as nossas escolhas são direcionadas por aquilo que nos aparenta ser o bem e são essas escolhas que vão definindo, constantemente, a nossa essência, o que representa uma enorme responsabilidade, pelas implicações que têm em nós mesmos e no mundo. Uma vez que as nossas escolhas cabem exclusivamente a nós mesmos, não há, assim, lugar para fatores externos que justifiquem as nossas ações, logo o responsável final pelas ações do homem é o próprio homem, tendo de responder por elas e arcar com as suas consequências. A consciência dessa responsabilidade e da necessidade de usá-la de forma adequada é motivo de angústia para este existencialista, que chega a apelidar de má-fé a atitude daqueles que não procedem de tal forma, enganando-se a si próprios e renunciando, assim, à sua própria liberdade. Não defendia o abandono da moral, mas situa-a no seu devido lugar: na responsabilidade individual de cada pessoa, independente da existência de um Deus. Acreditava que os intelectuais têm de desempenhar um papel ativo na sociedade e, por isso, apoiou causas

políticas de esquerda com a sua vida e a sua obra, chegando mesmo a recusar o Nobel da Literatura, em 1964. Os seus títulos filosóficos mais sonantes são *L'être et le néant*, de 1943, e *La Critique de la raison dialectique*, de 1960.

É com base nestas ideias que Lipman cita o filósofo existencialista: «No pensar criativo estamos, como diz Sartre, “sozinhos, sem nenhuma justificativa”» (Lipman, 2001: 128).

De Ludwig Joseph Johann Wittgenstein (Wtg), filósofo austríaco, naturalizado britânico, um dos maiores filósofos do século XX e fonte principal desta dissertação (1989-1951), Lipman absorveu toda a influência da sua filosofia no que toca à importância da linguagem, como comprova a sua frequente citação e o reconhecimento feito pelo próprio autor da importância da análise wittgensteiniana da linguagem natural. Apesar da obra deixada por Wtg ser habitualmente considerada como reduzida em quantidade, tal deve-se ao facto de, em vida, ter publicado poucos dos seus escritos. Contudo, há uma vasta produção, especialmente relativa à segunda fase da sua atividade filosófica, que apenas veio a público postumamente em vários livros organizados pelos herdeiros do seu espólio literário. As suas obras de referência são o *Tratado Lógico-Filosófico*, publicado em vida em 1922, e as *Investigações Filosóficas* publicadas postumamente, em 1953. O seu pensamento, considerado contrário nas duas obras<sup>27</sup>, exerceu profunda influência na filosofia daí em diante, em campos como a lógica, a filosofia da linguagem, da matemática e da mente, e em movimentos como o positivismo lógico e a filosofia da linguagem comum. Ambas as obras tratam de tentar esclarecer as condições lógicas que o pensamento e a linguagem devem atender para poder representar o mundo, fazem-no, contudo, de forma radicalmente distinta. No *Tratado Lógico-Filosófico*, o objetivo é explicar como a linguagem consegue representar o mundo, como uma proposição é capaz de representar um estado de coisas real ou possível, através da chamada “teoria pictórica do significado”, em que defende que uma proposição é uma representação figurativa dos factos, usando o *simile* de uma maquete. Nas *Investigações Filosóficas*, tenta alcançar a essência da linguagem, sabendo de antemão que tal é impossível, uma vez que, como defende, a linguagem não é um todo homogéneo, mas sim, um aglomerado de linguagens, que têm traços comuns, mas estão longe de serem idênticas, usando o *simile* de uma família. Arriscamo-nos a classificar a primeira visão como teórica, mecânica, rígida; enquanto a

---

<sup>27</sup> Ao ponto de estas obras serem consideradas como de “autores” diferentes: o “Primeiro” Wittgenstein e o “Segundo” Wittgenstein.

segunda será mais prática, realista e humanizada. Sobre a sua rica biografia, destacamos neste contexto a sua controversa experiência de docente, quer no meio escolar, quer no meio académico: no primeiro notamos a sua formação nos métodos do Movimento de Reforma da Escola Austríaca, que defendia que a escola, em vez de impor a simples memorização, deveria estimular a curiosidade natural da criança e a formação de pensadores independentes; já no meio académico notamos a sua frequente inadaptação e as aulas pouco convencionais, em que fazia uma pergunta, aguardava uma resposta de algum dos presentes e a partir dessa resposta tecia considerações e propunha novas questões. Note-se que Lipman chega a referir o facto de Wtg ter especulado sobre a possibilidade de uma filosofia só de perguntas.

Lipman baseia-se na filosofia wittgensteiniana para afirmar que «aprender a falar não é dominar uma técnica ou adquirir uma capacidade, é vir a ter algo a dizer» (Lipman, 2001: 121) e para reiterar a sua ideia de ordem de prioridades na aprendizagem escolar: estabelecer ambiente humano (comunidade de investigação); demonstrar a função da comunidade: deliberar, chegar a, ou suspender juízos; estabelecer um ambiente onde possam ser cultivadas as capacidades e familiarizados com os procedimentos (comunidade de investigação como forma de vida, tal como uma família, onde se aprende a primeira língua). É a forma de vida da comunidade à qual pertencemos que coordena os nossos juízos, que, por sua vez, produzem os nossos critérios (convenções e regras). Atesta que a comunidade pode preceder ao juízo e este à seleção de critérios, por mais estranho que isso possa parecer. Nestas formulações, Lipman chega mesmo a fazer a distinção entre três *Wittgenstein's*: o que valoriza a forma de vida e não os critérios e que dita a forma que os nossos juízos devem assumir; o que reflete sobre a questão do valor relativo às capacidades em confronto com o comportamento adquirido pelas normas; e o que dá menos valor a essas capacidades.

Lipman, a propósito da experiência comunitária como solo fértil para a criação de critérios, destaca o parágrafo I.242, das *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein<sup>28</sup>:

«À comunicação por meio da linguagem pertence não só uma concordância quanto às definições, mas também (por estranho que isto possa soar) uma concordância quanto aos juízos. Isto parece abolir a Lógica, mas de facto não o faz. — Uma coisa é descrever métodos de medida, uma outra é obter e comunicar resultados de medidas efectuadas. Mas aquilo a que chamamos «medir» é também determinado por uma certa constância dos resultados obtidos.» (Wtg, 1987: 335)

---

<sup>28</sup> (Lipman, 2001: 205)

A partir de todos estes contributos, Lipman resumiu o conceito de *pensamento de ordem superior* num pensamento «conceitualmente rico, coerentemente organizado e persistentemente investigativo» (Lipman, 2001: 37), destacando como suas principais características e riqueza a coerência e curiosidade, ou por outras palavras, racionalidade e criatividade. Numa outra caracterização, acrescenta que o pensamento de ordem superior conjuga inevitavelmente em si, de forma simétrica e complementar, o pensamento crítico, que envolve o raciocínio e o juízo, e o pensamento criativo, que envolve capacidade, talento e juízo criativo. Como ideias reguladoras, o pensamento de ordem superior tem a verdade e o significado e tem como meios privilegiados o diálogo autêntico<sup>29</sup> e a comunidade de investigação<sup>30</sup>. Este pensamento conta ainda com capacidades cognitivas (sendo as principais as *capacidades de investigação*: construir hipóteses, testar, considerar alternativas, formular problemas, estimar, medir...; capacidades de raciocínio: inferir, ampliar conhecimento a partir da experiência do mundo, deduzir, concluir; capacidades de organização de informação: frases<sup>31</sup>, conceitos, esquemas, narrativas e descrições; e capacidades de tradução: transmissão de significados de uma língua para outra ou de um modo de expressão para outro), que por sua vez contam com critérios, valores, heurística e algoritmos. Os critérios são os recursos menos falíveis no que toca a juízos; os valores, por vezes excessivamente carregados de emotividade, tanto podem acentuar como obstruir o raciocínio, sendo contudo incontornáveis; a heurística é uma abordagem que permite reduzir o juízo crítico no pensamento criativo, que compreende alguns riscos no que toca às conclusões, uma vez que não se preocupa com os meios para lá chegar; e, por fim, os algoritmos são ferramentas que permitem reduzir a necessidade de juízo criativo no pensamento crítico, mecanismos que diminuem o trabalho e facilitam a investigação com grande rigor, pois oferecem as garantias de uma metodologia perfeita. Em suma, baseia-se

---

<sup>29</sup> E não apenas a mera conversação. Por diálogo autêntico entenda-se o conceito de diálogo de Martin Buber: aquele que pretende estabelecer uma verdadeira relação mútua e estimulante entre cada elemento que nele participa, pois cada um tem em mente o(s) outro(s), em cada experiência específica e presente. Lipman acrescenta que deve ser logicamente estruturado, sem que isto impossibilite a criatividade e deve fomentar e propiciar a produção intelectual de todos os envolvidos e a tradução do pensamento em várias formas de linguagem.

<sup>30</sup> Conceito que vai buscar a Dewey: uma comunidade questionadora, interativa, colaboradora e pesquisadora, que resolve problemas de forma racional e experimental, ou seja, um microcosmos da grande comunidade, sem o qual não é possível aperfeiçoar esta última.

<sup>31</sup> Lipman considera como unidade mínima de significado a frase, e não a palavra, por entender que esta, apesar da sua relação com as coisas do mundo, só assume sentido numa frase. Discordamos desta visão, pela confusão gerada entre significado e sentido. Obviamente que as palavras assumem um determinado sentido numa frase, mas isso não implica que sejam desprovidas de significado fora dela.

numa linguagem real, que aspira a ser ideal, sem, contudo, ter a ilusão de o chegar a ser, que funciona como instrumento contra o «embruxamento do intelecto»<sup>32</sup>.

Tudo isto tem como objetivo a ascensão ao pensamento complexo. No entender de Lipman, a escola promove ou o pensar relacionado com o procedimento (por exemplo pensar logicamente sobre lógica) ou o pensar substantivo (pensar centrando atenções exclusivamente no conteúdo). O autor sustenta que, pelo contrário, a escola deve promover um pensamento de excelência, consciente das suas próprias razões e fundamentos, que conjugue estas duas formas simples de pensamento, numa forma mista e, portanto, complexa, que recorra ao pensamento recursivo, metacognitivo, autocorretivo e reflexivo, enquanto examina o conteúdo do tema em reflexão. Citando Lipman:

«O pensamento *complexo* é, portanto, o pensamento que está ciente das suas próprias suposições e implicações, assim como está consciente das razões e provas que sustentam esta ou aquela conclusão. O pensamento complexo leva em consideração a sua própria metodologia, [os] seus próprios procedimentos, [a] sua própria perspectiva e ponto de vista. O pensamento complexo está preparado para reconhecer os fatores que são responsáveis pelas tendências, preconceitos e auto-ilusões. Ele inclui *pensar sobre os procedimentos* ao mesmo tempo que *pensa sobre o tema principal*. Assim como em um debate que ocorre em uma legislatura é necessário haver uma percepção constante do procedimento legislativo durante a contínua consideração de assuntos importantes, do mesmo modo na investigação deliberativa em sala de aula deve haver um constante reconhecimento da primazia de metodologia de tal investigação durante todo o tempo em que os assuntos importantes são discutidos.» (Lipman, 2001: 42)

Assim, o *pensamento complexo de ordem superior* reúne três tipos de pensamento: o crítico, o criativo e o complexo. O pensamento crítico é governado por critérios, tem como objetivo o juízo, é autocorretivo e sensível ao contexto. O pensamento criativo é sensível a critérios, também tem como objetivo o juízo, é autotranscendente<sup>33</sup> e governado pelo contexto. Por último, o pensar complexo considera aspetos de conteúdo e de procedimentos, tem como objetivo a resolução de situações problemáticas e o aperfeiçoamento da prática, é metacognitivo e sensível ao contexto.

Lipman considera ainda que não basta ensinar aos alunos capacidades cognitivas para que estes adquiram o pensamento (complexo) de ordem superior e, por isso, defende o seu ensino direto e imediato. No seu entender, o pensamento de ordem superior é o contexto no qual se desenvolvem as capacidades cognitivas e não o contrário. Entende que uma das formas de atingir este objetivo é promover aulas em que os alunos filosofem, independentemente de o fazerem no âmbito da disciplina de Filosofia ou outras, desde que

---

<sup>32</sup> (Wittgenstein, 1987: 257)

<sup>33</sup> Pretende a superação de si mesmo.

esteja presente a atitude de uma comunidade de investigação, que fomente o debate e a reflexão. Defende que só a partir da reflexão sobre a prática e da invenção de práticas aperfeiçoadas se poderá estimular reflexões posteriores. Até porque, uma vez que os atos e processos cognitivos começam em cada ser como adaptações de comportamentos grupais, quanto mais racionais forem as instituições e em particular a escola, mais racional vai ser a reflexão interiorizada em cada aluno: uma comunidade crítica produz pessoas críticas. E argumenta ainda que o aperfeiçoamento destas práticas não só é uma necessidade para sociedades democráticas fortes, como um direito de cada criança/ser humano. Em suma, encara a escola como uma comunidade de investigação, com objetivos definidos, que se deixe orientar por argumentos, através de um processo dialógico, rico em criatividade e racionalidade e que vise a implementação do pensamento crítico e criativo, tendo como objetivo último o desenvolvimento de uma sociedade livre, democrática, despreconceituosa e justa.

Para Lipman, os programas escolares devem centrar-se em três objetivos distintos, mas complementares: o aperfeiçoamento cognitivo através da lógica e da racionalidade; a melhoria de desempenhos hábeis, através de critérios de desempenho; e o fortalecimento das capacidades de reconhecer e resolver problemas.

O seu programa, com base em todos estes pressupostos teóricos, começou a ser desenvolvido primeiramente em Nova Jersey a partir do ano de 1975, com as primeiras formações de professores, que foram posterior e rapidamente alargadas a outras cidades e Estados, sendo que a primeira experiência remonta, como já referimos, a 1970. Seguiu-se a formação de professores na Dinamarca e o interesse de muitos outros países como a Lituânia, a Polónia, a Hungria, a Roménia, a Bulgária e a Rússia, com acesso a vários apoios institucionais; Austrália, Finlândia, Singapura, Filipinas, Nigéria e Zimbabwe, onde a FpC/FpJ assumiu maior importância; e Brasil, Chile, Grã-Bretanha, Espanha, México e Portugal, onde assumiu importância moderada ou mais ténue.

Um dos principais indicadores do impacto que este programa teve nos vários países prende-se com a tradução e publicação completas ou não dos vários materiais de apoio, sendo que estão totalmente traduzidos e publicados em Castelhana e apenas parcialmente na Áustria, Canadá e Brasil. Em Portugal utilizam-se as edições brasileiras, recorrendo-se também, por vezes, a traduções não editadas.

No nosso país, a primeira abordagem desta temática coube à Sociedade Portuguesa de Filosofia, que reconheceu o interesse do programa e apoiou os primeiros passos na formação de professores, bem como a criação do Centro Português de Filosofia para Crianças, que passou a ser responsável pela angariação de apoios institucionais e governamentais para esta causa, bem como pela formação de professores e proliferação do interesse a docentes e escolas. Posteriormente, outras instituições, como a *Fundação Calouste Gulbenkian* e o *Centro Ménon*, também se envolveram neste projeto, a primeira fazendo uso de uma abordagem mais artística, apoiando ainda financeiramente a tradução de materiais; a segunda, apresentando-se como alternativa ao Centro Português de FpC/FpJ e mais vocacionada para a ideia de comunidade de investigação. Outros centros foram germinando, especialmente na capital do país, e neste momento não existe centralidade no que toca a este assunto. Um dos centros com mais destaque é designado por Associação Além de Nós, com participação em projetos em curso nas mais variadas escolas. Esta proliferação acabou por ditar a extinção do Centro Português de Filosofia para Crianças em 2008, sendo que desde 2006 a Sociedade Portuguesa de Filosofia não desenvolve atividades nesta área.

O projeto foi inicialmente implementado em escolas como a *Casa Pia de Lisboa*, várias escolas de primeiro ciclo no nordeste alentejano, no *Colégio Valsassina* (em Lisboa) e no *Colégio Internacional de Vilamoura*.

No presente, existem projetos espalhados pelo país, que ficam, contudo, a dever-se à iniciativa pessoal de alguns professores, com o devido apoio das direções escolares, mas sem o incentivo ministerial. Aliás, o próprio Ministério da Educação não possui sequer um levantamento da informação sobre as escolas em que se encontram em curso projetos relacionados com a FpC/FpJ.

O carácter individual destas iniciativas ditará, certamente, uma grande diversidade na implementação dos projetos de FpC/FpJ, nomeadamente no que toca à frequência e regularidade com que as sessões decorrem, a que faixas etárias são aplicadas, a que materiais recorrem os docentes, à própria formação dos docentes, ao relevo que a disciplina/projeto assume em cada escola, etc., etc.. Contudo, há um conjunto de orientações provenientes do programa de Lipman que julgamos ser um traço comum a todos os projetos em curso.

## **1.2 - Funcionamento**

As sessões de FpC/FpJ decorrem em sala de aula, com os alunos preferencialmente dispostos em círculo, para que possam ver-se e ouvir-se uns aos outros. Aliás, a capacidade de ouvir o outro assume nestas sessões particular importância, como se poderá constatar mais adiante.

As sessões devem dividir-se em: a) a apresentação do texto; b) a criação da agenda; c) o fortalecimento da comunidade; d) a utilização de exercícios e planos de discussão; e) o estímulo de repostas adicionais.

- a) O texto é um modelo em forma de história, que sirva os fins da comunidade de investigação, reflita os valores e ações das gerações passadas, bem como as relações humanas, sendo mediador entre a cultura e a pessoa. Deve favorecer a percepção e propiciar a reflexão e as relações lógicas. Deve ser feita uma leitura em voz alta, de forma revezada, para que cada um leia e ouça e para que haja a primeira divisão de trabalho, que dá início à comunidade de investigação em sala de aula. Esta leitura permite a descoberta do texto e da pertinência do seu significado, bem como a sua apropriação.
- b) A resposta inicial da turma deve ser dada em forma de perguntas individuais, que o professor regista, juntamente com o nome do seu autor. Dessa lista de perguntas, a turma em conjunto com o professor seleciona as áreas de interesses dos alunos, destacando o que os alunos consideraram mais importante no texto e o que o grupo sente necessidade de discutir, criando de forma colaborativa uma agenda de discussão e indicando por onde esta deve começar a ser trabalhada.
- c) A investigação dialógica começa coletivamente, privilegiando-se a reflexão, procurando articular divergências em busca da compreensão, seguindo o argumento para onde ele conduz o raciocínio, através de capacidades cognitivas (suposição, generalização, exemplificação...), de instrumentos cognitivos (razões, critérios, conceitos, algoritmos, normas, princípios...), de raciocínio cooperativo (a partir das ideias dos outros, com contraexemplos, hipóteses alternativas...). Este processo permite a interiorização de comportamentos da comunidade: da correção mútua passa-se à autocorreção e da sensibilidade do grupo à sensibilidade individual.

- d) Com base numa questão ou objetivo, os alunos trabalham em pequenos grupos, apropriando-se de uma determinada metodologia, sugerida pelo docente ou escolhida livremente pelo grupo, de acordo com as exigências da tarefa, abrindo-se para outras alternativas, concentrando-se em problemas específicos que estimulem a realização de juízos práticos, fazendo investigação e examinando ideias.
- e) Ainda em grupo ou individualmente, procuram-se outras respostas para os problemas abordados através de outras formas de expressão, como a escrita criativa, a pintura... Esta última etapa permite a síntese do percurso crítico, criativo, individual e coletivo, enfatizando e realçando a percepção, a partir do juízo consciente.

Assim e resumindo, cada sessão começa com a leitura conjunta de um pequeno capítulo ou excerto de uma das novelas/narrativas<sup>34</sup> de Matthew Lipman ou de outro autor com bibliografia neste campo. De acordo com o manual de apoio correspondente a cada narrativa ou recorrendo a outra sugestão, considerando a especificidade da turma, o docente coloca uma questão ou faz um pedido, que deve ser resolvido individualmente ou em grupo, consoante o que for mais adequado dada a atividade prevista. Daqui gera-se a discussão na qual o professor deve ser o menos interventivo possível, limitando-se a orientar as intervenções dos alunos no sentido do rigor na linguagem e no raciocínio, de acordo com a ideia de que o professor deve ensinar o que for ensinável e criar o ambiente para que os alunos ensinem a si mesmos o que não pode ser outro a fazê-lo por si. Desta forma, torna-se possível que os alunos pensem com liberdade académica, anteriormente exclusiva do meio universitário.

As regras mais importantes são: 1) saber ouvir o outro; 2) esperar pela sua vez de falar; 3) responder apenas ao que lhe é perguntado ou pedido; e 4) não permanecer com o dedo no ar durante a intervenção de um colega. Esta última parece ser de somenos importância, contudo a prática demonstra que, quando tal não acontece, o cumprimento da primeira regra é posto em causa.

As histórias destas narrativas são bastante simples, apresentam episódios da vida quotidiana, todavia suscitam questões filosóficas intemporais e fomentam a discussão

---

<sup>34</sup> É comum a utilização da expressão “novela” a propósito dos textos criados por Lipman. Para evitar a confusão gerada pela figura mental associada a esta expressão, quer se trate da conotação relacionada com o género literário, quer com o género televisivo, utilizaremos daqui em diante a expressão “narrativa”.

dessas questões de forma bastante natural. Lipman fundamenta a criação destes textos com a consideração de que o declínio da Filosofia se deve à passagem do modelo homérico para o modelo platónico, ou seja do modelo narrativo/prático para o descritivo/teórico, considerando este mais maçador para o contexto escolar. Defende que é mais estimulante apreender o conceito de justiça através de personagens e ações justas do que pela definição teórica de justiça.<sup>35</sup> Acrescenta ainda que para alunos de tenra idade se deve começar por apresentar histórias na primeira pessoa, com vista a uma maior identificação do leitor/ouvinte com as experiências narradas e defende que a passagem para histórias narradas na terceira pessoa se deve fazer na passagem ao estágio formal, de Piaget, ou seja, a partir dos 12 anos. Condena a classificação da prosa descritiva para fins didáticos e da narrativa em forma de história para fins de entretenimento. Contudo, acaba por reconhecer a necessidade de criação de textos específicos para a abordagem filosófica, plenos tanto de criatividade como de racionalidade, uma vez que os textos puramente literários, regra geral, primam pela criatividade. Com a criação de textos exclusivamente para este fim, é possível organizá-los de forma que sejam modelos de pensamento e que respeitem as aceitabilidades literária, psicológica e intelectual, ou seja, que sejam bem escritos, não sendo necessariamente obras de arte, que sejam adequados a uma faixa etária e que apresentem problemáticas motivantes. Outra característica essencial é a apresentação dos conceitos, quer pelas ações das personagens, quer pelos seus diálogos.

As narrativas de Lipman estão divididas por ciclos de estudos e a cada uma corresponde um manual do professor, com sugestões de atividades para cada capítulo. A leitura do seguinte quadro dará uma visão abrangente destes materiais, bem como do programa em si.

---

<sup>35</sup> Discordamos quanto à classificação de “descritivo/teórico” feita a propósito do modelo platónico. Compreendemos que Platão não seria propriamente apelativo para crianças de tenra idade, mas devido à complexidade da linguagem e profundidade dos temas abordados. No nosso entender, o modelo platónico não será nem prático, no sentido que Lipman lhe atribui, de narrativa, nem teórico, ou seja, puramente descritivo. Situar-se-ia a meio caminho: seria um modelo híbrido, em que através do diálogo são incorporadas no texto características narrativas e descritivas, teóricas e práticas.

<b>Ciclo de Ensino</b>	<b>Narrativa</b>	<b>Manual do Professor</b>	<b>Objetivo</b>
Pré-escolar	<i>O Hospital das Bonecas</i>	<i>Dar sentido ao meu mundo</i>	Raciocinar sobre a realidade e o ser pessoa
1º Ciclo	<i>Elfie</i>	<i>Construir juntos os nossos pensamentos</i>	Raciocinar sobre o pensar
	<i>Kiko e Gui</i>	<i>Admirar o mundo</i>	Raciocinar sobre a natureza
	<i>Pimpa</i>	<i>Em busca do significado</i>	Raciocinar sobre a linguagem
	<i>Nous</i> (cont. de <i>Pimpa</i> )	<i>Decidir sobre o que fazer</i>	Raciocinar sobre a decisão moral
2º e 3º Ciclos	<i>A Descoberta de Aristóteles Maia</i>	<i>A investigação filosófica</i>	Raciocinar sobre a lógica
	<i>Lisa</i>	<i>A investigação ética</i>	Raciocinar sobre a ética
	<i>Kiko e João</i> (cont. de <i>Kiko e Gui</i> )	-----	Currículo alternativo a utilizar com crianças sem abrigo
Secundário	<i>Suki</i>	<i>Escrever, como e porquê</i>	Raciocinar sobre a estética
	<i>Mark</i>	<i>A investigação social</i>	Raciocinar sobre o social e o político
	<i>Marty e Eddie</i>	-----	Currículo alternativo a aplicar em escolas com programas ligados à prevenção da SIDA e da toxicod dependência
Educação para adultos	<i>Harry Prime</i>	<i>A investigação filosófica</i>	Raciocinar sobre literacia e educação para adultos
	<i>Natasha</i>	-----	Raciocinar sobre princípios psico-pedagógicos de uma comunidade de investigação

## **Capítulo 2 – Prática pedagógica da Filosofia para Jovens no Colégio Internacional de Vilamoura**

Neste capítulo, pretendemos fazer a exposição da prática pedagógica com crianças no Colégio Internacional de Vilamoura (CIV), através dos testemunhos de uma educadora do Jardim de Infância e de professoras dos Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico. Pretendemos ainda apresentar eventuais repercussões do Projeto FpC/FpJ na prática pedagógica do Programa Oficial de Filosofia do Ensino Secundário, através do testemunho de uma professora da disciplina de Filosofia. Antes de mais, cumpre-nos contextualizar a implementação e o desenvolvimento do Projeto FpC/FpJ no CIV.

O Colégio Internacional de Vilamoura tem-se afirmado, ao longo da sua história, como escola inovadora, de excelência na formação dos alunos e pioneira nos projetos pedagógicos em que se envolve. Enquanto escola internacional, para além de ministrar dois currículos, o nacional e de *Cambridge*, concentrou-se num currículo de compreensão e no desenvolvimento das competências cognitivas e socioafetivas dos alunos.

Na década de 90, mais concretamente em 1997, iniciam-se as aulas de FpC/FpJ no CIV. A 21 de julho de 1997, a professora convidada Fernanda Batista (responsável pelo programa FpC/FpJ no CIV) apresenta o programa, referindo o seu autor – Mathew Lipman –, a introdução do programa em Portugal, as suas finalidades, o papel do professor, e apresenta alguns materiais de apoio, fazendo a ponte com a experiência do desenvolvimento do programa no Colégio do Amor de Deus (Cascais).

Numa primeira fase, a disciplina é introduzida no 1.º Ciclo, de forma experimental, com a professora Fernanda Batista (coordenadora), sendo apresentada pela primeira vez aos encarregados de educação a 18 de novembro de 1997 e tendo por base a obra e os princípios do professor americano Matthew Lipman: dotar o aluno de uma capacidade de intervenção individual e coletiva, desenvolvimento do espírito crítico, num espírito de cooperação e tolerância e a contribuição para a formação de cidadãos livres e responsáveis.

Segue-se depois a formação e conseqüente estágio de uma equipa de docentes, no Centro Menon. Daqui decorre a aplicação da disciplina, já no ano letivo de 1998/1999, ao 2.º Ciclo e, mais tarde, ao 3.º Ciclo e Jardim de Infância. Hoje, a disciplina faz parte da

estrutura curricular desde o Jardim de Infância ao 9º ano, sendo que no Ensino Secundário é lecionada a disciplina de Filosofia, como consta do curriculum nacional e oficial.

Esta aposta na formação das equipas pedagógicas traduziu-se na implementação de um projeto, à época, aplicado em mais de 30 países de cinco continentes que seguiam a escola Mathew Lipman, por se reconhecer a ideia defendida pelo investigador de que o estímulo pela capacidade de se questionar era algo que deveria ser proporcionado muito antes da entrada na universidade.

O CIV, hoje, com reconhecimento nacional e prestígio internacional, encara a FpC/FpJ como uma área estruturante do currículo da escola. A formação inicial com a Sociedade Portuguesa de Filosofia e atualmente com a Dr<sup>a</sup> Alice Santos, formada pela escola de Lipman e de Oscar Brenifier e autora de vários livros, tem sido decisiva na definição dos pilares do Projeto Educativo. A capacidade de questionar o mundo, de o conhecer na sua diversidade e de o compreender nos seus matizes divergentes, de tomar decisões conscientes, de procurar soluções criativas para a resolução de problemas definem o perfil do aluno que faz reflexão filosófica, o que se traduz, naturalmente, nos seus resultados académicos.

Atualmente, é feita formação constante, em períodos de pausa letiva, com a formadora Alice Santos, de quem incluímos aqui uma entrevista da autoria de Dina Adão, bibliotecária do CIV.

«Deu os primeiros passos na Filosofia para Crianças nos anos 90, num curso orientado por Felix Moryon (presidente, na altura, do Centro de Filosofia para Niños, em Espanha) e Anne Sharp (IAPC)<sup>[36]</sup>. Um mês nos EUA com Matthew Lipman (criador de um vasto programa de Filosofia com crianças) e esta formadora mudou o seu rumo de ideias. E foi em 2004, com Oscar Brenifier (Presidente do Instituto de Práticas Filosóficas, em Paris) que Alice Santos acabou por “polir” a metodologia que hoje aplica a crianças, jovens e terceira idade. Colabora com o CIV desde a formação inicial com a Sociedade Portuguesa de Filosofia e desde então a Dr<sup>a</sup> Alice Santos, formada pela escola de Lipman e de Oscar Brenifier e autora de vários livros, foi decisiva na definição dos pilares do Projeto Educativo.

A principal vantagem do pensamento filosófico na formação do jovem passa “pela capacidade de imaginar alternativas e explorar as consequências que daí decorrem, de forma rigorosa e coerente”, diz Alice Santos. Este é “um jogo cognitivo e sócio-afetivo” que acaba por “abrir portas para uma dimensão lúdica muito divertida e inteligente”.

O verdadeiro impacto da disciplina nas crianças desde tenra idade tem vindo a ser avaliado em vários locais do mundo. “Tem-se, globalmente, verificado que essas crianças são cognitivamente mais ousadas, afetivamente menos medrosas e existencialmente mais livres”. Estas capacidades, “amadurecidas pela idade e pela experiência podem resultar em adultos que revolucionam paradigmas. Seres assim criativos é o que de melhor pode haver para uma empresa ou um qualquer outro organismo”, diz.

“A consciência dos instrumentos básicos do pensamento (conceito, juízo e raciocínio) e sua operacionalização em diferentes contextos facilitam um pensamento flexível, e criativo,

---

<sup>36</sup> Institute for the Advancement of Philosophy for Children, com sede na Universidade Estadual de Montclair, em Nova Jersey.

porque crítico”. As crianças aprendem também “a fazer o uso público da razão, a submeter o seu pensamento ao olhar do outro, à exigência de apresentação de critérios justificativos”.

O perfil do aluno que faz reflexão filosófica passa por “ter a capacidade de abraçar o erro (não ter medo de errar e estar disposto a aprender com os erros); gastar menos energia com a construção da imagem que quer vender, de forma a ser menos mentiroso; aprender a desapegar-se das suas próprias ideias (os conceitos e as ideias são meros instrumentos de trabalho, são como as nuvens que passam no fundo de um imenso céu azul (a mente)); colocar-se no lugar do outro (as perspectivas próprias mudam quando, pelo raciocínio analógico, consegue imaginar o que o outro pode estar a pensar ou sentir)”. Um aluno que não aprendeu a refletir, “é uma pessoa mais rígida, mais preconceituosa e, por isso, mais infeliz”, diz.

Para Alice Santos, “a Filosofia pode vir a marcar a diferença para repensarmos o que somos, onde estamos e o que realmente queremos”. Contudo, adianta, “não basta ler ou ensinar os filósofos; é necessário uma prática filosófica (e entendo por prática filosófica a análise minuciosa de como pensamos e suas consequências na ação; e, sobretudo, não evitar o arrepio existencial de colocar o seu próprio pensamento em causa)”.<sup>37</sup>

Alice Santos, a partir da sua vasta experiência na área da FpC/FpJ e perante a inexistência de tradução de todos os materiais de Matthew Lipman e à necessidade de aperfeiçoar práticas, foi desenvolvendo, ela própria, um conjunto de narrativas adequadas a várias faixas etárias ou a cada ciclo de estudos. À semelhança da tabela que apresentámos no final do capítulo anterior, a propósito do funcionamento das sessões de FpC/FpJ e dos materiais que Lipman criou para este efeito, apresentamos também os livros de Alice Santos e a forma como organiza as temáticas filosóficas e o programa. No CIV, são simultaneamente aplicados os materiais de Lipman e de Alice Santos, sendo da responsabilidade do professor de cada turma a escolha da melhor estratégia a adotar. Como se poderá observar, as opções que Alice Santos apresenta são em número mais reduzido, pelo que os seus materiais devem servir de complemento ou alternativa pontual aos materiais de Matthew Lipman, uma vez que cada narrativa deve ser escolhida para um determinado ano letivo.

---

<sup>37</sup> Entrevista a Alice Santos, in *CIV Newsflash*, Nov. 2012

<b>Faixa etária</b>	<b>Narrativa</b>	<b>Manual do Professor</b>	<b>Objetivo</b>
4-7 anos	<i>Ana é o meu nome</i>	<i>Ana é o meu nome – caderno de atividades</i>	Clarificar, relacionar e discutir sobre o mundo e o seu saber - Raciocinar sobre a relação com o outro
7-13 anos	<i>Eu sou a Ana &amp; A Sementinha que não sabia quem era</i>	(Atividades apresentadas no final de cada capítulo e não num manual à parte)	Clarificar, relacionar e discutir sobre o mundo e o seu saber - Raciocinar sobre o ser e a linguagem
A partir dos 9 anos	<i>E se o verde existisse – Pensar sobre o saber</i>	(Atividades apresentadas no final de cada capítulo e não num manual à parte)	Clarificar, relacionar e discutir sobre o mundo e o seu saber - Raciocinar sobre a linguagem e o conhecimento

Passemos, então, aos testemunhos das colegas para perceber melhor como funcionam as aulas de FpC/FpJ. A escolha das colegas a participar nas entrevistas seguiu os seguintes critérios: 1) um colega por cada escola (Jardim de Infância, 1º Ciclo do Ensino Básico, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico – considerados em conjunto por se referirem à mesma escola, e Ensino Secundário); 2) de cada escola, o colega mais experiente na área da FpC/FpJ; 3) o colega do Ensino Secundário deveria ter experiência também na área de FpC/FpJ. Assim, as colegas escolhidas para entrevista foram: Maria da Luz Gago, educadora do Jardim de Infância; professora Helena Neto, do 1º Ciclo; professora Micaela Gomes, dos 2º e 3º Ciclos; e Laurinda Silva, do Ensino Secundário. Note-se que a colega do Ensino Secundário tem experiência quer na disciplina de Filosofia do *Curriculum Nacional* no colégio e em escolas públicas, quer de FpC/FpJ, também nas duas realidades escolares.

A cada uma das docentes foram colocadas as seguintes questões: 1) Descreva como decorrem habitualmente as sessões de FpC/FpJ que leciona (regras, motes, fontes, materiais, estratégias, formas de participação, conclusões...); 2) Em que consiste a participação dos alunos nestas sessões e de que forma respondem às tarefas propostas?; 3) Quais lhe parecem ser os contributos da disciplina de FpC/FpJ para o desenvolvimento cognitivo dos alunos?; e 4) Mencione um episódio decorrido numa aula de FpC/FpJ que comprove a pertinência destas práticas filosóficas. À professora do Ensino Secundário foi ainda perguntado: 5) Quais lhe parecem ser os contributos da disciplina de Filosofia

(Programa Oficial do Ensino Secundário) para o desenvolvimento cognitivo dos alunos?; e  
6) Na sua experiência de docente de Filosofia (Programa Oficial do Ensino Secundário) consegue distinguir o desempenho de um aluno que tenha frequentado aulas de FpC/FpJ de outro que não o tenha feito?

À questão número 1) *Descreva como decorrem habitualmente as sessões de FpC/FpJ que leciona (regras, motes, fontes, materiais, estratégias, formas de participação, conclusões...)*, obtivemos as seguintes respostas:

«No Jardim de Infância, a FpC inicia-se no grupo dos 4 anos.

Vou reportar-me ao grupo dos 5 anos, que leciono neste ano letivo.

As sessões são semanais e com duração de três quartos de hora.

As regras são transversais a outras áreas: ouvir os outros, pôr o dedo no ar para falar e não ter “medo” de participar (as nossas ideias são sempre válidas, desde que justificadas ou argumentadas).

Seguimos o livro da “Elfie” do Mathew Lipman e outras histórias que contenham temas que considere pertinentes.

As sessões são divididas em vários momentos: leitura de história ou episódio da Elfie, levantamento de questões e discussão de ideias. Por vezes, são feitos exercícios do livro da Elfie e trabalho de grupo. No final é feita a síntese da aula. Sempre que pretendo que haja trabalho de grupo, recorro a mais um ou dois adultos.

Os jogos sociais ou de regras são também estratégias de suporte ou mesmo de início duma sessão.

O desenho será outra forma de comunicação ou de reflexão.»<sup>38</sup>

«A Filosofia com crianças no 3º ano, que leciono no presente ano letivo, tem por base a *Elfie* do Matthew Lipman. Nestas sessões, o desenvolvimento das discussões segue a norma. Questões colocadas pelos alunos, registadas pela professora ou por um(a) secretário(a) (aluno(a)). Seguem-se as respostas pelos alunos tendo em conta uma ordem. Aí o(a) secretário(a), vai dando a palavra a cada um dos intervenientes e são registadas todas as intervenções, (tenta-se aglutinar ao longo da discussão respostas próximas).

Depois de haver questões pertinentes (e existem sempre), a professora coloca questões que têm em conta o Plano de discussão ou exercícios (orais ou escritos) sobre a temática.»<sup>39</sup>

«Partindo de um documento, uma foto, um texto, um vídeo, uma frase, uma citação, uma palavra, uma BD, um desenho...»<sup>40</sup>

«Regras – as mais básicas e que permitem diálogo e comunicação: pedir e esperar a vez de falar; respeitar a vez do outro, intervir de modo a que o que cada um diz esteja ligado, ainda que por discordância à intervenção anterior; escuta efectiva do outro.

Motes – fazer perguntas.

Fontes – Lipman; Brenifier; Jason Buckley; Pete Worley; Tomás M. Carneiro; Dina Mendonça...

Materiais – Imagens; perguntas; palavras isoladas; curtas de animação; literatura (contos, excertos...), música, Arte em geral; metáforas utilizadas pelos filósofos, ao longo da História, para melhor ilustrarem, colocarem e ou resolverem um problema...

<sup>38</sup> Resposta da educadora de infância, Maria da Luz Gago.

<sup>39</sup> Resposta da professora Helena Neto, do 1º Ciclo do Ensino Básico.

<sup>40</sup> Resposta da professora Micaela Gomes, dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Estratégias – Diálogo socrático; Jogos; intervir de modo a que o que cada um diz esteja ligado, ainda que por discordância, à intervenção anterior; Colocar regras artificiais de modo a tornar consciente e a treinar determinada competência, isolando-a. Por exemplo: não responder, apenas colocar questões; esperar o mesmo tempo da intervenção anterior, em silêncio, até nova intervenção... Sintetizar as intervenções do outro; ...

Formas de participação – os alunos podem escolher os temas, podem inclusivamente apresentá-los e serem os próprios facilitadores da sessão; por vezes damos lugar a um secretário (cujo objetivo é duplo: registar o desenvolvimento da sessão e distinguir o essencial do acessório. É proibido apagar: se o grupo chegou a nova conclusão, riscamos levemente a ideia anterior e escrevemos a nova: o erro também é percurso) e a um observador (este não pode participar no diálogo investigativo, apenas regista aquilo que ouviu de mais curioso, chocante, interessante para si. É uma tentativa de responder a «O que aprendo apenas ouvindo os outros?»)<sup>41</sup>

Das respostas obtidas destacamos que o cumprimento da metodologia e das regras é comum e transversal aos vários ciclos de ensino, destacando-se a importância da comunicação, especialmente no que toca a saber ouvir o outro. O mesmo já não acontece com os materiais utilizados: se nos níveis iniciais há uma repetição da narrativa de Lipman, *Elfie*, com os alunos mais velhos os materiais diversificam-se bastante, não se restringindo aos suportes escritos e passando por várias manifestações artísticas. Aliás, a vertente lúdica também se configura, pontualmente, como opção estratégica. Destacamos ainda a importância atribuída à argumentação, desde tenra idade, bem como aos momentos de discussão e de síntese. A propósito da resposta da docente do Primeiro Ciclo, notamos ainda o risco adjacente à aglutinação de “respostas próximas”. Tal deve ser evitado ou feito de forma bastante explícita, pois não poderão ficar dúvidas acerca da repetição da resposta. Basta que haja uma diferença significativa para que as ideias já não possam ser aglutinadas. Neste caso, deve verificar-se se o papel de mero moderador não estará a ser extravasado por parte do professor. Destacamos ainda a riqueza de fontes, materiais e estratégias da docente do Ensino Secundário, que, por força da sua formação filosófica e da sua abrangente experiência, ultrapassa a prática das restantes colegas. Seria interessante a partilha efetiva desta experiência, ou mesmo a existência de uma ação de formação administrada internamente pela colega deste ciclo de ensino.

À questão número 2) *Em que consiste a participação dos alunos nestas sessões e de que forma respondem às tarefas propostas?*, registámos o seguinte:

---

<sup>41</sup> Resposta da professora Laurinda Silva, do Ensino Secundário, reportando-se à experiência com o Ensino Básico.

«Os alunos são os intervenientes ativos, são eles que dinamizam a sessão. O adulto modera a discussão e orienta a apresentação de estratégias que façam avançar a sessão. Estas propostas são adequadas a esta faixa etária, pelo que deverão primar pelo jogo.»<sup>42</sup>

«Nestas sessões os alunos participam vorazmente. Todos têm uma palavra a dizer. Por vezes há que refrear a discussão (supostamente não deve ser feito), mas enquanto moderadores, temos que colocar alguma ordem na discussão para que não se perca o raciocínio.»<sup>43</sup>

«Nas sessões, os alunos, de maneira geral, participam de forma ativa, ouvindo, discutido e opinando, mas nem sempre de forma ordenada. Contudo, por vezes têm algumas dificuldades em ouvir e aceitar opiniões diferentes, principalmente no 6º e 7º anos.»<sup>44</sup>

«Quanto à 1ª parte da pergunta, penso ter respondido em 1.

Os alunos respondem positivamente e com motivação a estas formas de participação: muitas vezes são espontâneos na apresentação e no facilitar de temas e exercícios; na sugestão dos mesmos; gostam bastante de “secretariar” as sessões. Já o lugar de observador não é tão predilecto: pelas características da função, estou certa – escutar o outro e distanciar-se das suas próprias ideias às vezes é um exercício exigente. Porém, alguns alunos pedem para serem observadores! Saltam para fora de si. Estão realmente imbuídos do espírito filosófico que procura uma solução com consistência, que pode muito bem não estar na forma como habitualmente vemos as coisas.»<sup>45</sup>

De todas as respostas, destacamos a transversalidade do entusiasmo com que os alunos participam nestas aulas, independentemente da faixa etária. Todos sabemos que tal não acontece numa aula comum, em especial na fase da adolescência. Esta voracidade, como a docente do Primeiro Ciclo refere, deve fazer-nos pensar: afinal o que têm estas aulas para conseguirem captar o interesse generalizado e que, certamente, não será tão transversal nas aulas de Filosofia do Ensino Secundário, nem em qualquer outra disciplina, mesmo que de carácter mais prático. Parece-nos que a resposta está na liberdade de pensamento. Liberdade efetiva, pois apesar das regras e da necessidade de argumentação, os alunos são realmente livres para expor o seu pensamento. Notámos ainda um outro aspeto: só nos alunos mais velhos, a partir do 6º ano, se verifica alguma dificuldade ou desconforto, não com a disciplina em si ou com os seus objetivos, mas com questões pontuais como saber aceitar as opiniões ou as posições do outro e distanciar-se da sua própria perspetiva. Talvez estas dificuldades estejam associadas à formação da personalidade em verdadeira ebulição na adolescência.

---

<sup>42</sup> Resposta da educadora de infância, Maria da Luz Gago.

<sup>43</sup> Resposta da professora Helena Neto, do 1º Ciclo do Ensino Básico.

<sup>44</sup> Resposta da professora Micaela Gomes, dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

<sup>45</sup> Resposta da professora Laurinda Silva, do Ensino Secundário, reportando-se à experiência com o Ensino Básico.

Relativamente à questão número 3) *Quais lhe parecem ser os contributos da disciplina de FpC/FpJ para o desenvolvimento cognitivo dos alunos?*, as respostas foram as que se seguem:

«São vários os contributos: a estruturação do pensamento, o desenvolvimento da linguagem, a desinibição, as regras sociais e a transversalidade a outras áreas de aprendizagem.»<sup>46</sup>

«A FpC no 1º ciclo é transversal. Desenvolve uma série de capacidades, quer a nível do Português e muito, na Matemática. O facto de os alunos aprenderem a argumentar na área da Filosofia faz com que esta competência lhes valha nas outras áreas disciplinares. É um valor acrescido. Quando as crianças aprendem a argumentar, a defender um ponto de vista, a comunicarem matematicamente<sup>47</sup>, penso, que estas crianças estão muito preparadas para pôr em causa tudo o que não estiver ao alcance das suas expectativas. Eles questionam tudo. É isto que se pretende. Questionar e argumentar.»<sup>48</sup>

«Antes de mais, acho que a filosofia é transdisciplinar.

A filosofia estimula o pensamento, o interesse, a criatividade, o uso da imaginação e, de forma indireta, vai ter um papel importante na construção afetiva e emocional dos jovens.»<sup>49</sup>

«Organização do pensamento; identificação e formulação de problemas; definição; distinção do essencial face ao acessório; elaboração de pensamento consequente; observação de contradições; capacidade auto-correctiva (perceber que temos de rever a nossa posição é revelador da maturidade intelectual que aprende com o erro); melhor jogo lógico; linguagem com significado (significativa); elasticidade mental; colocar-se no lugar do outro por verdadeiramente comunicar com ele, compreendê-lo; distinção entre as ideias e os autores das ideias; consciencialização das diferenças entre gostar, compreender e concordar com uma ideia; testar critérios; trabalhar exemplos (dar um exemplo pode fornecer uma ponte entre o abstracto e o real; apresentar um contra-exemplo pode derrubar uma tese e colocar travões à generalização...); criação de novas soluções e problemas - exploração de cenários de imaginação retirando deles consequências...»<sup>50</sup>

Em primeiro lugar, destacamos que todas as docentes se referiram à transversalidade dos benefícios da disciplina ou ao desenvolvimento de competências que são transversais. De seguida, os aspetos mais referidos foram as alterações no que toca ao pensamento (estruturação, estimulação, organização, eficácia e aquisição de competências várias, como a problematização) e à linguagem (desenvolvimento, capacidade de argumentação, comunicação e compreensão social e matemática,...). Os restantes aspetos referidos, parece-nos que podem ser agrupados no âmbito da formação de personalidade (interesse, criatividade, imaginação e autocorreção) e do desenvolvimento das competências sociais (desinibição, respeito pelas regras sociais e desenvolvimento afetivo e emocional). Por

---

<sup>46</sup> Resposta da educadora de infância, Maria da Luz Gago.

<sup>47</sup> Expressão da gíria docente, pela qual se deve entender “comunicar raciocínios matemáticos”.

<sup>48</sup> Resposta da professora Helena Neto, do 1º Ciclo do Ensino Básico.

<sup>49</sup> Resposta da professora Micaela Gomes, dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

<sup>50</sup> Resposta da professora Laurinda Silva, do Ensino Secundário, reportando-se à experiência com o Ensino Básico.

tudo isto, concluímos serem grandes as vantagens na implementação ou manutenção destas aulas e dos projetos associados à FpC/FpJ.

Quanto à questão número 4) *Mencione um episódio decorrido numa aula de FpC/FpJ que comprove a pertinência destas práticas filosóficas*, as respostas foram:

«O que achas que aconteceria em cada um destes casos?»

- 1- Se os peixes pudessem voar, então...
- 2- Se todos os dias fossem feriado, então...
- 3- Se as couves pensassem, então...
- 4- Se o oceano fosse feito de geleia, então...
- 5- Se 4.<sup>a</sup> feira fosse depois de 2.<sup>a</sup> feira, então...

1- Se os peixes pudessem voar, então...

...voavam...morriam porque não tinham água... eles não podiam respirar e morriam (Carolina)...

... deviam usar penas! (Lourenço)

... Não concordo, os peixes não podem voar, mas se voassem, os peixes eram pássaros e os pássaros eram peixes. (Enzo)

... Podiam ficar com asas e voar como os pássaros voam. (Tomás Mateus)

... Já não podiam ir para o mar. (Leonor Fernandes)

... Já não podiam nadar. (Leonor Teixeira)

... Podiam ter asas e não podiam nadar na água. (Ricardo)

... Já não podiam andar debaixo de água e ficavam sempre no ar. (Tomás Ramos)

2- Se todos os dias fossem feriado, então...

... Não ia à escola, não aprendia... (António)

... Aprendia alguma coisa com os pais... (Manuel)

... Não íamos nunca à escola. (Martim)

... Não trabalhávamos. (Lourenço)

... Brincávamos em casa. (Erica)

... Era bom... (Carolina)

... Podíamos descansar... (Lourenço)

... Eu não acho uma coisa muito boa, assim ficávamos sempre a saber coisas de bebés. (Manuel).

... Estávamos todos dias em casa. (Enzo)

... Podíamos ir nadar à piscina. (Tomás Mateus)

... Ficávamos em casa sempre. (Leonor Fernandes)

... Brincávamos e víamos televisão em casa. (Leonor Teixeira)

... Podíamos ir a outros países e ficar em casa. (Ricardo)

... Não podíamos vir à escola. (Rodrigo)

... Era muito bom, podíamos jogar à bola. (Tomás Ramos)

3- Se as couves pensassem, então...

... Faziam coisas como nós. (António)

... Eram pessoas. (Carolina)

... Também andavam. (Giovanna)

... Tinham cérebro. (Lourenço)

... Também respiravam. (Martim)

... Elas já sabiam o que fazer e não era preciso fazer a comida, elas faziam. (Enzo)

... Elas sabiam fazer a sopa e a comida que comemos de manhã. (Tomás Mateus)

... As couves sabiam tudo e o que nós estávamos a fazer. (Ricardo)

... Elas pensavam se queriam ser comidas. (Rodrigo)

... Iam dar os brinquedos que nós queríamos. (Enzo)  
... Assim já não ficavam na sopa. (Leonor Fernandes)  
... Lavavam os dentes. (Leonor Teixeira)

4- Se o oceano fosse feito de geleia, então...  
... Os peixes ficavam pegajosos. (António)  
... As pessoas mergulhavam, comiam muito e ficavam grandes. (Manuel)  
... As pessoas podiam morrer porque era geleia e isso fazia mal... (Carolina)  
... Eu comia o oceano. (Enzo)  
... Eu gosto muito de geleia, trincava-o. (Tomás Mateus)  
... Assim os peixes queriam sair da água porque estava muito salgada. (Tomás Ramos)  
... Era frio porque o oceano era feito de geleia. (Rodrigo)  
... Eu odiava, porque era frio, os barcos não conseguiam andar, a água era feita de geleia. (Ricardo)  
... Já não tinha geleia para pôr no pão. (Leonor Fernandes)

5- Se 4.<sup>a</sup> feira fosse o dia depois de 2.<sup>a</sup> feira, então...  
... Ficava a mesma coisa... porque assim demoravam os mesmos dias a passar. (Manuel)  
... Assim as pessoas não sabiam se estava ao contrário... (Lourenço)  
... Assim as pessoas pensavam que era outro dia mas não era... ficavam baralhados... (António)  
... A 3.<sup>a</sup> feira ficava a seguir à 4.<sup>a</sup> feira. (Martim)  
... Era mais rápido ir para as férias. (Enzo)  
... Era mais rápido, não tínhamos 3.<sup>a</sup> feira. (Tomás Ramos)»<sup>51</sup>

«É difícil. Pois cada sessão é única, com tantas questões colocadas que nem sempre é fácil para mim, enquanto moderadora, manter uma posição de abertura para a discussão. Há aquelas sessões em que temos de ser capazes de encerrar questões “fechadas” (que não têm possibilidade de discussão). Mas há vários episódios nas aulas sobre combinações matemáticas em que os alunos argumentam os seus raciocínios e que se vê, claramente, que só é possível argumentarem dessa forma depois das competências já adquiridas nas sessões de Filosofia.»<sup>52</sup>

«No primeiro ano em que lecionei Filosofia no 2º ciclo, fiquei muito espantada com a quantidade de temas que os alunos conseguiram selecionar para serem discutidos em aulas a partir do filme “O menino selvagem”, o que decorreu muito bem.»<sup>53</sup>

«Ouvir intervenções como:

- «Mudei de ideias. Depois de ouvir a Carlota, penso que gostaria do meu pai fosse ele como fosse.» (o texto era O Papá Gigante de Benjamim e a Carlota (já não me lembro do nome da menina do 3º ano) era uma aluna com dificuldades (em termos de classificações/ avaliações) que depois de observar o que os colegas iam dizendo avançou com a ideia «Eu gostava do meu pai nem que ele fosse deficiente». Imediatamente captou a atenção e a razão dos seus colegas.);  
- «Discordo da ideia da Ana, mas só na parte em que...»;  
- «Eu completei o exercício assim, mas gostava que ouvissem para depois me criticarem.» Pedro, 4º ano.  
- «Já aprendi «a pôr o dedo no ar e a esperar» (R.); «a responder com serenidade» (D.B.); «a ver quando estamos a fugir do assunto (antes nem sequer sabia)» (B.)»  
- Se eu fosse invisível... «matava toda a gente» Porquê? «Porque assim ninguém me chateava!» Há outras maneiras de ninguém te chatear? Grupo, têm ideias? (O grupo acabou por dar ideias para ninguém aborrecer o Manuel.

<sup>51</sup> Resposta da educadora de infância, Maria da Luz Gago, que optou por fazer a transcrição das respostas dos alunos numa sessão de exercícios práticos, na parte final de uma aula de FpC, por considerar que a riqueza das respostas destes alunos de 4 anos fala por si.

<sup>52</sup> Resposta da professora Helena Neto, do 1º Ciclo do Ensino Básico.

<sup>53</sup> Resposta da professora Micaela Gomes, dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

- «Professora, na próxima sessão podemos fazer aquilo de rasgar o amarelo?» - a Lara não conseguiu esquecer um desafio lançado por um outro grupo e, não na próxima sessão, mas na outra ainda, quer abordá-lo.
- «Temos um problema: não sabemos do que estamos a falar. Temos que saber o que é...», João, 4º ano.»<sup>54</sup>

Nos exemplos referidos, reconhecemos a capacidade de argumentação, a explicação de raciocínios, a capacidade de estabelecimento de relações temáticas e a capacidade crítica e autocrítica. Desde as originais formulações de hipóteses dos alunos de 4 anos, às amadurecidas conclusões dos alunos do Primeiro Ciclo, esta amostra parece-nos significativa da riqueza cognitiva destas sessões e permite-nos antecipar as profundas alterações que poderão suscitar na formação da personalidade destas crianças, futuros adultos de amanhã. Da nossa parte, destacamos dois exemplos que nos parecem demonstrar grande maturidade de raciocínio para as faixas etárias em causa: a resposta do Lourenço, do Jardim de Infância à questão “Se 4.ª feira fosse o dia depois de 2.ª feira, então...”, “... Assim as pessoas não sabiam se estava ao contrário...”; e a frase do Pedro do 4º ano «Eu completei o exercício assim, mas gostava que ouvissem para depois me criticarem.». Se, no primeiro caso, nos espanta a capacidade de percepção da hipótese formulada e a naturalidade com que encara essa realidade subentendida, no segundo espanta-nos a aceitação e o desejo da crítica, algo que, tantas vezes, nem os adultos conseguem fazer.

A questão número 5) *Quais lhe parecem ser os contributos da disciplina de Filosofia (Programa Oficial do Ensino Secundário) para o desenvolvimento cognitivo dos alunos?* obteve a seguinte resposta:

«Idealmente, o espírito do programa leva-nos ao ensino de uma disciplina que desperte a consciência crítica dos alunos; que mobilize as suas capacidades criativas e problematizadoras percorrendo os principais problemas e disciplinas da Filosofia.

O facto de termos de cumprir um programa, com avaliação externa, faz com que na realidade o tempo escasseie para tal e que exista um certo apelo à memorização d’A resposta. Por outro lado, há alguns autores que já se encontram um pouco desactualizados face aos tempos que correm (nomeadamente ao nível da Filosofia Política).

Ainda assim, a linguagem sofre afinação pelo rigor conceptual exigido (necessidade de definir o que se investiga) e ou pela via da leitura de textos de filósofos; treina-se a maleabilidade na argumentação (colocar-se num ou noutro lado de uma questão), e a dimensão lógica e consequente espelha-se na tríade pensamento, discurso e acção. Há também uma consciencialização das diferenças entre gostar, compreender e concordar com uma ideia.

(Todo o referido em 3 é também resposta para esta pergunta.)»<sup>55</sup>

---

<sup>54</sup> Resposta da professora Laurinda Silva, do Ensino Secundário, reportando-se à experiência com o Ensino Básico.

Pelas palavras da docente, podemos perceber que o espírito do programa, teoricamente bem concebido, é traído pelas imposições burocráticas do sistema de ensino e pela desatualização ou desadequação de alguns autores. Apesar disso, o balanço que faz é positivo no que toca ao rigor da linguagem, às competências argumentativas, ao raciocínio lógico e ao posicionamento relativamente a uma ideia.

Por fim, a questão número 6) *Na sua experiência de docente de Filosofia (Programa Oficial do Ensino Secundário) consegue distinguir o desempenho de um aluno que tenha frequentado aulas de FpC/FpJ de outro que não o tenha feito?* foi respondida da seguinte forma:

Consigo observar um certo amadurecimento nos alunos, ao longo do ano, na forma como abordam os problemas. Quer no ensino secundário, quer no ensino básico, em FpC/FpJ. No sentido em que o aluno se vai apercebendo cada vez melhor do que é e o que se pretende no jogo filosófico. No gosto e pela efetiva discussão de temas e problemas colocados - por mim ou pelos alunos. Contudo, na minha experiência nunca tive alunos comuns nos dois níveis de ensino e não subestimo o facto de a educação ser uma constelação complexa de imensos vetores que contribuem/convergem para uma forma de estar e de aprender que um aluno vai integrando em si. Pelos episódios que relatei acima é um facto que a FpC/FpJ tem impacto nessa forma de estar e de aprender. Mas não é a sua única causa: de todo!»<sup>56</sup>

A resposta a esta questão não era, seguramente, fácil. Estes aspetos são difíceis de verificar e de quantificar, não sendo possível perceber a proveniência de um bom ou mau desempenho. Se por um lado, concordamos com a colega quando diz que é impossível isolar qualquer aspeto como originário de um determinado desempenho, por outro lado, também não deixamos de notar, como ela, que o amadurecimento dos alunos é evidente em tudo o que foi exposto pelas entrevistas.

Entendemos que a prática filosófica, por propiciar e fomentar a discussão, a argumentação, o confronto de ideias, a aceitação de outras opiniões e posições, mesmo discordando delas, o pensamento, a reflexão, a resolução de problemas etc., cria e fortalece cadeias de sentido<sup>57</sup> e, como tal, fortifica e intensifica o próprio pensamento.

---

<sup>55</sup> Resposta da professora Laurinda Silva, do Ensino Secundário, reportando-se à sua experiência em vários ciclos de ensino.

<sup>56</sup> Resposta da professora Laurinda Silva, do Ensino Secundário, reportando-se à sua experiência em vários ciclos de ensino.

<sup>57</sup> A este propósito, remetemos para o Capítulo 1 da III Parte. Cf. pp. 86-87.

### Capítulo 3 – Estudo de caso

Neste capítulo, apresentaremos a análise do caso particular dos jovens adolescentes da turma de 8º ano 2012/2013 do Colégio Internacional de Vilamoura, com base na experiência pedagógica pessoal da mestranda.

A turma era composta por vinte e cinco alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. A mestranda lecionou as disciplinas de Português e Filosofia para Jovens à turma em questão. Optou por utilizar como material o livro *E se o verde existisse?*, de Alice Santos, indicado para esta faixa etária e apropriado aos seus objetivos, no que toca a pôr em causa todo o conhecimento e a sua origem, bem como a demonstrar o papel da linguagem nesse conhecimento. Aliás, a primeira aula não foi além da discussão do título provocatório do livro. O que começou por ser uma certeza (na opinião de todos os alunos o título partia de um pressuposto errado), no final da aula já não arrecadava tantos adeptos e os alunos começaram a pôr em causa as suas certezas, os seus conhecimentos e as bases das suas opiniões. No final do ano, o balanço foi bastante positivo, tendo os alunos percebido que devem sempre pôr em causa as suas ideias e serem eles próprios a trilhar os caminhos do seu saber.

Com base nesta experiência e pensando na influência da linguagem no desenvolvimento cognitivo dos jovens, realizámos três experiências que passamos a descrever.

A primeira experiência pretendia explorar o conceito de figura mental<sup>58</sup>, apresentado na primeira parte desta dissertação, bem como as suas divergências de pessoa para pessoa. Para tal, foi pedido aos alunos que:

- 1) definissem o sentimento “amor”;
- 2) desenhassem a sua figura mental de “amor”;
- 3) descrevessem a figura mental apresentada;
- 4) repetissem os mesmos passos relativamente ao sentimento de “amizade”.

A segunda experiência pretendia explorar o conceito de imagem mental e suas divergências de pessoa para pessoa, em conceitos mais concretos como a cor. Neste

---

<sup>58</sup> Conceito por nós apresentado na primeira parte desta dissertação (cf. p. 15), que corresponde ao conceito de imagem mental apresentado por Wtg, mas relativamente a conceitos abstratos, para os quais não dispomos de uma imagem mental. É mais difuso e subjetivo do que a imagem mental, uma vez que a subjetividade do conceito que representa assim obriga.

sentido foi apresentada uma paleta de cores e pedido aos alunos que 1) selecionassem a que correspondia à sua imagem mental de “vermelho” e 2) indicassem que outras opções consideravam também representar essa cor.

Por último, a terceira experiência pretendia verificar a influência do domínio vocabular e linguístico na compreensão de um enunciado. Foi escolhida uma estância d’ *Os Lusíadas* de Luís de Camões e apresentada aos alunos em três fases, tendo os alunos de expor o que haviam percebido do texto. Numa primeira fase, o texto foi simplesmente apresentado; na segunda fase, fez-se acompanhar por um glossário; e, por último, para além do glossário, o texto estava alterado na sua ordem, apresentando as frases a ordem habitual em língua portuguesa de sujeito-predicado-complementos.

Passemos à análise dos dados obtidos.

### **1.1 - Experiência 1<sup>59</sup>**

Nesta experiência, foram contabilizadas apenas vinte e uma respostas válidas. Uma vez que a experiência requeria rapidez de resposta, sem conhecimento prévio das questões, não foi solicitado aos alunos em falta no dia da sua realização que a efetuassem posteriormente.

Para facilitar a comparação de dados, as respostas de cada participante na experiência estarão sempre assinaladas com o mesmo número. Logo, nas várias questões, as respostas assinaladas com o número 1 serão do mesmo aluno e assim sucessivamente.<sup>60</sup>

Na questão 1) Define o sentimento “amor”, obtivemos as seguintes respostas:

- 1) «O amor é quando gostamos de uma pessoa.»
- 2) «Amor é um sentimento, em que duas pessoas sentem atração uma pela outra. Isto entre um rapaz e uma rapariga, pois o amor também pode existir entre um pai e um filho, etc...»
- 3) «O sentimento “amor” é um sentimento muito bonito, mas que também pode tornar-se perigoso. Ou seja, nós não escolhemos quem amamos; podemos ser correspondidos ou não, ou até podemos nos apaixonar por alguém que não é de confiança. Mas o amor é sempre uma coisa boa e podemos ser muito felizes apaixonados.»
- 4) «O amor é um sentimento que nós sentimos pelas pessoas de quem gostamos mais. É um sentimento muito bonito.»
- 5) «O amor é um sentimento no qual transmitimos à pessoa de quem se gosta carinho, amizade, etc.. O amor tanto pode ser bom como mau, dependendo da situação. Este está presente em todos os nossos dias. Existem vários tipos de amor, por exemplo o amor de família. Este sentimento tem de ser construído e conquistado.»

---

<sup>59</sup> Cf. Anexos A e F.

<sup>60</sup> Algumas respostas dadas pelos alunos apresentam falhas na expressão. Contudo, preferimos não proceder à sua correção a fim de não afetar o seu conteúdo e a forma como este foi exposto.

6) «O amor é, provavelmente, o melhor sentimento que podemos sentir. É algo que, para muitos, é inexplicável. O amor é gostar de alguém de uma maneira que não sentimos por mais ninguém, pode ser um amor de pais, irmãos, ou qualquer outro membro da família, namorado ou marido...»

7) «O sentimento “amor” é sinónimo de felicidade, ou seja, é algo bom que nos acontece na vida e que nos deixa muito felizes. É quando encontramos a paixão da nossa vida e nos sentimos bem ao lado dessa pessoa.»

8) «A definição de amor, para mim, é uma coisa fora deste mundo, e quando alguém tenta explicar vem um arrepio de felicidade. É um momento único e são poucas as pessoas que passam por isso.»

9) «O amor é um sentimento muito forte que sentimos por outra pessoa quando queremos ser mais do que amigos. É um sentimento inexplicável.»

10) «Amor é um sentimento que se sente quando se está apaixonado. Quando estamos ao pé dessa pessoa muito especial, o nosso coração palpita mais rápido e parece que temos borboletas na barriga.»

11) «O sentimento é uma sensação que uma pessoa sente. O sentimento de amor pode ser, por exemplo, quando uma pessoa está apaixonada.»

12) «O amor é um sentimento forte e raro. O amor é, talvez, um dos sentimentos mais importantes. Este sentimento tem tudo a ver com carinho, simpatia, amizade e ser feliz vendo outras pessoas felizes.»

13) «O sentimento “amor” é um sentimento íntimo entre duas pessoas.»

14) «O amor é um sentimento de duas pessoas que se sentem atraídas uma pela outra e só querem estar juntas. Quando estão juntos estão felizes e sentem-se bem, e, por vezes, envergonhados.»

15) «Amor é um sentimento que ocorre, geralmente, entre duas pessoas. Este sentimento pode ocorrer entre famílias, amigos, casais, entre outros. Tal como acontece com muitos outros sentimentos, o amor costuma ser positivo. Este é também um sentimento que nos pode conduzir a muitos outros sentimentos como tristeza, felicidade, ódio, etc..»

16) «O amor é algo que nós sentimos por outra pessoa, é uma ligação forte que nos faz sentir muito bem ao lado da outra pessoa.»

17) «O amor é o que sentimos quando temos uma atração especial por alguém. Mas há vários tipos de amor, pode ser o amor pela nossa mãe ou familiares, por gostarmos muito deles.»

18) «O sentimento amor significa estar apaixonado. Quando estamos apaixonados ficamos mais contentes por sabermos que alguém gosta verdadeiramente de nós. Quando estamos apaixonados não olhamos para o aspeto dessa pessoa, simplesmente, vemos a sua beleza interior.»

19) «É algo para além da amizade.»

20) «O amor é uma relação entre duas pessoas que as une fortemente. Este sentimento poderá acontecer naturalmente e poderá durar, se verdadeiro.»

21) «Na minha opinião as únicas pessoas que nos amam a nós verdadeiramente, sem quaisquer dúvidas, são a nossa família. As outras pessoas até podem dizer que nos amam, mas nunca vamos conseguir ter 100% certeza de que o que dizem é verdade.»

Em primeiro lugar notamos a particularidade de a maioria dos alunos utilizar na sua definição expressões na primeira pessoa. Em alguns casos a definição até começa na terceira pessoa e de forma mais impessoal, mas a determinada altura o “nós” impõe-se, como é o caso das respostas 10 e 15. Este aspeto remete-nos inequivocamente para definições marcadas pela experiência pessoal destes alunos. No próprio conteúdo das definições transparece a experiência expectável para esta faixa etária. Note-se que o amor da família é referido explicitamente em cinco das respostas. Note-se, ainda, a referência

aos aspetos positivos e negativos deste sentimento, reflexo de experiências pessoais ou de experiências de leitura/interpretação pessoais, mas com influência de visões alheias.

Outra nota prende-se com o facto de as respostas serem marcadas pela cultura em que vivemos: uma sociedade heterossexual e monogâmica. Não há referência a amor/paixão entre pessoas do mesmo sexo, nem a relações poligâmicas como seria previsível noutras culturas. Para além disso, é visível algum egocentrismo e até mesmo egoísmo, próprios da nossa cultura, ao estabelecer como garantido e essencial que o amor é um sentimento correspondido (respostas números 2, 13, 14, 15, 18 e 20).

Não podemos deixar também de notar alguma dificuldade em construir uma definição objetiva, quer no seu conteúdo, quer na sua forma. Expressões como «um sentimento muito forte que sentimos», «O amor é quando» ou «O amor é uma relação» são disso prova. Tal como a confusão gerada e generalizada entre sentimento, sensação e estado, como é observável, particularmente, nas respostas números 2, 17 e 18 (sensação de atração ou paixão como definição do sentimento amoroso), 7 (sentimento amoroso como sinónimo do estado de felicidade), 10 e 11 (confusão entre sentimento e sensações provocadas pelo mesmo) e 15 (referência aos estados de tristeza e felicidade como sentimentos). Estas dificuldades, para além de assinalar uma competência que carece de treino, demonstra como este conceito pode ser difuso em cada um de nós. A esta névoa que se lhe associa na nossa mente, acrescenta-se a multiplicidade de interpretações do conceito quando o comunicamos a outros. Se o conceito já não é muito claro quando o tentamos definir para nós mesmos, como poderá suportar a indefinição provocada pela multiplicação de interpretações? Todos sabemos o que significa “amor”... mas será que todos comunicamos o mesmo conceito, será que todos temos a mesma figura mental quando o referimos num diálogo? Certamente, estas divergências complicam aquilo a que Wtg chama de jogo de linguagem, não deixando, contudo, de o tornar particularmente interessante.

Relativamente ao conceito de “amizade”, as respostas foram as seguintes:

- 1) «A amizade é quando nós temos amigos»
- 2) «A amizade é um sentimento lindo, que envolve muitas ou algumas pessoas, em que existe confiança, vivência de muitas experiências, amor, etc...»
- 3) «O sentimento “amizade” é um sentimento que sentimos quando gostamos de estar com alguém muito perto de nós, quando confiamos nessa pessoa para guardar os nossos segredos e quando sabemos que essa pessoa vai estar do nosso lado nos melhores e nos piores momentos. É também quando sentimos um carinho especial por essa pessoa amiga.»

4) «A amizade é um sentimento que nós temos pelas pessoas mais próximas de nós e de quem nós gostamos e com quem nos preocupamos.»

5) «A amizade é um sentimento à base da confiança, no qual partilhamos momentos da nossa vida (com os amigos). Este, tal como o amor, tem de ser conquistado ao longo dos tempos.»

6) «Amizade é um sentimento que nos garante que podemos confiar em alguém e que, sempre que precisarmos, podemos desabafar com esse nosso amigo. É bom transmitirmos este sentimento, pois estamos a criar laços com as pessoas e, quantos mais amigos temos, melhores nos sentimos.»

7) «O sentimento “amizade” é bom, pois significa que temos amigos e sem eles a vida não era a mesma coisa. Acho que nem fazia sentido. Todos nós devemos ter amigos por todas as razões e mais algumas. São eles que nos ouvem, com quem podemos partilhar as coisas boas ou más da vida, com quem podemos desabafar e que estão connosco para o que der e vier.»

8) «Para mim a amizade é uma relação muito importante. Hoje em dia, os amigos são como se fizessem parte da família, são com quem podemos desabafar e a quem pedir conselhos.»

9) «A amizade é o amor que sentimos por amigos, familiares... A amizade é podermos confiar em alguém o suficiente para contar segredos, aventuras, medos, entre outras coisas. Amizade é amor sem segundas intenções, simplesmente amar.»

10) «O sentimento amizade é um sentimento que pode ser partilhado entre duas ou mais pessoas, a amizade é quando sabemos que esse amigo vai estar sempre lá para nos ajudar e contar com ele como se fosse da nossa família.»

11) «Para mim a amizade é uma relação entre pessoas. Pode haver amizades próximas e amizades afastadas. Por exemplo, duas pessoas que gostam muito uma da outra têm uma amizade próxima e boa.»

12) «A amizade é um sentimento parecido ao amor, pois em ambos o principal é a relação com a outra pessoa ou animal.»

13) «A amizade é um sentimento que se sente pelos amigos.»

14) «A amizade é um sentimento que sentimos ao saber que temos alguém em quem confiar, que nos apoia e que está ao nosso lado nos momentos bons e nos maus.»

15) «A amizade é um sentimento que traz, na maioria das vezes, felicidade. É podermos contar com o outro sempre que necessitamos, divertirmo-nos com os outros. A amizade é muito importante, pois sem ela seríamos todos tristonhos, e seríamos também um mundo de solidão.»

16) «Amizade é algo que sentimos por outra pessoa, como um carinho especial por alguém.»

17) «A amizade é o que sentimos quando sentimos uma coisa boa por alguém, e gostamos dessa pessoa, mas não gostamos o suficiente para gostarmos dessa pessoa por amor.»

18) «A amizade é um sentimento de alegria e de carinho entre as pessoas. A amizade une as pessoas, pois, quando estamos aborrecidos com uma melhor amiga, não conseguimos estar muito tempo separados dela. A amizade faz com que nos ajudemos uns aos outros.»

19) «É quando confiamos nas outras pessoas.»

20) «Amizade é o que sentimos uns pelos outros com o objetivo de nos divertirmos, podendo ser através de uma união.»

21) «Para mim, a amizade é algo que sentimos de nós para outra pessoa, mas só consideramos amizade quando nós confiamos nessa pessoa, quando nós sabemos que, quando nós estivermos mal, essa pessoa virá em nosso socorro. São consideradas amigas todas as pessoas que fizerem parte da nossa vida, mesmo que insignificadamente.»

Salientamos, mais uma vez, as marcas pessoais no discurso, desta vez ainda mais evidentes, uma vez que, dada a faixa etária, o conhecimento deste conceito é mais efetivo do que no caso anterior.

Como marca das perspetivas egocentristas, destacamos que apenas na resposta número 18 há referência à ajuda mútua entre amigos, sendo que na maioria das respostas é

referida a necessidade de ajuda que o eu sente relativamente ao seu amigo, mas nunca a disponibilidade do eu para ajudar o outro. Em oposição a este egoísmo, temos, curiosamente, o sentido desprendido e desinteressado do final da resposta 9: «Amizade é amor sem segundas intenções, simplesmente amar.».

Notamos ainda a frequência com que os conceitos de “confiança” e “felicidade” foram referidos, colocando-os como traço comum do conceito em análise, apesar das confusões assinaladas anteriormente entre sentimento e estado. Acrescendo a falta de referência a aspetos negativos, como no caso anterior, esta remete-nos para uma atmosfera mais positiva e, como tal, para experiências de vida, pessoais ou alheias, mais positivas no que se refere a este sentimento. E mais uma vez, podemos verificar como a experiência ajuda a modelar os conceitos, como a vivência de cada um afeta o conhecimento interior inerente aos conceitos, e podemos ainda inferir todas as implicações que isso representará na verbalização exterior e na compreensão desses conceitos por parte de quem os ouve.

Na tabela que se segue, apresentamos uma descrição dos resultados obtidos na questão 2) e a transcrição das respostas à questão 3). Recordamos o que era pedido nestas duas questões: 2) Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra “amor.” / Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra “amizade.”; 3) Descreve o que desenhaste. Para facilitar a consulta destes dados, a tabela foi construída da seguinte forma: 1) uma coluna para os dados relativos ao conceito “amor” e outra para o conceito de amizade; 2) na primeira coluna estão numeradas as respostas, pela mesma ordem das transcrições anteriores; 3) a cada numeração correspondem duas linhas: uma para uma descrição da nossa autoria do desenho feito pelos alunos; outra para a descrição feita pelos próprios alunos.

	“Amor”	“Amizade”
1	Coração pequeno delineado a caneta preta «É o símbolo do amor.»	Dois bonecos sorridentes lado a lado «São dois amigos a conversar.»
2	Um casal jovem e um casal com um filho, com três corações avermelhados entre cada elemento do casal. «Eu desenhei um casal de namorados apaixonados e uma família em que o amor é quem lidera. Isto para mim é que é amor.»	Quatro rostos diferentes e sorridentes, com a inscrição «Amigos para sempre!» «Eu desenhei um grupo de amigos, que gostam muito todos uns dos outros e que estão muito felizes.»
3	Coração grande delineado a caneta preta «Eu idealizo no meu pensamento um coração, pois o amor tem sempre a ver com o nosso coração. Ele é que escolhe quem amamos.»	Duas bonecas sorridentes lado a lado, com a fala «Ahaha!» «Eu idealizo no meu pensamento, quando penso na palavra “amizade”, duas amigas, ou dois amigos (não interessa), a divertirem-se

		juntas/juntos, com coisas em comum, o que faz com que sejam muito amigas/amigos. Elas/Eles sabem que estarão lá uma para a outra, sempre que precisarem.»
4	Coração médio pintado a vermelho «Eu desenhei um coração que, para mim, significa amor. Quando penso em amor, penso num coração vermelho. A cor vermelha lembra-me paixão e também carinho (por exemplo pela família).»	Coração médio pintado a amarelo «Eu desenhei um coração amarelo, porque significa que eu gosto muito de alguém, mas por amizade e como um bom amigo. Eu pensei num coração amarelo, porque amarelo lembra-me diversão, felicidade e outras coisas que têm a ver com a amizade.»
5	Coração médio delineado a preto e pintado a vermelho «Quando penso em amor, penso num coração que está apaixonado e a palpar por uma pessoa. Penso logo no símbolo do amor.»	Duas mãos de cores diferentes com os dedos entrelaçados e pulseiras com a sigla bff ( <i>best friends forever</i> ) «Desenhei as mãos de duas amigas em união, porque a amizade também é a união e a convivência entre qualquer tipo de pessoas.»
6	Um coração grande delineado a vermelho, personificado com rosto sorridente, com um mundo no interior, vários corações pequenos alinhados a seu lado e a inscrição “grande amor”; Um coração pequeno delineado a castanho e personificado com rosto triste e lágrimas, com vários corações desordenados à sua volta e a inscrição “quase amor nenhum” «Eu fiz duas pessoas diferentes que estão representadas por corações. Um deles está com um grande sorriso, olhos de felicidade, outros corações (amigos) à volta, que estão contentes por haver um bom ambiente. O mundo representa o facto de que, sem amor, não somos nada. O outro coração está triste e não demonstra amor. Mas mesmo este precisa de amor, nem que seja amor próprio. Os corações pequeninos ao pé dele mostram não estarem confortáveis com a situação.»	Dois rostos (um feminino e outro masculino) sorridentes de mãos dadas «O que eu desenhei demonstra que um rapaz e uma rapariga podem ser os melhores amigos. Os dois estão a sorrir pois sabem que têm um amigo em quem podem confiar.»
7	Coração grande delineado a lápis e pintado a vermelho com um casal de mãos dadas no interior. «Eu desenhei um rapaz e uma rapariga de mãos dadas, que são um casal dentro de um coração gigante, porque simboliza um grande amor e, para mim, para o amor ser completo, tem de haver uma relação.»	Duas raparigas abraçadas, tendo como fundo um círculo e duas borboletas «Desenhei duas pessoas abraçadas, pois para mim é isto que simboliza a amizade.»
8	Um planeta azul e verde com um coração pequeno delineado a lápis e pintado a vermelho no seu interior «Desenhei este desenho porque, hoje em dia, no mundo, o amor não é como era antes. Desenhei um coração muito pequeno porque eu acho que o amor começa a ser uma palavra rara. ♥»	Duas mãos dadas «Desenhei duas mãos juntas porque simbolizam a união da amizade.»
9	Coração grande delineado a lápis, pintado a vermelho e personificado com rosto sorridente, braços e pernas «Eu desenhei um coração, porque o coração é o símbolo do amor. Desenhei um coração bonito e alegre porque o amor é bonito e alegre.»	Quatro jovens na praia a conversarem «Eu desenhei um grupo de amigos a divertirem-se na praia, porque a amizade é algo divertido.»
10	Dois corações médios lado a lado, delineados a preto, pintados a vermelho e rosa e trespassados	Duas raparigas lado a lado, vistas de costas, de mãos dadas e a formarem um coração com os

	por uma única seta; três nuvens em tons de azul à volta.	braços, tendo como fundo relva, uma árvore e duas flores
	«Eu desenhei dois corações que são dois namorados a voar pelas nuvens e que foram atingidos por uma seta, que é a seta do Cupido (anjo do amor).»	«Eu desenhei duas melhores amigas a tirar uma fotografia de costas num parque e com os braços a fazerem um coração. Em cima tem a sigla bff ( <i>best friends forever</i> )
11	Coração médio delineado a lápis	Dois bonecos (um masculino e um feminino) frente a frente e de mãos dadas
	«Eu desenhei um coração, porque, normalmente, quando as pessoas estão apaixonadas, ou seja “o amor”, no meu caso, eu lembro-me de um coração, porque o coração simboliza o amor.»	«Eu desenhei um rapaz e uma rapariga que têm uma amizade próxima. Neste caso estão a cumprimentar-se.»
12	Uma rapariga desenhada a lápis, deitada numa cama, com um balão de pensamento, no qual se consegue ver um rapaz na mesma situação.	Um boneco sentado e a chorar, tendo à sua frente outro agachado, com os óculos na mão e atitude de aparente conselheiro
	«No meu desenho o que quis representar foi o facto de que, para mim, o amor é quando nós queremos estar sempre com alguém e quando estamos sempre a pensar nessa pessoa.»	«Neste meu desenho, eu quis representar a ajuda que é bastante importante numa amizade.»
13	Coração médio delineado a vermelho e personificado com rosto sorridente feito a amarelo, sobre um fundo onde se repete a palavra “amor”	Dois bonecos sorridentes lado a lado
	«Desenhei um coração feliz, dizendo amor à volta, pois é o coração que simboliza o amor.»	«Eu desenhei duas pessoas (amigos) que estão a demonstrar a amizade.»
14	Um casal abraçado, visto de costas, sentado num banco, com um coração pequeno por cima e a lua no canto esquerdo	Dois bonecos a abraçarem-se; um boneco a ajudar outro a levantar-se
	«Desenhei um rapaz e uma rapariga, que estão a conversar ao luar sentados num banco de jardim. Ambos estão apaixonados um pelo outro.»	«Na esquerda, estão dois rapazes abraçados e à direita está um rapaz que está a ajudar o outro a levantar-se, pois tinha caído.»
15	Uma mulher sentada numa cadeira de rodas de mão dada com um homem de pé	Duas bonecas sorridentes sentadas lado a lado a uma mesa e a partilharem auscultadores de um aparelho de som
	«Apesar de não se perceber, eu desenhei dois jovens de mãos dadas de forma a representar o amor que pode existir entre duas pessoas. Porém, desenhei algo diferente, pois a rapariga está numa cadeira de rodas. Eu fiz isto para demonstrar que o amor deve ser incondicional, independentemente do facto de essa pessoa ser feia, gorda ou estar numa cadeira. O que importa é o que sentem um pelo outro.»	«Eu desenhei duas amigas a socializarem e a ouvirem música do mesmo leitor de música. Desenhei-as felizes, pois acho que é assim que a amizade deve ser, por mais maus momentos que esta tenha de passar. Eu fiz este desenho porque achei que esta seria uma das diversas formas de representar este sentimento maravilhoso que existe entre as pessoas, ou seja, a amizade.»
16	Coração médio delineado a lápis e pintado a vermelho	Uma flor delineada a lápis, com cinco pétalas, talo e uma folha
	«O que desenhei foi um coração, pois, na minha opinião, representa muito bem o amor e sempre que penso em amor, penso num coração.»	«Desenhei uma flor, pois eu vejo uma flor como um ser que transmite felicidade, que é também uma das coisas trazidas pela amizade.»
17	Um casal abraçado e sorridente, com corações no lugar dos olhos e vários corações à sua volta	Quatro bonecos e meio diferentes (rapazes e raparigas), sorridentes e de mãos dadas, delineados a lápis, estando um deles pintado também a lápis
	«Eu desenhei dois namorados com alguns corações à volta.»	«Eu desenhei muitas crianças amigas de mãos dadas.»
18	Um casal de mãos dadas e sorridente, ambos com corações sobre a cabeça e ela com uma flor na mão	Cinco bonecos diferentes (rapazes e raparigas) sorridentes lado a lado
	«Eu desenhei um rapaz e uma rapariga em que	«Eu desenhei um grupo de amigos felizes por

	ambos estão apaixonados. Normalmente, para representarmos o amor, faz-se corações e eu decidi colocá-los por cima das cabeças do rapaz e da rapariga, pois quando estamos apaixonados só essa pessoa é que importa e, na nossa cabeça, ela é a mais importante.»	estarem todos juntos. Podem ser todos diferentes, mas a amizade que sentem uns pelos outros é igual. Na imagem tento demonstrar que a amizade é muito mais importante do que o aspeto da pessoa, e não devemos ligar à aparência. Devemos estar todos unidos, como se fôssemos uma pessoa só.»
19	Coração médio delineado a caneta azul «Um coração, pois diz-se que os sentimentos vêm do coração.»	Dois bonecos sorridentes de mãos dadas «Dois amigos de mãos dadas a sorrirem.»
20	Dois bonecos de mãos dadas «Eu desenhei duas pessoas de mãos dadas, porque eu acho que o amor é, principalmente, a união de duas pessoas.»	Uma roda de bonecos de mãos dadas «O que eu desenhei são várias pessoas unidas, porque, na minha opinião, a amizade é uma união de pessoas.»
21	Um casal e uma criança, todos muito coloridos, sobre chão verde e com quatro corações em crescendo, de lado, tendo o maior a inscrição “amor” «Este desenho representa mais ou menos a minha família. Eu desenhei a minha família como o meu pensamento da palavra “amor”, pois, na minha família, nós somos muito unidos. Sim, temos as nossas discussões, mas isso é porque gostamos muito uns dos outros e, no final, acabamos por ficar sempre de acordo e cada vez mais felizes e unidos.»	Cinco bonecos diferentes (cor, forma do cabelo e dos olhos) formando uma roda com as cabeças para o interior e os pés para o exterior da mesma «O meu desenho representa a amizade e como pode existir amizade independentemente da religião, cor de pele, nacionalidade e/ou até forma do corpo. O que eu quero dizer com este desenho é que somos nós que escolhemos os nossos amigos, mas, por vezes, criamos laços de amizade com pessoas que aparecem de repente na nossa vida, sejam elas diferentes ou iguais a nós.»

Apesar das diferenças de representação relativamente à figura mental de “amor”, o dado que nos merece maior destaque é o facto de treze em vinte e um alunos terem desenhado ou incluído nos seus desenhos a representação simbólica de corações. Um dos alunos chega a justificar a sua resposta com a expressão «É o símbolo do amor.». O facto de este símbolo ser comumente aceite como o símbolo deste sentimento facilita a criação de uma figura mental para este sentimento. O mesmo já não acontece com o conceito de “amizade”: apesar de haver semelhanças nalgumas das figuras apresentadas, isso não acontece com tanta frequência. Contudo, a noção mais repetida é a de par: dez alunos desenharam duas figuras completas, representando um par de amigos; dois alunos representam dois rostos; e outros dois alunos representam duas mãos dadas. É curioso notar, que nas representações de pares de amigos, apenas um aluno desenhou bonecos de sexo diferente. O mesmo já não acontece nas seis representações grupais, onde se misturam rapazes e raparigas. Sobre este aspeto, ainda duas notas: 1) o facto de as representações se referirem a crianças ou jovens, mais uma marca da experiência pessoal nas figuras mentais representadas; 2) a marca cultural, pelo facto de não ser frequente ou comumente aceite a amizade desinteressada entre pessoas do mesmo sexo.

Voltando ao conceito de “amor”, outra figura que também se apresentou com alguma frequência (sete ocorrências) foi a de casal, na maioria dos casos jovem.

A noção de diferença surge sob a forma de limitação física no conceito de “amor” (15) e de etnia no conceito de “amizade” (5, 17 e 21). Curiosa, mas expectável segundo os preconceitos que ainda regem a nossa sociedade, é a inexistência de inversão destas diferenças: amar alguém de outra etnia e ser amigo de alguém com limitações físicas.

Há ainda algumas respostas pontuais que considerámos particularmente interessantes. É o caso da resposta 4, em que a aluna associou um coração vermelho ao conceito de “amor” e um coração amarelo ao conceito de “amizade”, justificando a sua resposta com a associação cromática aos conceitos de paixão e diversão, respetivamente. Também o caso da resposta 16, em que temos a representação de um coração vermelho e de uma flor. Parece tratar-se da única resposta em que existe uma verdadeira representação simbólica distinta entre os dois conceitos. Já havíamos referido que, enquanto para o conceito de “amor” existe um símbolo comumente aceite, o mesmo não acontece relativamente ao conceito de “amizade”, o que remeteu os desenhos para representações situacionais. Ora, sabemos que em alguns países, como o Brasil, a flor é o símbolo da amizade. Desconhecemos se o aluno em causa tem conhecimento deste aspeto, o que ainda seria mais interessante, caso não tivesse. Por último, destacamos a resposta 12, que, no que toca ao conceito de “amor”, o visualiza através da separação e da distância e, no que diz respeito ao conceito de “amizade”, destaca a entajada, tal como acontece na resposta 14. Na resposta 21, chamou-nos a atenção a frase “Sim, temos as nossas discussões, mas isso é porque gostamos muito uns dos outros e, no final, *acabamos por ficar sempre de acordo e cada vez mais felizes e unidos.*”. Ora aqui está expressa e bem explícita a ideia de que para estarmos bem com o outro é necessário concordar com ele em todos os aspetos. É a enorme dificuldade em nos posicionarmos numa perspetiva diferente e em aceitarmos as opiniões e posições do outro, sem que isso implique a aceitação ou rejeição do outro, a que já nos havíamos referido no capítulo anterior<sup>61</sup>. Não há dúvida que neste campo, ainda há muito por onde evoluir. Em todos estes casos, entendemos estar perante mais exemplos de marcas da experiência pessoal dos alunos.

Concluimos ainda que, apesar das diferenças entre as respostas, as semelhanças encontradas, especialmente na questão 2, deixam demonstrada a noção, apresentada na

---

<sup>61</sup> Cf. p. 58.

primeira parte deste trabalho, de «figura mental», semelhante ao conceito de «imagem mental», no que toca a conceitos abstratos.

Ao analisarmos as diferenças entre conceitos, figuras mentais e suas explicações, recordamos o conceito de “intencionar” no âmbito de uma comunicação. Estas diferenças têm, com certeza, implicações naquilo que cada falante intenciona quando utiliza os vários conceitos implicados numa frase, num diálogo. Na tradução desse intencionar por parte de cada interlocutor, há, certamente, nuances que se perdem, se não se perder parte significativa da mensagem.

### 1.2 - *Experiência 2*<sup>62</sup>

Participaram nesta experiência vinte e cinco alunos. A primeira questão pedia que os alunos selecionassem através de um círculo a cor que melhor se identificasse com a sua noção de vermelho. Eram apresentados trinta retângulos, todos com tonalidades diferentes, desde o vermelho até ao amarelo, roxo, e laranja. Para melhor classificação dos dados, estas cores foram posteriormente numeradas. Na preparação da experiência, houve o cuidado de fazer a impressão dos questionários na mesma máquina, assegurando não haver alterações de *toner*, para que todos os alunos recebessem formulários semelhantes. Também foi afastado qualquer cenário de daltonismo.

Os resultados foram os seguintes:

Número da cor	4	5	6	11	12	13	17	19	23	24
Quantidade de respostas	2	2	3	3	2	2	2	7	1	1

As restantes cores não foram selecionadas nesta questão.

Como podemos observar há uma grande disparidade de respostas, sendo a opção 19 a que reúne mais número de escolhas, ainda assim pouco significativo, uma vez que não chega a um terço dos alunos da turma.

A segunda questão pedia que os alunos indicassem que outros retângulos consideravam representar também a cor “vermelho”, podendo escolher a quantidade que entendessem. Os resultados obtidos foram os que se seguem:

---

<sup>62</sup> Cf. Anexos B, C e G.

Número da cor	3	4	5	6	7	11	12	13	14	15	16	17
Quantidade de respostas	4	8	17	18	12	18	14	13	9	7	3	12
Número da cor	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
Quantidade de respostas	4	13	14	8	14	15	14	19	1	1	1	

Apenas as cores 1, 2, 8, 9, 10, 29 e 30 não foram selecionadas uma única vez. Cinco alunos assinalaram até mais três cores; dez alunos assinalaram até mais dez cores; oito alunos assinalaram até mais quinze cores; e apenas dois alunos assinalaram até mais vinte cores.

Teria sido interessante desfazer o anonimato dos questionários, a fim de verificar alguma relação entre os resultados escolares e a quantidade de opções assinaladas nesta última questão, pois parece-nos estar relacionada com alguma limitação no que toca à objetividade.

Como dado curioso, destacamos o facto de não haver correspondência entre as respostas mais escolhidas na questão 1 e 2: opção 19, no primeiro caso, e 6, 11 e 25, no segundo. Note-se, aliás, que a opção 25, a mais escolhida na questão 2, não chega a ser escolhida por qualquer aluno na questão 1.

Para além desta curiosidade, nota-se que não é possível encontrar um traço comum nas respostas, no sentido em que não é possível identificar respostas semelhantes. Todas elas variam bastante, quer no número de opções assinaladas, quer nas opções em si.

Com a realização desta experiência, pretendíamos demonstrar quão díspares podem ser as noções que temos dos conceitos. A escolha do conceito “cor vermelha”<sup>63</sup> servia esse propósito por ser relativamente concreto<sup>64</sup> e por permitir identificar imagens mentais com facilidade, quer aos alunos participantes na experiência, quer a quem analise os seus resultados. Contudo, e apesar da suspeita de que os resultados revelariam alguma discrepância entre si, não pensávamos que essas divergências fossem tão evidentes e flagrantes.

<sup>63</sup> Conceito escolhido por Wittgenstein para demonstrar que os nomes designam elementos da realidade, independentemente da sua existência física e concreta. O autor considera o conceito de “vermelho” indestrutível e imutável, pois ele existe para além da existência de objetos vermelhos. (Wittgenstein, 1987: 219-223)

<sup>64</sup> Consideramos o conceito “relativamente concreto”, pois o “vermelho” não é um objeto, mas pode ser demonstrado fisicamente através de um objeto.

Assim, concluímos que nem em conceitos concretos e apreendidos desde os primeiros anos de vida<sup>65</sup> é possível alcançar uma objetividade aceitável do ponto de vista da linguagem, e, conseqüentemente, da conceptualização e do pensamento.

Seria extraordinário poder partilhar com Wtg os resultados desta experiência, uma vez que considerava o conceito “vermelho” como indestrutível e imutável. Compreendemos o que pretende dizer, mas depois de observar estes resultados, temos dificuldade em aceitar que seja imutável.

Entendemos poder concluir também que, quando estas escolhas discrepantes se verificam em aspetos tão concretos como a cor, retirando-lhe o carácter objetivo que julgávamos ter, não é difícil extrapolar as divergências que se assumirão entre mentes no que concerne a conceitos mais abstratos.

### 1.3 - Experiência 3<sup>66</sup>

Esta experiência, na qual participaram os vinte e cinco alunos da turma, foi composta por três fases de interpretação de uma estância d’ *Os Lusíadas* de Luís de Camões: uma partindo apenas do texto simples; a segunda com a ajuda de um glossário; e a terceira com a alteração da ordem textual para sujeito-predicado-complementos.

		Não compreendido	Parcialmente compreendido	Compreendido
1	Fase 1		X	
	Fase 2	X		
	Fase 3		X	
2	Fase 1	X		
	Fase 2		X	
	Fase 3			X
3	Fase 1		X	
	Fase 2		X	
	Fase 3		X	
4	Fase 1		X	
	Fase 2		X	
	Fase 3		X	
5	Fase 1	X		
	Fase 2	X		
	Fase 3		X	
6	Fase 1	X		
	Fase 2	X		
	Fase 3	X		
7	Fase 1	X		
	Fase 2		X	

<sup>65</sup> O vermelho é cor a que os bebés reagem primeiro, logo será a primeira a ser reconhecida.

<sup>66</sup> Cf. Anexos D e H.

	Fase 3			X
8	Fase 1	X		
	Fase 2		X	
	Fase 3		X	
9	Fase 1	X		
	Fase 2		X	
	Fase 3			X
10	Fase 1		X	
	Fase 2		X	
	Fase 3		X	
11	Fase 1		X	
	Fase 2		X	
	Fase 3	X		
12	Fase 1	X		
	Fase 2	X		
	Fase 3	NR		
13	Fase 1		X	
	Fase 2		X	
	Fase 3		X	
14	Fase 1	X		
	Fase 2	X		
	Fase 3		X	
15	Fase 1	X		
	Fase 2	X		
	Fase 3	X		
16	Fase 1	X		
	Fase 2		X	
	Fase 3		X	
17	Fase 1		X	
	Fase 2		X	
	Fase 3		X	
18	Fase 1	X		
	Fase 2		X	
	Fase 3	X		
19	Fase 1	X		
	Fase 2		X	
	Fase 3			X
20	Fase 1		X	
	Fase 2	X		
	Fase 3		X	
21	Fase 1	X		
	Fase 2		X	
	Fase 3		X	
22	Fase 1	X		
	Fase 2			X
	Fase 3		X	
23	Fase 1	X		
	Fase 2		X	
	Fase 3		X	
24	Fase 1	X		
	Fase 2		X	
	Fase 3			X
25	Fase 1		X	
	Fase 2		X	
	Fase 3		X	

A estância escolhida pertence ao final do Canto X d' *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, logo, ao final da epopeia<sup>67</sup>, e representa parte do discurso que o poeta fez perante o rei D. Sebastião. Nela, Camões defende que a arte da guerra se aprende pela observação e pela prática e não através da imaginação e dos livros, dando como exemplo duas figuras clássicas, o filósofo Formião e o general Aníbal, e a forma como este escarnecia do primeiro quando lhe lia e discursava sobre a guerra<sup>68</sup>. Este era o conteúdo a ser apreendido pelos alunos, a partir da leitura e interpretação da estância 153 do Canto X.

Seria expectável que o nível de compreensão fosse aumentando a cada passo da experiência. Contudo essa gradação não foi linear. Só as respostas números 2, 7, 9, 19 e 24 foram gradualmente respondendo de forma mais acertada. De qualquer forma, a maioria apresentou evolução na compreensão, especialmente da fase 1 para a fase 2. É o caso das respostas números 8, 16, 18, 21, 22 e 23. Já da fase 2 para a fase 3, houve evolução de compreensão nas respostas 1, 5, 14 e 20.

Na maioria dos casos em que não se verificou evolução significativa da compreensão geral da estância, verificou-se contudo alguma melhoria pontual em certos trechos. Relativamente à fase 2, tal aconteceu nas respostas 3, 4, 10, 13, 15, 17 e 25. Quanto à fase 3, obteve esta melhoria nos casos 3, 4, 10, 13 e 25.

Assim, em dezoito dos casos, a utilização do glossário permitiu uma melhor compreensão do texto; e em catorze a ordem textual favoreceu essa melhoria.

O que não se afigurava como expectável e acabou por acontecer foi o sentido inverso, ou seja, a informação acrescentada prejudicar a compreensão do texto. Relativamente à fase 2, isso aconteceu de forma significativa nas respostas 1 e 20 e parcialmente na resposta 25. Quanto à fase 3, verificou-se esta tendência de forma significativa nas respostas 11, 18 e 22 e parcialmente nas respostas 17 e 25.

Como tal a presença do glossário prejudicou a compreensão do texto em três dos casos e a correção da ordem do texto em cinco casos.

Parece-nos valer a pena atentar nestes casos mais a fundo para perceber esta aparente contradição.

---

<sup>67</sup> Note-se que o género épico é um género híbrido, no que se refere ao modo literário, pois apresenta características de dois modos literários: o narrativo e o lírico. Se a forma é poética, o conteúdo é, na sua maioria, narrativo e descritivo, o que diminui a ocorrência de sentidos conotativos próprios do texto poético.

<sup>68</sup> Na estância seguinte, Camões faz o panegírico da junção dos dois saberes, o teórico e o prático, afirmando que ele próprio abraça os dois.

No caso 1 e 20, o glossário permitiu aos alunos obterem mais referentes, que, contudo, não conseguiram relacionar, corrigindo depois a compreensão na fase 3. Ou seja, os alunos não conseguiram relacionar os significados na fase 2, mas conseguiram fazê-lo através da ordem sintática correta, na fase 3. No caso 20, acresce que a aluna apresenta, na fase 2, mais dados do que na fase 1, sendo a resposta menos vaga do que na fase anterior, mas também menos acertada.

No caso 11, o aluno tentou extrapolar o conteúdo da estância para um ensinamento generalizado, acabando por não se perceber se compreendeu o texto, uma vez que não explica o seu sentido literal, invalidando assim a sua resposta na fase 3.

Nos casos 17 e 18, os alunos ignoram a pontuação na fase 3, acabando por misturar indevidamente o conteúdo das duas frases.

O caso 22 é bastante interessante, pois a aluna compreendeu o texto na fase 2 e, talvez pensando que ainda não havia percebido a mensagem, acabou por baralhar alguma informação na fase 3. Parece tratar-se de uma questão de insegurança relativamente ao que já havia respondido, juntamente com a expectativa criada para a fase 3.

O caso 25 é talvez o mais curioso de todos eles, pois a contextualização permitida pelo glossário acabou por induzir a aluna em erro. Ao remeter para um contexto em que está presente D. Sebastião, a aluna centrou-se no episódio da nossa história que melhor conhecia, associando o texto à derrota de Alcácer Quibir e a uma crítica ao rei por parte de Camões. Note-se que a turma é de 8º ano e, como tal, ainda não havia contactado com a obra *Os Lusíadas*, não tendo, portanto, a noção que esta foi dedicada ao rei D. Sebastião. Outra curiosidade deste caso, verifica-se na fase 3, em que podemos constatar uma leitura errada do glossário, trocando os significados das notas 6 e 7. Daqui podemos depreender que, quando se acrescenta informação, mesmo que esta permita facilitar a compreensão, há sempre o risco de uma leitura errada provocar o efeito inverso.

Da análise individual aqui feita, podemos concluir que a presença do glossário, por si só, não foi prejudicial à compreensão do texto, uma vez que esta acabou por ser penalizada, na fase 2, por outros fatores como a ordem sintática da frase ou o contexto. O que acabou por acontecer foi que os alunos obtiveram mais informações, que não conseguiram utilizar da forma mais adequada.

No que toca à alteração da ordem sintática das frases, apenas no caso 22 esta se configurou como prejudicial à compreensão, na fase 3, uma vez que nos outros casos esta

foi afetada por outros fatores como a conotação, a pontuação ou a leitura incorreta do glossário.

Assim sendo, a contradição que detetámos anteriormente acabou por se confirmar como aparente, não afetando a demonstração de que os conhecimentos sintáticos e, especialmente, os recursos vocabulares potenciam a compreensão de qualquer enunciado.

# **TERCEIRA PARTE**

**FILOSOFIA PARA JOVENS NO COLÉGIO  
INTERNACIONAL DE VILAMOURA: QUE  
RUMO?**

*Por muito cuidado que se tenha, educar é podar;  
deixar crescer com toda a força o ramo que nos agrada.*

(Silva, Agostinho da, 1999: 151)

Uma das questões implícitas no trabalho em curso prende-se com a possibilidade, ou não de se poder ensinar a pensar. Até que ponto o pensamento é autónomo? Até que ponto é intrínseco e independente de materialidade? Como se processa e o que implica? Sem a resposta a estas questões torna-se frágil qualquer conclusão que se possa retirar relativamente à possibilidade do seu ensino. Se não compreendemos ou se não podemos concluir assertivamente sobre a origem, os meios, os instrumentos, os processos do pensamento, como poderemos concluir se ele é ensinável?

Para Platão tudo vem da ideia para o sensível, mas para Epicuro tudo vem do sensível para o espírito. Destas duas perspetivas aparecem em confronto Idealismo e Realismo. Opõem-se ideia e real, ideal e realidade, tendencialmente idealista e realista. Enquanto o real assume o que somos na relação com a natureza; o ideal apresenta o que surge na e pela ideia de meditar. Contudo, a formação do homem é simultaneamente real e ideal, tal como defende Aristóteles<sup>69</sup>. Através do conhecimento associado ao real, atinge o homem a verdadeira sabedoria; com o conhecimento aliado ao virtual alcança a suprema sabedoria.

Independentemente da visão que adotemos, há sempre algo de inatingível, tão subjetivamente enraizado no interior de cada ser, e que desconhecemos de tal forma que não podemos responder afirmativamente à questão colocada inicialmente. A natureza simultaneamente espiritual, sensorial, percetiva e cerebral da consciência faz do pensar e da atitude de estar cômico, no discernimento dos vários níveis de si e do mundo, algo indistinto, entre o cérebro e as suas faculdades. José Marinho afirma que não sabemos o

---

<sup>69</sup> Também Piaget defende a interdependência entre as estruturas percetivas e da inteligência, pela sua simultânea implicação na atividade construtiva do ser. Para este autor a percepção não é autónoma e não pode ser exclusivamente sensorial, uma vez que depende ou é influenciada pela inteligência. Contudo, considera que são as estruturas sensório-motoras que constituem a origem das operações do pensamento, pois são elas que permitem a transformação do real e a aquisição de conhecimento, destacando a ação, de entre a sensações e a razão. Piaget destaca ainda a ação orientadora da inteligência, afirmando que as atividades percetivas se desenvolvem com a idade, sendo primeiro orientadas pela ação e, a partir da constituição de operações de pensamento, pela inteligência.

que é pensar, apesar de o fazermos<sup>70</sup>. O pensamento não depende de longos discursos, mas de uma visão instantânea. Há aqui uma certa dose de imprevisibilidade, pelo que deve ser respeitado o ritmo de cada um, uma vez que o mais importante é interrogar.

Ao mesmo tempo que esta indefinição nos coloca o problema da dificuldade de análise do processo do pensar, ela deixa-nos antever uma das potencialidades do mesmo: poder pensar livremente é uma potência, podemos pensar o não pensado, podemos pensar os vários e segundo os vários níveis da nossa personalidade, na busca de um ou de múltiplos *eus* essenciais.

Neste âmbito, acresce ainda uma questão associada à liberdade e ao pensamento livre, que se apresenta como proporcionalmente inverso ao “podar” do pensamento. Quanto mais determinado é o pensamento pelas regras da escola, pela burocracia dos programas, pela manipulação do ensino ao serviço da pátria, menos determinante, menos livre se torna.

Temos então um dilema: como ensinar a pensar sem influenciar o pensamento, sem lhe retirar a liberdade? Parece aqui essencial a distinção entre interpretação e pensamento. Quer se trate de interpretação exegética, de atitude de maior receptividade, quer se trate de interpretação hermenêutica, presente em qualquer ato cognitivo e de atitude mais descodificadora, a interpretação é sempre um recolher, é sempre uma compreensão de um pensamento patenteado, na qual estão implícitos os processos de distanciação e de divergência. Contudo, *o que mais importa é pensar*, sendo que este se assume como independente e posterior ao interpretar, associado a uma pura reflexão interrogativa, sendo a interrogação já *per si* uma forma de pensamento. O pensar será, apesar de habitualmente considerados como dicotómicos, o mesmo que sentir. Sentir o mundo é pensar o mundo: são duas faces da mesma moeda.

Lonergan apresenta<sup>71</sup> como elemento essencial para atingir o conhecimento o puro desejo de conhecer, característica que inclina o homem para o domínio do desconhecido. Apresenta como meio para o conseguir as interpretações, que, por sua vez, servem várias finalidades. Distingue ainda o problema da subjetividade desse conhecimento, porque assenta em elementos condicionados, na variedade de origem do real, na tendência para a

---

<sup>70</sup> Cf. (Marinho, 1972)

<sup>71</sup> Cf. (Lonergan, 2010).

descrição em detrimento da explicação, no relativismo das interpretações, nas intelecções<sup>72</sup> parciais e no desejo livre de conhecer. Para resolver este problema, aponta a filosofia como solução que distinguirá entre o factual e o universal, através do autoconhecimento feito por uma longa ascensão, sob a evolução do conhecimento humano. A filosofia dá ao ser a consciência do eu, do seu meio cultural, do polimorfismo da sua consciência e da sua ignorância, através do desejo puro de conhecer, assente no rigor e na objetividade. Este autoconhecimento leva-nos a uma escolha ponderada pelo caminho da filosofia. A menos que todos sigam a via académica da Filosofia, parece-nos que este caminho só é viável em larga escala através da implementação generalizada de programas de Filosofia para Crianças e Jovens (FpC/FpJ).

Lonergan levanta ainda o problema de como a consciência humana, sendo condicionada, pode apreender o conhecimento incondicionado. Mais uma vez, a resposta assenta no desejo puro de atingir o conhecimento, que ao aplicar o rigor metódico que lhe deve ser inerente, apreenderá o conteúdo incondicionado. Para atestar a infalibilidade desse conteúdo o grupo avaliará e decidirá. O autor define verdade como ausência de diferença entre o ato de conhecer e o ser conhecido; conformidade do que se afirma ou nega com o que se é ou não é. Apesar de conhecimento e expressão não serem coincidentes, existe uma quase fusão entre o desenvolvimento do conhecimento e da linguagem, uma vez que a expressão é a ponte entre a verdade e o conhecimento dessa verdade. A sua dimensão incompleta e dependente do desenvolvimento intelectual faz com que esta ponte tenha várias limitações, por isso a sua adequação é tão custosa. Ainda assim, ela é a única forma que temos de nos apropriarmos da verdade através de estádios sucessivos de progressão e recorrendo ao máximo de rigor e ao puro desejo de conhecer. A expressão, interpretação simples e interpretação reflexiva crescem gradualmente em subjetividade, uma vez que, no seu percurso, estão cada vez mais sujeitas a distorções, limitações do senso comum e do sentido histórico. Lonergan reitera a necessidade de recorrer à interpretação científica, única, compreensível e isenta de relatividade, bem como ao seu fundamento e no seu modo de expressão.

Apresenta o ponto de vista universal como fundamento da filosofia. Para o atingir, o processamento de informação deve ser feito através do “método da tesoura”, em que os

---

<sup>72</sup> Atos de descoberta, segundo Lonergan. Será a ação que se processa no nosso cérebro ou na nossa consciência quando temos a sensação de “*eureka*” (*eureka*, pret. perf. do v. grego *eurein*: achei, encontrei) a propósito de algum saber.

modos de expressão tratam as fontes, atos e termos de significação segundo métodos próprios, transformando expressões hipotéticas em formulações puras através do controlo metódico. A falta de objetividade e a ausência do ponto de vista universal arrisca a interpretação a erros crassos. A interpretação literária distingue-se da interpretação científica pelo rigor das intelecções desta última. Como instrumentos do rigor científico que permitem contrariar a relatividade das interpretações, temos os cânones<sup>73</sup> que encaminharão as intelecções para o sumário das conclusões previamente alcançadas.

Esta sede de objetividade lembra-nos Pascal e a sua visão do conhecimento humano. Pascal considera que a imperfeição do conhecimento humano deriva da imperfeição da linguagem humana. Sendo uma linguagem arbitrária, simbólica, polissémica, em que a conotação tem tanto ou mais peso do que a denotação, a comunicação e o próprio pensamento sobre a verdade são representações que lhe ficam distantes. Daí Pascal concluir que o homem nunca atinge o conhecimento absoluto e puro, porque o seu método também não o é. Chega mesmo a referir que o método verdadeiro é inalcançável pelo homem e impraticável por qualquer ciência.

Preferimos uma visão menos pessimista e mais encantada com as potencialidades da linguagem, e conseqüentemente, do pensamento, na senda da visão wittgensteiniana. Afinal, a interpretação – e, em última análise, a linguagem – é a melhor aproximação possível ao que existe para ser conhecido. E, apesar das limitações do conhecimento humano, não podemos baixar os braços e desistir de procurar a sua melhoria, pois as suas potencialidades são ainda mais fascinantes do que os seus limites.

Cabe, então, ao professor a tarefa possível de fornecer meios para que o seu aluno interprete: ferramentas linguísticas, metodológicas, históricas, culturais, sociais... que lhe possibilitem a interpretação de um pensamento. No dizer de Agostinho da Silva: «*É dever do mestre fazer que o seu discípulo seja o que é; para o transformar nele mesmo, só tens que deixá-lo ir sendo, consigo e todos e tudo aprendendo o que é; e, a cada experiência com ele o mestre reflecta.*» (Silva, Agostinho da, 1999: 178).

Cabe ao aluno, daí em diante, percorrer o caminho sozinho, porque o professor já não o consegue acompanhar<sup>74</sup>. Fica, contudo, ainda a ressalva: não será a escolha das ferramentas linguísticas e metodológicas, a forma como se escolhe contar a história, as

---

<sup>73</sup> O autor identifica os cânones de relevância, de explicação, de aproximações sucessivas, da parcimónia, e dos resíduos.

<sup>74</sup> Já Wtg referia que, no que toca ao processo de aquisição de conhecimento, cada um tem de descobrir o resto do conhecimento sozinho. Cf. p. 29 e (Wtg, 1987).

culturas que se escolhem ensinar, os preconceitos sociais que se transmitem... forma de condicionar a interpretação. Estes meios abrem ou fecham caminhos? Como pode o pensamento ser independente, autónomo, livre, puro, se assenta numa interpretação condicionada do mundo?

Não cabe ao modesto professor e ao filósofo *ensinar* a pensar, a estes só lhes é possível *fazer* pensar. As ideias e a filosofia em si ganharão vida, uma vida própria que permitirá ao aluno, ao ser humano, a sua própria relação com a realidade. «O professor tem de ensinar filosofia na convicção de que a filosofia se ensina, e na plenitude da convicção contrária: de que ela não se ensina nem pode ensinar-se.» (Marinho, 1972: 13).

A este propósito, José Marinho defende a supremacia da intuição<sup>75</sup> e da imaginação<sup>76</sup>, face à razão, não esquecendo os fatores da sensibilidade e do pensamento. Este pensador recorda que tanto a hipótese como a teoria radicam na imaginação e que a razão tem um peso excessivo dentro das salas de aula. Reitera que intuição e imaginação, essenciais ao pensamento produtivo do aluno, não são suficientemente valorizadas e salienta a necessidade de preservar a relação do pensamento com as instituições originais e a imaginação dinâmica, sob pena deste anular o próprio homem. Deve, portanto, valorizar-se o pensamento original, não podendo este transportar-se através dos livros, como habitualmente, o pensamento já pensado. Este pensamento já pensado, ou até mesmo o excesso de erudição, pode transformar-se num obstáculo ao verdadeiro conhecimento, uma vez que coloca entraves ao pensamento original e livre. Neste sentido, cabe ao professor requisitar, fomentar, exercitar todas as competências do aluno, não permitindo que fique preso a qualquer uma delas, libertando assim o seu pensamento, dando primazia às razões compreensiva e imaginativa relativamente às razões judicativa e formal. O segredo do pensamento livre está neste equilíbrio, pois todos os elementos do pensar são importantes, para que este seja verdadeiramente livre e autónomo.

Nesta linha de pensamento, parece-nos essencial voltar ao pensamento de Aristóteles (Aristóteles, 1987), mais concretamente ao que expõe no final da obra sobre a intuição como princípio, início absoluto, dos primeiros e de todos os sentidos.<sup>77</sup> Ao contactarmos com o texto de Aristóteles e com o de Américo Pereira, a propósito do primeiro, surgiu-nos

---

<sup>75</sup> Tal como Aristóteles já defendia.

<sup>76</sup> Referida também por Wtg. Wtg chamava à falta de capacidade de imaginação cegueira aspetual. Cf. p. 25-26 e (Wtg, 1987).

<sup>77</sup> Cf. também (PEREIRA, 2011).

uma figura mental<sup>78</sup> do que poderá ser o início absoluto do sentido e a forma mecânica como se processam, daí em diante, os milhões de atos de sentido que compõem e desenvolvem o pensamento humano<sup>79</sup>. A experiência origina, com base numa intuição imaterial, uma indução ou dedução, que origina o primeiro sentido. Decorrem, a partir deste, outros processos semelhantes, intuídos por paralelo, associação ou qualquer outro tipo de relação lógica, e que se implicam uns aos outros em cadeia. Esta implicação e a própria ordem com que os processos de atribuição de sentido se sucedem uns aos outros têm influência em cada sentido novo que se cria. Entendemos poder estar neste funcionamento mecânico de criação de atos de sentido a origem da subjetividade da linguagem, uma vez que este processo decorrerá de forma necessariamente diferente em cada um de nós. A ordem com que os primeiros atos de sentido se desencadeiam em centenas, milhares, milhões de outros sentidos e esses milhões noutros milhões terá implicações na cadeia de sentidos criada, logo na percepção e no pensamento de cada um. Somos aquilo que conhecemos e aquilo que pensamos. Não poderemos pensar a partir de uma cadeia de sentidos que não possuímos. Assim, contra a origem da subjetividade da linguagem, nada podemos fazer. Apenas podemos tentar enriquecer a cadeia de significados, para que o nosso pensamento disponha de mais substrato.

Voltando à questão da docência e da autonomia do pensamento, recordamos ainda o contributo de Agostinho da Silva<sup>80</sup> que parte do princípio de que é verdadeiro o conceito do “bom selvagem”, associando-o também à criança, considerando que o homem nasce bom, porque irmão do mundo e não seu dono, porque conhecedor do valor da vida, ser que aceita a condição humana e vive em paz interior. Para este autor, é a educação que encaminha o homem para o domínio do mundo e não para a comunhão harmoniosa com este. A escola é uma fábrica de fortes, com o objetivo de dotar os homens de capacidades para vencerem na vida, sendo que os restantes que não o conseguirem atingir serão esmagados pelas vicissitudes da mesma. Este sistema faz com que nunca mais a criança seja livre, uma vez que é controlada e manipulada por ele, desde tenra idade. Assim, não há pensamento livre, mas encaminhado. Recordando a ideia atualmente ultrapassada, mas não

---

<sup>78</sup> Conceito por nós apresentado na primeira parte desta dissertação (cf. p. 15), que corresponde ao conceito de imagem mental apresentado por Wtg, mas relativamente a conceitos abstratos, para os quais não dispomos de uma imagem mental. É mais difuso e subjetivo do que a imagem mental, uma vez que a subjetividade do conceito que representa assim obriga.

<sup>79</sup> Em anexo, apresentamos uma representação desta figura mental. Cf. Anexo I.

<sup>80</sup> Cf. (SILVA, Agostinho da, 1990).

tanto como deveria estar, de que “O branco tem de pôr de parte a ideia do séc. XIX de que é professor do selvagem.”<sup>81</sup>, o autor refere que, para com o outro, só temos o direito e o dever de o ajudar a ser ele próprio, não podemos impor-lhe que se desenvolva à nossa imagem ou segundo os nossos interesses. Podemos dar-lhe as ferramentas para pensar, criar, ser livre, sem conduzir excessivamente<sup>82</sup>. Defende ainda que a criança é mais livre, mais próxima da perfeição, devendo ser encarada como imperatriz do mundo, porque conserva as características essenciais à felicidade, estando continuamente atenta à vida, ao presente, ao sonho, à alegria e à “cigarra”, ao contrários dos adultos, viciados e impregnados de códigos e regras.

O ser humano é um ser que pensa, se relaciona e ama. O homem define-se como forma de vida singular, maneira de ser mais rica do que a dos outros seres, pela sua liberdade, historicidade e consciência de unidade e mesmidade. Cada *eu* nuclear, cada pessoa representa uma realidade singular, intransferível e irrepetível, com “nome próprio”. A substância racional é uma constante nas definições de homem por todos os tempos: desde o *logos* grego, com o pensar, querer, decidir e exercer atos, de Aristóteles; passando pela supremacia da vontade, herdada dos deuses, para os estoicos; pela noção cristã do ser semelhante a Deus, dada a sua natureza racional que lhe permite dominar os seus atos, mas finito, singular e concreto; pelo egocentrismo das filosofias modernas, em que se assume como ser consciente de si, capaz de pensar o próprio pensamento, dotado de memória e impregnado de possibilidades; chegando, por fim, à intersubjetividade própria da antropologia contemporânea, deixando de ser objeto e passando a ser projeto de si mesmo, na sua dimensão constitutiva na relação com o outro e com o mundo. Todas estas definições de homem remetem para um ser que tem a faculdade de pensar.

O pensamento, associado à atividade simbólica, é um dos pilares da identidade humana, pois é aquilo que permanece coincidente em todos os seres humanos e distinto

---

<sup>81</sup> Cf. (SILVA, Agostinho da, 1990: 29)

<sup>82</sup> Também para Rogers, o que importa é a experiência e a pessoa, bem como o seu valor e os seus objetivos, ou seja, reconhece a riqueza da subjetividade de cada um. Para ele, o objetivo da educação é fornecer a cada ser humano a possibilidade de se desenvolver, fazendo a escolha desse percurso evolutivo. Rogers defende uma psicologia centrada na pessoa e na sua experiência consciente, em que se valoriza o autoconhecimento, a autoconsciência e o conhecimento interpessoal, e que tem como finalidade a construção do *self*, por ele entendido como algo equivalente ao conceito de alma e como parte central do ser. O ser está em constante processo de construção, o «*process of becoming*», em que através da ação vai construindo a sua verdade pessoal, como se de um curso de água se tratasse, sempre em contínua mudança. Deste ponto de vista o ser é um processo e não um produto, como na visão skinneriana. Rogers vê o ser humano de forma mais positiva e menos limitada do que Skinner. Para ele, o ser é tendencialmente bom e tende a um comportamento positivo, capaz de autocontrolo.

relativamente a outros seres. É o pensamento que permite ao homem construir e desconstruir o seu caminho de humildade, para a construção do bem, por oposição à perfeição, cujo desejo pode ser o pior dos desejos, levando o homem a afastar-se dos outros, do mundo e de si próprio.

Contudo, o homem não é só pensamento. A sua busca não é apenas interna, implica a relação com o mundo e com os outros. Não pensamos apenas o mundo, não pensamos apenas os outros... amamo-los. Amamos o conhecimento e muitas outras realidades. Ambos, corpo e mente, amam simultaneamente o mundo e os outros. Daqui decorre, por um lado, o desejo de poder, ou de dominar o mundo, e, por outro, o desejo de pertença, de inclusão, ou de ser amado. O homem define-se na sua mesmidade e alteridade. É um ser individual e autónomo que se realiza na posição consciente e livre disposição de si mesmo, presença de si a si mesmo, dotado de intransferibilidade, independência, inteligência, unidade e de consciência, que modela a sua realidade e a sua personalidade por esta auto-pertença, mas também pela alteridade, outro constitutivo do homem como pessoa, através da relação sujeito-objeto e eu-mundo. O homem é um ser-aqui-com-os-outros. Assim, o ser humano constrói-se no modo como se relaciona, sendo que a vida em sociedade é a única forma que tem para se cumprir existencialmente. A sociedade é produto do homem e este daquela<sup>83</sup>. Assim, facilmente chegamos à conclusão de que ao outro pilar da identidade humana correspondem as relações sociais, familiares e afetivas.

Como se não bastasse toda esta complexidade e indefinição, à tarefa da docência acresce ainda uma dificuldade de índole biológica: as grandes transformações que se processam no cérebro de cada adolescente e que, inevitavelmente, perturbam a sua percepção<sup>84</sup>. Estas transformações passam-se, essencialmente, no âmbito do lobo frontal, que aumenta rapidamente, ficando com neurónios em número excessivo, o que provoca uma confusão generalizada, que mais tarde acaba por ser eliminada aproximadamente aos 16 anos de idade. Ora, o lobo frontal controla algumas funções cognitivas e comportamentais como gerir impulsos, inibir comportamentos inapropriados, iniciar comportamentos apropriados, suspender uma atividade quando a mesma termina, mudar ou ajustar comportamentos quando uma situação muda, providenciar espaço para a memória

---

<sup>83</sup> Sem que isso implique um absoluto determinismo, como defendia Skinner.

<sup>84</sup> As considerações aqui feitas sobre aspetos da neurociência têm por base os apontamentos retirados nas aulas da cadeira *Tópicos de Neurociências* do Mestrado de Filosofia da Linguagem e Ciências Cognitivas da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Católica de Lisboa, lecionada pelo Professor Doutor Castro Caldas. Como tal não lhe atribuímos referência bibliográfica.

de trabalho<sup>85</sup>, empatia<sup>86</sup>, sensibilidade para a recompensa e para a punição. Este desajustamento provoca consequências em todas estas funções cognitivas e comportamentais.

O controlo dos impulsos é dos aspetos mais tardios no desenvolvimento, sendo bastante difícil conciliar todas as funções nas fases do crescimento, pois o crescimento não é uniforme. A emergência da produção hormonal sobrepõe-se ao sistema racional. No entender de José Castro Caldas, deve-se estimular o sistema racional desde cedo, para já estar desenvolvido na adolescência e o adolescente não sofrer tanto com estas transformações. Este aspeto comprova a pertinência das aulas de FpC/FpJ desde tenra idade.

As dificuldades em inibir um comportamento inapropriado e iniciar um comportamento adequado, tornam-se problemáticas especialmente em discussões, em que os adolescentes não dispõem de ferramentas que lhes permitam controlar emoções e até mesmo garantir o controlo motor. Mais uma vez, a FpC/FpJ pode contribuir para minimizar estas dificuldades, uma vez que treina desde cedo a capacidade de ouvir o outro e de esperar pela sua vez de falar.

Suspender uma atividade quando ela estiver acabada e mudar ou ajustar um comportamento quando a situação muda torna-se problemático em sala de aula, quando as atividades têm duração relativamente curta. Apesar de as Ciências da Educação formarem os docentes no sentido de variar estratégias e atividades, a prática mostra-nos que isso não funciona. E aqui está a justificação: se mudamos constantemente de estratégia ou de atividade, os alunos demoram a ajustar-se a essa nova situação. Também aqui, as aulas de FpC/FpJ, se seguirem o modelo de Lipman, minimizam este problema, uma vez que as fases da aula acabam por ser previsíveis, sendo mais fácil a adaptação destes alunos a cada tarefa. Contudo, isto apenas é válido para as aulas da disciplina, não tendo implicações nas restantes, onde essa previsibilidade já não se verifica. Nas outras disciplinas é importante a

---

<sup>85</sup> A memória e a emoção partilham o mesmo espaço no lobo frontal, logo se uma é muito utilizada a outra reduz a sua atividade. A memória de trabalho consiste na junção de vários tipos de memória: a memória relacionada com a linguagem, que garante a compreensão das sequências da linguagem; a memória relacionada com a visão, que garante a localização espacial; a memória episódica, que permite juntar as restantes memórias; e a memória consolidada, “arquivo” que se organiza durante a noite, sendo que o sono é indispensável para a cristalização da memória (logo, o cansaço diminui a memória de trabalho).

<sup>86</sup> A dor e a empatia ativam zonas cerebrais muito próximas, o que pode justificar algum desequilíbrio nesta última.

apresentação de um plano de aula, para atribuir alguma previsibilidade à aula, no que toca às suas várias fases.

O conflito entre memória de trabalho e emoções, o desequilíbrio no que toca à empatia e a excessiva sensibilidade para a recompensa e para a punição são também problemáticas em salas de aula cheias de alunos e em que, nem sempre ou quase nunca, o professor pode atender a todas estas sensibilidades.

Para além das alterações no lobo frontal, verificam-se ainda efeitos provocados pelo aumento da testosterona, que mata muitos neurónios e dificulta a leitura de emoções/expressões, o que implica uma maior agressividade.

Dão-se ainda alterações no sono. Os adolescentes deitam-se tarde e têm menos sono. No entender de Castro Caldas as aulas para esta faixa etária só deveriam decorrer no período da tarde. Reconhecemos o valor desta proposta, não só por esta justificação biológica, mas também por entendermos como excessiva a carga letiva das nossas crianças, contudo sabemos que a sociedade nunca a aceitaria, uma vez que há disciplinas para lecionar, matérias para avaliar, empregos para manter, objetivos de várias ordens para cumprir... e em última instância, a escola funciona como depósito, uma vez que os pais trabalham todo o dia e não têm disponibilidade para ficar com os filhos no período da manhã.

O ensino não é, definitivamente, uma tarefa fácil e há, seguramente, um longo percurso a trilhar na melhoria das práticas pedagógicas, apesar da grande evolução decorrida no último século.

## Capítulo 2 – Passado e presente

«o objetivo não é desnortear os estudantes levando-os ao relativismo, mas encorajá-los a empregar as ferramentas e métodos de investigação para que possam, competentemente, avaliar evidências, detetar incoerências e incompatibilidades, tirar conclusões válidas, construir hipóteses e empregar critérios até que percebam, as possibilidades de objetividade com relação a valores e factos.» (Lipman, 1990: 22)

Henri Marrou, no olhar sobre a educação ocidental que traça na sua obra *Histoire de L'Éducation dans L'Antiquité*, destaca o aspeto da educação servir, ao longo de toda a História, propósitos políticos, económicos e religiosos.

Tal sucedeu desde a época clássica, em que Homero fora o educador da Grécia, espalhando uma atmosfera ética, um estilo de vida que cada um tende a imitar, baseado no ideal do herói homérico, que servia os interesses do Estado. A “escolha” da obra homérica como base do ensino não se prende apenas, como superficialmente se possa pensar, com a componente literária e a beleza estilística dos textos, mas com algo mais profundo, pois há um tratado de ideais e valores ali patente. Podemos, então, concluir que Homero condicionou toda a perceção, não só da cultura grega, como de todas as culturas ocidentais que se lhe seguiram.

Também o ensino espartano tinha a educação ao serviço dos interesses do Estado. Se na educação homérica o modelo era o cavaleiro, em Esparta o modelo é o soldado. A educação assume-se como coletiva e não do indivíduo, sob regimes militares em que os deveres cívicos assumem um papel preponderante. A família é substituída pelo Estado, a quem só interessam homens belos, bem formados e robustos. Todos os outros são descartáveis.

Passando ao período helenístico propriamente dito, o estudo das letras assume com Aristóteles um papel preponderante, pois é através dele que se pode atingir todos os outros conhecimentos para a vida profissional, familiar e política. As letras são, portanto, a base de toda a formação. Juntando este aspeto ao facto de a educação ser considerada, nesta fase, o centro da civilização helenística, temos o cenário ideal para o ensino. Dá-se, entretanto, uma outra alteração que se prende com a abertura das cidades: o facto de a *polis* já não ser uma pequena pátria, faz com que já não consiga ter preponderância total sobre a forma de pensar e a cultura do seu povo. Os centros urbanos, criados a partir de Alexandre Magno, geram uma nova forma de pensar: o homem deixa de ser o cidadão da *polis*, para

passar a ser um cidadão do mundo. Assim, o poder estatal já não consegue impor uma disciplina fundamental, nem ter tanta influência no sentido que dá à vida e ao mundo dos seus contemporâneos. O objetivo da educação passa a ser o desenvolvimento da pessoa humana, do indivíduo, sem o habitual sentido pejorativo, que emerge do coletivo e que se conhece a si próprio, às suas possibilidades, exigências e direitos – o homem como ser autónomo, como medida de todas as coisas, que visa a sua própria perfeição, a eloquência e o saber. A educação, *paideia*, pretende que a criança, *pais*, se torne num verdadeiro homem, no sentido humanista do termo, cujo conceito tem a aqui a sua origem<sup>87</sup>. A determinada altura, o estado deixa de ter condições para suportar a estrutura do ensino relegando esta função aos mecenas. O ensino, que se havia libertado do poder político, passa a estar sob a alçada do poder económico.

De qualquer forma, este é o período áureo da educação helenística em que parece haver menos influência dos poderes vigentes. Ao contrário do que observámos relativamente ao período das origens, relativamente ao excessivo enfoque num determinado objetivo, nesta fase o sucesso da educação helenística deve-se ao seu ecletismo, tendo como objetivo uma formação mais abrangente e um leque bastante variado de áreas de ensino. Começando pela educação moral veiculada pela figura do pedagogo; pela educação física, com modalidades que chegaram aos dias de hoje e com o apurado sentido do corpo; pela educação artística, de certa forma mais completa que a atual, dada a inclusão da dança e do canto; e pela instrução básica da leitura e da escrita, passando pelo estudo das letras, com a leitura, recitação e explicitação das obras clássicas e a análise aprofundada da língua; e pelo estudo das ciências matemáticas, incluindo a geometria, a aritmética, a música e a astronomia, para chegar aos ensinamentos superiores de ciência, retórica e filosofia. Esta abrangência transformava a criança, severamente castigada, num homem aqui entendido como um todo<sup>88</sup>, com mente sã em corpo sã, com base no indivíduo, no primado da moral e do humanismo literário, em detrimento do cidadão, do primado da técnica e do humanismo científico.

Roma foi a primeira civilização a transpor para o seu sistema educativo este modelo, que seria repetidamente decalcado ao longo da história ocidental. Fê-lo ao ponto de

---

<sup>87</sup> O autor chama ainda a atenção para o facto de Cícero e Varrão terem traduzido a palavra grega *paideia* pela latina *humanitas*. Cf. *Histoire de L'Éducation dans L'Antiquité*, pp. 156.

<sup>88</sup> Note-se que a educação helenística está focada na formação do homem adulto e não no desenvolvimento da criança/jovem, pelo que a tradução de *paideia* (de *pais*: criança) por *humanitas* faz a correção etimológica do termo.

importar os educadores e a própria língua grega. Aproveitou o estado de desenvolvimento deste modelo e aplicou-o a uma sociedade prática, predominantemente guerreira e rural, apenas aprofundando as matérias relativas ao direito. Contudo, no que toca à liberdade, retrocedeu às origens, em que o poder da *polis* exercia pressão sobre o sistema educativo, cabendo agora ao imperador grande influência sob a rede de escolas estatais.

Mais tarde, como é sabido, com a aparição do Cristianismo e das escolas cristãs, o modelo clássico caiu por terra, passando o ensino a estar a cargo da Igreja. Podemos, então, concluir que o ensino esteve quase sempre sobre a alçada e a influência dos poderes vigentes: estado, mecenato ou religião. Se observarmos com atenção, o seu período áureo, o mais eclético e menos condicionado, foi aquele em que menos se fazia sentir a influência de qualquer tipo de poder.

Apenas posteriormente, aquando do período renascentista, este modelo clássico voltou a ter influência. Exceção feita à inclusão de algumas disciplinas e à retirada de outras, os modelos de ensino ocidentais, incluindo o português, são reflexos deste sistema. Reconhecemos o seu valor e admiramos o desenvolvimento social e cultural atingido na época. Contudo, olhando para a sociedade da época, e não esquecendo que a democracia se destinava apenas aos homens livres, chegamos à conclusão que o ecletismo educativo estava adaptado a essa mesma sociedade. O que pretendemos afirmar é que o princípio deste modelo deve ser aplicado: a educação ao serviço do espírito, da verdade, do conhecimento e da formação de seres humanos humanistas; mas que a prática deve ser adequada à sociedade em que se vive<sup>89</sup>. É nesta adequação que se encontra a grande dificuldade de estruturação do ensino, pois a linha entre fornecer todas as possibilidades de perceção e condicionar essa mesma perceção é muito ténue. Este equilíbrio é muito difícil de atingir, especialmente por quem tem poder de decisão, que facilmente será tentado a fazer cair a balança para o lado do condicionamento. Cabe, assim, a cada agente educativo contribuir, naquilo que lhe for possível, para ensinar a perceber, sem condicionar a perceção.

Infelizmente, apesar de o distanciamento histórico nos dar a capacidade de focagem do problema do condicionamento do ensino aos interesses vigentes, continuamos a cometer

---

<sup>89</sup> Especialmente em Portugal há a tendência para aplicar os modelos à risca. Deixo aqui um exemplo, a título de curiosidade, que chega a parecer anedota: há alguns anos foram importados de um país nórdico projetos de escolas que foram construídas em várias cidades do país. Nas plantas originais, estava prevista a aplicação de suportes de skis à entrada de cada sala de aula, que, apesar do nosso clima temperado, foram também aplicados por cá.

o mesmo erro: neste momento, o ensino em Portugal tem como objetivo formar trabalhadores, quer seja através do ensino profissional, quer seja através do ensino dito normal, uma vez que as escolas preparam os jovens para as universidades, e estas para o mercado de trabalho. Este é o ensino que temos, pois essas são as necessidades do poder económico e político.

Sendo o Colégio Internacional de Vilamoura (CIV) uma instituição de ensino privada, não podemos negar a sua subordinação a uma gestão económica e a uma lógica empresarial. É inegável que as famílias que escolhem o CIV para educar os seus filhos são originárias de uma classe social abastada. Contudo, a própria estrutura da instituição garante a separação das duas vertentes, financeira e educativa, de forma a que a influência da primeira seja minimizada na segunda. Se as famílias são encaradas pela direção financeira como clientes, os alunos são encarados pela direção pedagógica como estudantes. A direção pedagógica estabelece a ponte entre a direção financeira e o corpo docente, mas, ajustando esta metáfora de ponte, será uma ponte basculante, que só une os seus tabuleiros quando estritamente necessário, para que a corrente educativa flua livremente. A equipa docente tem amadurecido nos últimos anos a sua coesão, alcançando simultaneamente uma notável versatilidade e tornando-se cada vez mais multifacetada. Seria ideal que todas as escolas públicas pudessem ir aperfeiçoando as suas equipas e as suas práticas pedagógicas como tem sido possível no CIV. Apesar de termos a noção que este aspeto acaba por tornar privilegiado o ensino praticado no CIV e como tal, contribuir para o desequilíbrio de classes, a equipa docente não pode deixar de tentar fazer sempre mais e melhor. Em suma, não é a nossa prática educativa que está errada, mas sim todo o contexto social e económico. E se a tarefa da docência já não é fácil, não podemos querer mudar todo o mundo. De qualquer forma, consciente destas questões, a direção pedagógica tem fomentado nos últimos anos a criação de bolsas de mérito que tornam o ensino aqui praticado acessível a alunos provenientes de classes sociais economicamente menos abastadas<sup>90</sup>.

---

<sup>90</sup> A propósito destas questões sociais e económicas, Georg Simmel refere que «o dinheiro torna-se o mais assustador dos niveladores.» da vida urbana, entenda-se, da vida nas sociedades contemporâneas. (SIMMEL, 1902:18). Também Claude Lévy-Strauss, a partir da sua experiência de antropólogo, alertou para os eventuais efeitos nefastos e corruptores do conhecimento: numa das tribos que observou, a escrita não se transformou numa ferramenta para conhecer, reter ou compreender, mas para aumentar prestígio individual. Se, por um lado, a escrita tem o dom da instrução das sociedades, por outro, assume-se como forma de poder sobre os outros, uma forma de facilitar a servidão e o domínio sobre o outro. Não queremos, obviamente, contribuir para este desequilíbrio, mas não estamos certos de estar imunes a esse papel.

Assim, a visão que temos do ensino é mais coincidente com a forma como Pascal encarava o conhecimento ao longo da história. Pascal via o conhecimento como uma escada começada pelos antigos, que os modernos tinham obrigação de continuar a escalar e a construir para que as gerações futuras pudessem continuar esse trabalho. Neste sentido, tem uma posição de agradecimento para com os antepassados. Contudo, não compreende a excessiva veneração dos clássicos, pois entende, que, em vez de os contemplarmos, devemos apreendê-los e rapidamente dar continuidade ao trabalho por eles começado, sendo essa a melhor homenagem que lhes prestamos. Esta visão é bastante interessante. Recorda-nos também a visão do conhecimento em forma de espiral, que podemos associar à evolução do conhecimento do homem que sai da caverna, na alegoria de Platão. Mas desta feita, não num homem só, mas na humanidade ao longo dos tempos. Este percurso em espiral e as referências de Pascal levam-nos ainda à imagem da passagem do testemunho, como se uma geração passasse todos os seus conhecimentos a uma outra que se lhe segue no tempo. É, portanto, missão da docência, e em especial da filosofia, fazer evoluir o conhecimento, não só transmitindo o conhecimento já adquirido nas gerações anteriores, como também dotando os seus alunos de competências que permitam alcançar conhecimento novo.

No entender de Lipman, motivada por razões de ordem histórica, a filosofia adquiriu um papel demasiado sério no seio da instituída pirâmide de áreas do conhecimento, o que a levou a ser transportada quase exclusivamente para o interior das faculdades, uma vez que a filosofia lecionada nas escolas secundárias tem mais conteúdo do que atitude filosófica. No seu livro *A Filosofia vai à Escola*, Lipman recorda a discussão sobre a faixa etária indicada para o ensino da filosofia, destacando a posição contrária de Platão em resposta à provocação irónica de um dos intervenientes que dizia ser a filosofia coisa pouco séria e destinada a crianças. Platão defendia que quanto mais maduros fossem os pensadores, melhores seriam os resultados do seu pensamento. Contudo, Lipman chama a atenção para o facto de Sócrates mostrar igual entusiasmo na discussão com interlocutores de qualquer idade. O autor defende que é preciso voltar a implementar a prática filosófica nas escolas, à semelhança do que fazia Sócrates junto dos seus discípulos.

A premência desta necessidade prende-se, não apenas com a disciplina de filosofia em si, mas com a melhoria de resultados em todas as áreas disciplinares, pois «Toda [a]

matéria parece mais fácil de aprender quando [o] seu ensino é inspirado pelo espírito aberto, crítico e de rigor lógico característico da filosofia»<sup>91</sup>. Acrescenta ainda que:

«a filosofia tinha de ser redefinida como o cultivo do pensamento ao invés da transmissão de conhecimentos [...] que a reflexão do estudante é melhor estimulada pela experiência viva do que por um texto desidratado, formalmente organizado; que nada melhor que a discussão disciplinada para aguçar e aperfeiçoar o raciocínio e que as habilidades de raciocínio são essenciais para ler e escrever com sucesso; e que a alternativa para não doutrinar os estudantes está em ajudá-los a refletir efetivamente sobre os valores que constantemente lhes são impostos.»<sup>92</sup>

Foi com base na constatação desta necessidade que a equipa pedagógica do CIV implementou há cerca de 15 anos o Projeto FpC/FpJ. Como tal, as aulas de Filosofia, e, pela atmosfera criada pelo projeto, as aulas das restantes disciplinas têm promovido o raciocínio, a investigação e a autoavaliação e o perfil do professor tem-se aproximado do de um perito em refletir, mas, sobretudo, a cultivar a reflexão. O projeto pretende desenvolver as capacidades genéticas do raciocínio, da investigação, da formação de conceitos e da interpretação. Lipman defende que as capacidades do pensamento para cada disciplina têm de ser desenvolvidas antes da aprendizagem dos conteúdos dessas disciplinas e que o papel da filosofia é fornecer essas capacidades, motivo pelo qual justifica a sua tese de que a filosofia tem de deixar de ser um assunto de universidade e passar a ser de escola primária. A este propósito, entendemos que não será possível ensinar todas as capacidades do pensamento antes da aquisição de conteúdos, mas, na sua maioria, em simultâneo, o que não invalida, pelo contrário, a implementação da disciplina de Filosofia desde tenra idade. Aliás, no CIV ela é implementada, não na escola do primeiro ciclo de ensino, mas no Jardim de Infância, indo mais além do que Lipman defendia.

Cumpre-nos, neste capítulo, fazer uma análise crítica da implementação do modelo vigente, focando os princípios respeitados e alterados.

Assim, por tudo o que observámos da prática letiva da FpC/FpJ, nos últimos anos, a partir das entrevistas realizadas no âmbito desta dissertação, e com base na experiência pessoal nesta área, concluímos que o modelo de Lipman tem sido parcialmente respeitado, dependendo este aspeto do professor que leciona a disciplina. Apesar da aposta frequente em formação na área, verifica-se, à medida que nos distanciamos temporalmente das formações recebidas, que os procedimentos se vão tornando menos rigorosos. Não

---

<sup>91</sup> Cf. *A Filosofia vai à escola*, p. 20.

<sup>92</sup> Cf. *A Filosofia vai à escola*, p. 20.

queremos com isto dizer que os objetivos gerais não sejam alcançados e que o método seja posto em causa. Apenas nos tornamos menos exigentes no rigor argumentativo e linguístico, uma vez que nem sempre é fácil atender a todas as correções que requerem a nossa atenção.

Outro aspeto que merece referência é a utilização de materiais. Não há uma verdadeira articulação entre escolas (Jardim de Infância, Primeiro Ciclo e Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Básico) no que toca à distribuição dos materiais disponíveis, o que acaba por ocasionar repetições desnecessárias.

Por último, é com alguma preocupação que observamos que a disciplina apenas é lecionada na escola dos Estudos Portugueses, ficando as turmas da escola dos Estudos Ingleses fora deste projeto, o que provoca alguma desigualdade entre as formações de base de alunos que pertencem à mesma instituição de ensino.

De resto, os princípios, os valores e as práticas pedagógicas da FpC/FpJ são uma constante e têm consequências para além das paredes da sala de aula de Filosofia, como é amplamente reconhecido pela comunidade escolar. Pelo que reiteramos a pertinência deste modelo, com base nos resultados obtidos e no parecer generalizado da equipa docente.

Com base nas experiências apresentadas no Capítulo 3, da II Parte desta dissertação, também podemos retirar algumas conclusões.

A propósito da primeira experiência<sup>93</sup>, podemos observar que os alunos têm bastante dificuldade em elaborar definições. Não nos referimos tanto ao conteúdo das definições apresentadas, uma vez que os conceitos acarretam cargas bastante subjetivas, mas à forma como as fazem. As estruturas da definição e mesmo as estruturas gramaticais não são respeitadas em muitos dos casos. No nosso entender, isto revela falta de rigor linguístico e até científico. Sendo esta uma das bandeiras do Projeto Educativo em curso no CIV e da própria FpC/FpJ, seriam de esperar melhores resultados neste âmbito e especialmente nesta faixa etária. Esta conclusão está em sintonia com a, já referida, impressão que nos ficou da gradual degradação da exigência no rigor linguístico e argumentativo, à medida que nos afastamos das formações pedagógicas em Filosofia. Assim, concluímos que o trabalho desenvolvido neste sentido, apesar das melhorias, não tem alcançado os resultados almejados.

---

<sup>93</sup> Em que eram pedidos aos alunos a definição, o desenho da figura mental e a explicação dessa figura mental, a propósito dos conceitos “amor” e “amizade”.

Esta experiência permite-nos ainda observar a riqueza e a diversidade de figuras mentais que conceitos abstratos desencadeiam na mente de cada jovem e, em última análise, de cada ser humano. Através das respostas dadas pelos alunos, conseguimos observar a subjetividade da linguagem e antever as particularidades que isso acarreta no jogo da linguagem de que nos fala Wittgenstein (Wtg).

Quanto à segunda experiência<sup>94</sup>, e apesar de se tratar do conceito de “cor”, mais concreto do que os conceitos utilizados na experiência anterior, já esperávamos alguma divergência nas respostas. Contudo, essas divergências superaram as nossas expectativas, de forma impressionante. Este aspeto leva-nos a pensar que, mesmo quando julgamos estar a lidar com conceitos concretos, a mensagem que transmitimos não ecoa na mente de cada aluno da mesma forma, ou melhor, ecoa de formas bastantes divergentes, o que se torna assustador, quando extrapolamos a situação para mensagens que utilizem conceitos abstratos. Parece haver uma certa anarquia naquilo que uma mensagem pode desencadear na percepção de outro, que quase torna a comunicação inviável. Parece-nos que é por não controlarmos esse efeito, nem por termos dele noção, que nunca conseguiremos perceber se a intuição de cada aluno deu origem a uma intelecção. Urge, portanto, tentar minimizar esta acracia.

No que se refere à terceira experiência<sup>95</sup>, julgamos ter demonstrado a importância do domínio vocabular e do conhecimento das regras gramaticais, em suma, das regras do jogo da linguagem, para a percepção adequada e compreensão efetiva de uma mensagem. Mais uma vez, se comprova a necessidade de imprimir rigor linguístico nas atividades desenvolvidas com os alunos, por forma a, pela demonstração e pela correção, dotar as crianças e os jovens de ferramentas que lhes permitam exercê-lo, obviamente, dentro do que é aceitável para cada faixa etária.

Por tudo o que aqui fica exposto, entendemos que fica demonstrada a pertinência e a suprema necessidade da FpC/FpJ, não só no CIV, como em todas as escolas.

---

<sup>94</sup> Em que era pedido aos alunos que assinalassem a opção que correspondia à sua imagem mental de vermelho. Seguidamente, os alunos deveriam assinalar todas as opções que também correspondessem, no seu entender, a essa cor.

<sup>95</sup> Em que era pedido aos alunos que escrevessem o que haviam percebido de um excerto em três fases distintas: primeiro com o texto simples, depois com o apoio de um glossário e, por fim, com algumas adaptações à ordem textual que favoreciam a sua compreensão.

### *Capítulo 3 – Futuro*

*«Toda a nuvem da Filosofia está condensada numa pequena gota de gramática.»*

(Wtg, 1987: 593)

Cumpre-nos, nesta fase do estudo em curso, apontar caminhos para o sucesso do projeto em análise, uma vez que ficou comprovada a necessidade da sua manutenção e reforço.

Das conclusões retiradas no capítulo anterior, surgem naturalmente algumas linhas de orientação.

A mais generalizada e evidente, uma vez que concluída várias vezes, é a necessidade de focar mais atenção no rigor linguístico, discursivo e argumentativo. Como atingir este objetivo? Em primeiro lugar, todos os docentes têm de estar verdadeiramente conscientes da importância deste rigor, começando, eles próprios, por se autoavaliarem no que a ele diz respeito. Neste sentido, talvez fosse útil alguma formação adequada que promovesse a compreensão das verdadeiras implicações que a falta de rigor linguístico tem na compreensão das matérias lecionadas por parte dos alunos. Apesar de um pouco afastado da realidade pedagógica dos tempos de hoje, seria útil que os docentes tomassem contacto, mesmo que breve e adaptado, com a obra de Wtg aqui em análise. Aliás, a necessidade de formação mais frequente na área da Filosofia seria outro contributo para alcançar este objetivo. Em conversa com alguns colegas, não raras vezes é referido que, passado algum tempo da formação periódica, o rigor argumentativo esbate-se e deixam-se passar aspetos por corrigir. Ainda assim, e mesmo apostando em formação periódica, será sempre preferível que a disciplina de FpC/FpJ seja lecionada, como primeira opção por docentes da área da filosofia ou, como alternativa, por colegas com rigorosa formação linguística.

No que toca à falta de articulação no uso dos vários materiais disponíveis, sugerimos, em primeiro lugar, que se garanta a aquisição de todos os materiais de Lipman traduzidos para Português. Em segundo lugar, seria interessante a criação de uma equipa de trabalho que definisse uma distribuição da lista de materiais disponíveis por níveis de ensino, a fim de evitar repetições e de criar um fio condutor em todo o programa. No nosso entender, essa lista não teria obrigatoriamente de se cingir às narrativas de Lipman ou de Alice Santos, podendo escolher outros materiais, nomeada e especialmente, obras literárias.

Mesmo nas narrativas criadas especificamente para as aulas de FpC/FpJ, de âmbito bastante simples, os temas nunca se esgotam e o grupo acaba por escolher o que mais lhe interessa discutir. Não vemos, portanto, como descabida a inclusão de obras literárias, obviamente adequadas a cada faixa etária, como mote para a discussão. Aliás, talvez esta alteração tenha consequências positivas, no que ao rigor linguístico diz respeito, uma vez que uma verdadeira obra literária será um exemplo de boas práticas linguísticas<sup>96</sup>.

Outro desafio que se apresenta como essencial e urgente é a implementação do Projeto de FpC/FpJ ao *currículo* da escola dos Estudos Ingleses. Parece-nos que o projeto, inicialmente encarado de forma experimental, já provou a sua importância de forma a ser alargado a toda a escola. Desta forma colmatar-se-ia esta desigualdade entre os dois sistemas de ensino, para além de tornar mais interessantes e abrangentes eventuais discussões que envolvessem alunos provenientes das duas escolas. Apesar de a escola dos Estudos Portugueses aceitar alunos de outras nacionalidades e vice-versa, é na escola dos Estudos Ingleses que existe maior diversidade de nacionalidades. Esta diferença cultural aplicada à discussão filosófica seria, certamente, bastante profícua. Além disso, temos conhecimento de que algumas universidades estrangeiras, nomeadamente inglesas, para onde os nossos alunos do sistema de ensino inglês se candidatam, incluem Filosofia como a base da formação das suas licenciaturas.

Do ponto de vista teórico, e para o desenvolvimento e a melhoria do projeto em curso, bem como dos seus objetivos e resultados, parece-nos importante tornar conhecida de todos os intervenientes no Projeto FpC/FpJ a filosofia da linguagem de Wittgenstein, uma vez que permitirá uma visão mais aprofundada da linguagem, sua subjetividade e perfeição, limites e potencialidades.

---

<sup>96</sup> Como defendia Edward Sapir, a literatura representa as dimensões intuitiva e específica da experiência, sendo que os grandes autores adaptam e sintetizam a sua intuição individual e a arte do meio linguístico. Ao conciliarem na perfeição estes dois elementos, a que acrescentaríamos a experiência cultural, conseguem alcançar um estatuto de representantes da cultura de um povo. Os falantes e leitores identificam-se com a sua escrita, porque nela se reveem, nela reveem os códigos simbólicos da sua cultura, nela reveem códigos universais de comportamento social. Deste ponto de vista, a literatura não se afigura apenas como o instrumento por excelência da aprendizagem da língua, mas também como um instrumento de transmissão cultural, um mecanismo de aperfeiçoamento social. (SAPIR, 1971)

## Conclusão

A partir do presente estudo, foi-nos possível chegar às seguintes conclusões:

- a) A subjetividade da linguagem tem implicações mais transversais e profundas do que inicialmente supúnhamos e do que, cremos, o próprio Wittgenstein (Wtg) defendia;
- b) O Projeto de Filosofia para Crianças e Jovens (FpC/FpJ) implementado no Colégio Internacional de Vilamoura tem alcançado resultados positivos e afigura-se como uma mais-valia na formação escolar dos alunos;
- c) O Projeto apresenta benefícios e desenvolvimento de competências transversais a outras áreas do saber;
- d) Os benefícios mais evidentes do Projeto FpC/FpJ no âmbito do pensamento verificaram-se no campo da estruturação, estimulação, organização, eficácia e aquisição de competências várias, como a problematização de questões;
- e) Os benefícios mais evidentes do Projeto FpC/FpJ no âmbito da linguagem prendem-se com o seu desenvolvimento, capacidade de argumentação, compreensão, comunicação e, especificamente, com a compreensão e comunicação matemáticas<sup>97</sup>;
- f) O Projeto FpC/FpJ apresenta ainda melhorias no âmbito da formação de personalidade dos alunos, no que toca ao interesse, criatividade, imaginação e autocorreção; e do desenvolvimento das competências sociais, como a desinibição, respeito pelas regras sociais e desenvolvimento afetivo e emocional;
- g) Apesar das melhorias acima referidas ainda se avizinha um longo percurso no que diz respeito ao rigor linguístico e argumentativo, quer de docentes, quer de alunos;
- h) Para que se atinja uma melhoria na situação referida no ponto anterior, é importante que todos os docentes tomem contacto com a filosofia wittgensteiniana, nomeadamente, com os conceitos de adestramento, catalogação da realidade, intenção e intencionar palavras, imagem mental (bem como a nossa contribuição relativamente ao conceito figura mental), sentido como ordem perfeita, subjetividade da linguagem, papel da gramática na filosofia, etc.

---

<sup>97</sup> Por compreensão e comunicação matemáticas entenda-se as capacidades de compreender e comunicar raciocínios matemáticos.

- i) É de lamentar que a disciplina FpC/FpJ não seja defendida pelo Ministério da Educação e aplicada a nível nacional, em todos os sistemas de ensino;
- j) O estudo aqui desenvolvido, pela natureza da sua dimensão e duração e pelo carácter pouco linear dos temas abordados, não permite ir mais além nas conclusões sobre as consequências de projetos deste teor;
- k) Para obter resultados mais conclusivos, seria necessário acompanhar e avaliar sob os mais variados níveis de desempenho estes ou outros alunos ao longo da sua carreira académica, pessoal e profissional, paralelamente a outros, da mesma realidade social, que não participassem em aulas de FpC/FpJ. Acresce ainda a necessidade de se analisar uma amostra mais significativa.
- l) Não sendo, para já, viável esta realidade, gostaríamos de, no futuro, voltar a aplicar as mesmas experiências aos mesmos alunos, a fim de perceber que alterações se processarão na sua expressão do pensamento e que modificações se verificarão nas imagens e figuras mentais aqui registadas;
- m) Tal como defendia Wtg, a gramática não modela o pensamento, mas permite esclarecê-lo através do seu rigor, na exatidão da expressão.
- n) A importância que Wtg atribui à gramática para resolução de todos os problemas da Filosofia, entendida aqui por nós como pensamento crítico e reflexivo, vai ao encontro da preocupação com o rigor linguístico patente na prática filosófica com crianças e jovens defendida por Lipman e sustentada pelos projetos de FpC/FpJ que conhecemos.
- o) A linguagem impõe-nos limites na forma como pensamos, sentimos e vivemos a realidade, mas esses limites podem ser constantemente ultrapassados.
- p) No que nos toca, estamos certos de que a presente dissertação nos permitiu alargar esses limites.

Assim, no fim deste estudo, concluímos que o sistema de ensino em Portugal está subvertido pelos preconceitos sociais associados ao estatuto da carreira docente. Socorramo-nos da metáfora aluno/barro, para melhor evidenciar esta conclusão. Se compararmos a aluno a um pedaço de barro numa mesa de oleiro, e se atentarmos em todo o processo da arte da olaria, facilmente percebemos que as maiores transformações ocorrem no início deste trabalho. A dada altura, à medida que o barro vai secando, vai-se tornando mais difícil de trabalhar e de moldar, até que chega a um ponto, depois de

completa a secagem, em que já só é possível aplicar alguns adornos. Olhemos para o aluno e imaginemo-lo da mesma forma: durante o ensino básico, a matéria ainda se mostra flexível, suscetível a transformações e apta a mudanças; no ensino secundário, já apresenta alguma rigidez, sendo mais difícil de trabalhar; e, por fim, no ensino superior suporta apenas alguns adornos. Esta metáfora favorece a percepção e a conclusão de que, quanto mais jovem é a criança, mais importante é o seu ensino, porque mais se pode fazer por ela e pelo desenvolvimento das suas capacidades e competências. Ora, se olharmos para a organização da profissão da docência, facilmente constatamos que não segue esta lógica: os professores mais sábios recebem “jarros” apenas por adornar; enquanto os professores, suposta e gradualmente, menos sábios recebem a matéria em bruto, uma riqueza com a qual nem sempre sabem o que fazer.

Conscientes da impossibilidade e incapacidade para transformar esta realidade, resta-nos fazer o melhor que podemos e sabemos para, pontualmente, a contrariarmos.

## BIBLIOGRAFIA

### Fonte:

WITTGENSTEIN, Ludwig (1987), *Tratado Lógico-Filosófico – Investigações Filosóficas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;

### Auxiliares:

ARISTÓTELES, *Organon – III – Analíticos Anteriores*, trad. de Pinharanda Gomes (1986), Lisboa, Guimarães Editores, Lda.;<sup>98</sup>

ARISTÓTELES, *Organon – IV – Analíticos Posteriores*, trad. de Pinharanda Gomes (1987), Lisboa, Guimarães Editores, Lda.;

BUBER, Martin, *Do diálogo e do Dialógico*, trad. de Marta Queiroz e Regina Weinberg (1982), São Paulo, Editora Perspectiva;

CAMÕES, Luís Vaz de (1572), *Os Lusíadas*, introdução, notas e vocabulário do Prof. António José Saraiva (1999), Lisboa, Figueirinhas;

CARDOSO, Ana Lucília (2011), *Educação para o pensar: o lugar do diálogo na teoria e na prática lipmaniana* – dissertação de Pós-graduação em Educação – Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Minas Gerais, Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del Rei;

CASSIRER, Ernest (1945), *Antropologia filosófica - Introduction a una filosofía de la cultura*, Mexico, Fondo de Cultura Economica;

CASTRO, Eduardo Viveiros (2011), «O pensamento em estado selvagem do pensamento científico», *Revista Online Com Ciência*, Edição 46 de Jan. 2011;

---

<sup>98</sup> Neste, como em outros casos desta lista bibliográfica, não nos foi possível aceder à data da primeira edição da obra. Assim, sempre que tal aconteceu, optámos por apresentar apenas as datas das edições ao nosso dispor.

FREUD, Sigmund (1990), *Psicopatologia da Vida Quotidiana*, trad. de José Marinho, Lisboa, Relógio d'Água Editores;

FROMKIN, Victoria, RODMAN, Robert (1974) *Introdução à Linguagem*, trad. de Isabel Casanova (1993), Coimbra, Livraria Almedina;

HENRIQUES, Mendo (2011), *Bernard Lonergan – Uma filosofia para o século XXI*, S. Paulo, É Realizações;

INHELDER, Bärbel, PIAGET, Jean (1976), «As estruturas de conjunto do pensamento formal», *Da lógica da Criança à Lógica do Adolescente*, São Paulo, Livraria Pioneira Editora, pp. 183-258;

LACAN, Jacques (1981), «L'instance de la lettre dans l'inconscient – ou la raison depuis Freud», *Écrits I*, Paris, Édition du Seuil (Collection Points), pp. 249-289;

LÉVI-STRAUSS, Claude (1955), *Tristes Trópicos*, trad. Jorge Constante Pereira (1979), Lisboa, Edições 70;

LÉVI-STRAUSS, Claude (1958), *Antropologia Estrutural*, trad. Chaim Samuel Katz e Egidardo Pires (1975), Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro;

LÉVI-STRAUSS (1962), Claude, *La pensée Sauvage*, Paris, Librairie Plon, 1962;

LÉVI-STRAUSS, Claude (dir.) (1977), *L'identité – Séminaire interdisciplinaire dirigé par Claude Lévi-Strauss*, Paris, Bertrand Grasset;

LÉVI-STRAUSS, Claude (1978), *Mito e Significado*, trad. António Marques Bessa (1981), Lisboa, Edições 70;

LIMA, Denise (2004), *Filosofia para Crianças: uma abordagem crítica dentro da Filosofia da Educação* – Dissertação de Mestrado em Filosofia da Educação, Braga, Universidade do Minho;

LIPMAN, Matthew, *A Filosofia vai à escola*, trad. Maria Prestes e Lucia Kremer, São Paulo, Summus Editorial LTDA, 1990;

LIPMAN, Matthew, *O pensar na Educação*, Petrópolis, Edição Vozes, 2001;

Logos – Enciclopédia Luso-brasileira de Filosofia, Lisboa / São Paulo, Editorial Verbo;

LONERGAN, Bernard (2010) *Insight, Um Ensaio sobre o Conhecimento*, S. Paulo, É Realizações;

LUCAS, Juan de Sahagun (1996), *Las dimensiones del Hombre – Antropologia Filosófica*, Salamanca, Ediciones Sigueme;

MARINHO, José (1972), *Filosofia – Ensino ou Iniciação*, Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência;

MARROU, Henri-Irénée (1948), *Histoire de L'Education dans L'Antiquité*, Paris, Éditions du Seuil;

MEAD, Georg Herbert (1967), «Mind», *Mind, Self and Society*, Chicago, The University of Chicago Press, pp. 51-61;

NOGUEIRA, Luísa (2008), *A Filosofia no espaço escolar* - Tese de Doutoramento, Lisboa, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa;

PASCAL, Blaise, *Do Espírito Geométrico e da Arte de Persuadir*, trad. Henrique Barrilado Ruas (2003), Porto, Porto Editora;

PEIRCE, Charles (1905), «O que é o pragmatismo», ROSA, António Machuco (sel, trad. e notas) (1998), *Antologia Filosófica*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, pp. 123-140;

PEREIRA, Américo (2011), *A experiência em Aristóteles e a questão da apreensão primeira do sentido*, Covilhã, LusoSofia:Press;

PIAGET, Jean (1958), *Psicologia da Inteligência*, trad. Egléa de Alencar, Rio de Janeiro, Editora Fundo de Cultura;

PIAGET, Jean (1977), *Psicologia e Epistemologia – Para uma Teoria do Conhecimento*, trad. Maria de Fátima Bastos e José Gabriel Bastos, Lisboa, Publicações Dom Quixote;

PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel (1993), *A Psicologia da Criança*, trad. Octávio Mendes Cajado, Lisboa, Edições Asa;

PINTO, António Vaz (1982), *Introdução ao Tractatus Logico-Philosophicus de Ludwig Wittgenstein*, Braga, Publicações da Faculdade de Filosofia;

RIVERA, Jorge Croce (2006), «Apresentação», MARINHO, José, *Da Liberdade Necessária e Outros Textos*, [Lisboa]: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, pp. 7-12;

RIVERA, Jorge Croce (2007), «Apresentação», MARINHO, José, *Filosofia Portuguesa e Universalidade da Filosofia e Outros Textos*, [Lisboa]: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, pp. 9-17;

RIVERA, Jorge Croce (2010), «Apresentação», MARINHO, José, *Teoria do Ser e da Verdade*, [Lisboa]: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, pp. 9-17;

ROLLA, Noémia (2004), *Filosofia para Crianças*, Porto, Porto Editora;

ROTHACKER, Erich (1957), *Problemas de Antropologia Cultural*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Economica;

RUSSELL, Bertrand (1977), *El conocimiento humano*, Madrid, Taurus Ediciones;

RYLE, Gilbert, «Systematically Misleading Expressions», FLEW, A.G.N. (1968), *Logic and Language*, First Series, Oxford, Basil Blackwell, pp. 11-36;

SAPIR, Edward (1949), *Language - An Introduction to the study of speech*, New York, Harcourt, Brace & World;

SAPIR, Edward (1971), *Anthropologie*, Paris, Édition de Minuit;

SCHILPP, Paul Arthur, HAHN, Lewis Edwin (1989), «Dewey's New Logic», *The Library of Living Philosophers*, vol. I, Illinois, Southern Illinois University-Carbondale, pp. 137-156;

SILVA, Agostinho da (1990) *Educação de Portugal*, [Lisboa]: Ulmeiro Editora;

SILVA, Agostinho da (1999) *Textos e Ensaios Filosóficos II*, Lisboa: Âncora Editora;

SILVA, Carlos (1982), «Da indiferenciação do dizer ao *autómaton* da fala – os limites da linguagem em Wittgenstein», in *Revista Portuguesa de Filosofia*, XLV,2, pp 247-284;

SILVA, Paulo Neves da (org.) (2010), *Citações e Pensamentos de Fernando Pessoa*, [Lisboa], Casa das Letras;

SIMMEL, Georg (1902), «A Metrópole e a vida mental», BERTELLI, Antônio et alli (dir.) (1967), *O Fenômeno Urbano*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, pp. 13-28;

SOVERAL, Eduardo Abranches de (1968), *Pascal – Filósofo Cristão*, Porto, Livraria Tavares Martins;

SPARTI, Davide (2000), *Identità e Coscienza*, Bolonha, Il Mulino;

SWAIN, Eugene E. (1974), «B. F. Skinner and Carl Rogers on Behavior and Education», in *Oregon ASCD Curriculum Bulletin*, number 324, Oregon, Charles Gengler Editor;

TEIXEIRA, Joaquim (2005), «Consciência e Autoconsciência», In Separata da Revista *DIDASKALIA* (vol. XXXV – 2005 – Fascículos 1 e 2), Lisboa, Universidade Católica Portuguesa;

TEIXEIRA, Joaquim (2007), «Aporias sobre a identidade pessoal em John Locke (1632-1704) - Análise do texto: «Da identidade e da diversidade» (Essay, II, 27)», Lisboa, versão PDF online;

TILES, J.E. (1990), «Language and Self», *Dewey – The arguments of the Philosophers*, New York, Routledge, pp. 77-103;

VYGOTSKY, Lev Semenovich, *Thought and Language*, trad. by Eugenia Hanfmann and Gertrude Vakar (1962), New York and London, M.I.T Press - Massachusetts Institute of Technology.

# ANEXOS

## Anexo A



COLÉGIO  
INTERNACIONAL  
DE VILAMOURA

Filosofia para Jovens – 8º ano  
Experiência 1

1- Define o sentimento “amor”.

---

---

---

---

---

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra “amor”.

3- Descreve o que desenhaste.

---

---

---

---

---

---

Nome: \_\_\_\_\_ (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)



1- Define o sentimento “amizade”.

---

---

---

---

---

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra “amizade”.

3- Descreve o que desenhaste.

---

---

---

---

---

---

Nome: \_\_\_\_\_ (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

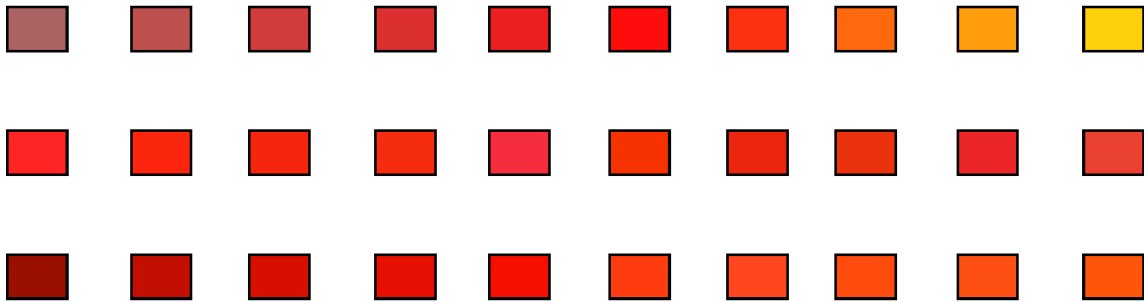
## Anexo B



COLÉGIO  
INTERNACIONAL  
DE VILAMOURA

Filosofia para Jovens – 8º ano  
Experiência 2

- 1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.
- 2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.



Nome: \_\_\_\_\_ (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

## Anexo C

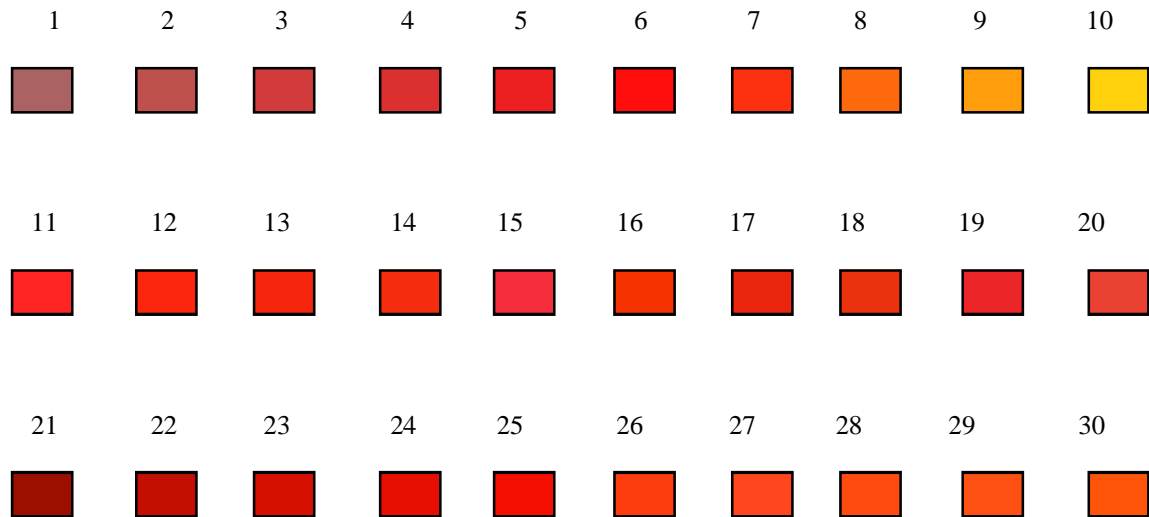


COLÉGIO  
INTERNACIONAL  
DE VILAMOURA

Filosofia para Jovens – 8º ano  
Experiência 2

1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.



Nome: \_\_\_\_\_ (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)





- 2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

Nome: \_\_\_\_\_ (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)



3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7- imaginação; 8- lutando.

Nome: \_\_\_\_\_ (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

## Anexo E



COLÉGIO  
INTERNACIONAL  
DE VILAMOURA

### Entrevistas aos docentes de Filosofia

Ciclo de Ensino: \_\_\_\_\_

1- Descreva como decorrem habitualmente as sessões de Filosofia para Crianças/Jovens que leciona (regras, motes, fontes, materiais, estratégias, formas de participação, conclusões...).

2- Em que consiste a participação dos alunos nestas sessões e de que forma respondem às tarefas propostas?

3- Quais lhe parecem ser os contributos da disciplina de Filosofia para Crianças/Jovens para o desenvolvimento cognitivo dos alunos?

4- Mencione um episódio decorrido numa aula de Filosofia para Crianças/Jovens que comprove a pertinência destas práticas filosóficas.

Apenas para a docente de Filosofia do Ensino Secundário:

5- Quais lhe parecem ser os contributos da disciplina de Filosofia (Programa Oficial do Ensino Secundário) para o desenvolvimento cognitivo dos alunos?

6- Na sua experiência de docente de Filosofia (Programa Oficial do Ensino Secundário) consegue distinguir o desempenho de um aluno que tenha frequentado aulas de Filosofia para Crianças/Jovens de outro que não o tenha feito?

Nome:

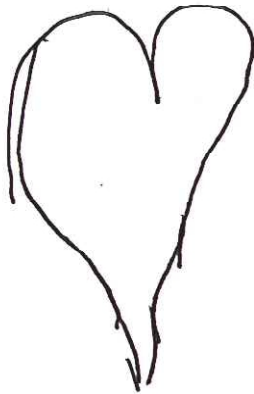
## Anexo F

### Respostas dos alunos à Experiência 1

1- Define o sentimento "amor".

O amor é quando gostamos de uma pessoa

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amor".



3- Descreve o que desenhaste.

É o ~~sentido~~ símbolo do amor

Nome: Moisés Gonçalves (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amor".

Amor é um sentimento onde duas pessoas sentem atração uma pela outra, isto entre um rapaz e uma rapariga, pois amor também pode ser entre um pai e um filho, etc...

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amor".



3- Descreve o que desenhaste.

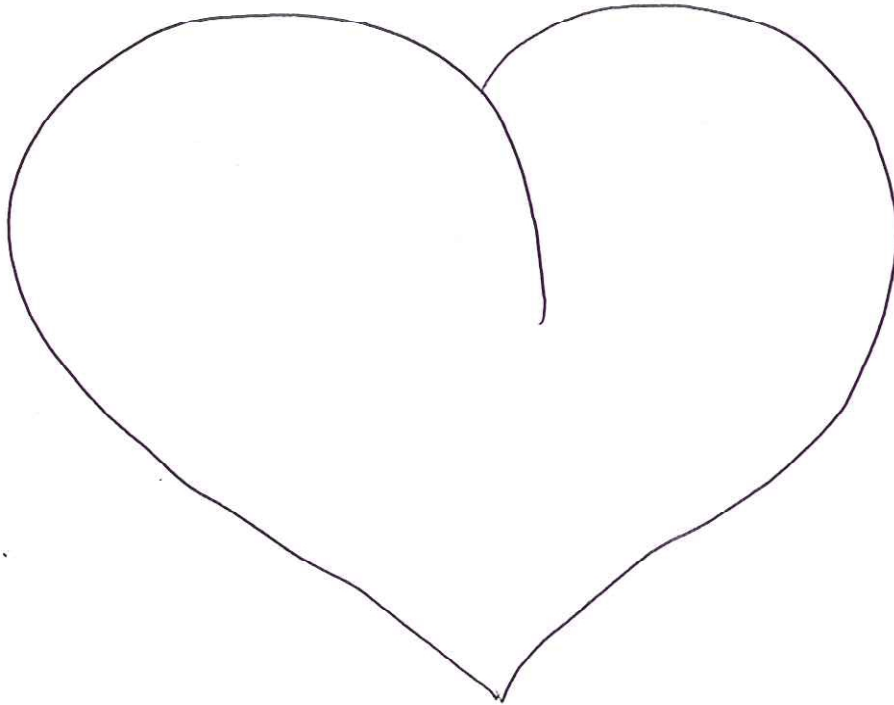
Fu desenhei um casal de namorados apaixonados e uma família em que o amor é quem lidera. Isto para mim é que é amor.

Nome: Matilde Papa (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amor".

O sentimento "amor" é um sentimento muito bonito, mas que também pode tornar-se perigoso. Ou seja, nós não escolhemos quem amamos; podemos ser correspondidos ou não, ou até podemos apaixonarmos por alguém que não é de confiança, mas o amor é sempre uma coisa boa e podemos ser muito felizes apaixonados.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amor".



3- Descreve o que desenhaste.

Eu idealizo no meu pensamento um coração, pois o amor tem sempre a ver com o nosso coração, e ele é que escolhe quem amamos.

Nome: Carlota Barbosa (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amor".

O amor é um sentimento que nós sentimos pelas  
pessoas que gostamos mais.  
É um sentimento muito bonito.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amor".



3- Descreve o que desenhaste.

Eu desenhei um coração que para mim significa  
amor e quando penso em amor penso num coração  
vermelho.

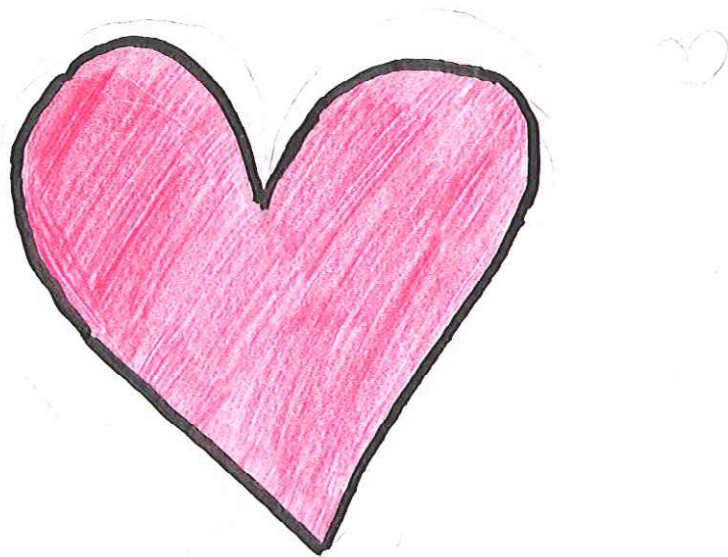
A cor vermelha lembra-me paixão e também  
carinho (por exemplo pela família).

Nome: Constança Castro (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amor".

O amor é um sentimento ao qual transmitimos à pessoa que se gosta, familiares, amigos etc. - O amor tanto pode ser bom ou mau dependendo da situação. Este está presente em todos os momentos da vida. Existem vários tipos de amor por exemplo o amor de família. Este sentimento tem que ser construído e conquistado.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amor".



3- Descreve o que desenhaste.

Quando penso no amor penso numa relação ao qual está apaixonada e a pedir por uma pessoa. Penso logo no símbolo do amor.

Nome: Marta Nequeira (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)



1- Define o sentimento "amor".

O amor é, provavelmente, o melhor sentimento que podemos sentir. É algo que, para muitas, é inexplicável. O amor é gostar de alguém de uma maneira por qual não sentimos por mais ninguém, pode ser um amor de pais, irmãos, ou qualquer outro membro da família, namorado ou marido,...

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amor".



grande amor ↗



quase amor nenhum ↘

3- Descreve o que desenhaste.

Eu fiz duas pessoas diferentes que estão representadas por corações. Um deles está com um grande sorriso, olhos de felicidade, outros corações (amigos) à volta que estão contentes por haver um bom ambiente, o mundo representa o facto de sem amor não somos nada. O outro coração está triste\*

Nome: \_\_\_\_\_ (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

\* e não demonstra amor, mas mesmo este precisa de amar, nem que seja amor próprio, os corações pequeninos, ao pé desde mostram que estarão confortáveis com a situação

1- Define o sentimento "amor".

O sentimento "amor" é sinónimo de felicidade, ou seja é algo bom que nos acontece na vida, que nos deixa muito feliz. É quando encontramos a pessoa da nossa vida e nos sentimos bem ao lado dessa pessoa.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amor".



3- Descreve o que desenhaste.

Fu desentei um rapaz e uma rapariga de mãos dadas que são um casal dentro de um coração gigante, porque simboliza um grande amor e para mim para o amor ser completo tem que haver sempre uma relação.

Nome: Joara Gogo (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)



1- Define o sentimento "amor".

A definição de amor para mim é uma coisa fora deste mundo, e quando alguém tenta explicar vem um arrepiado de felicidade é um momento único e são poucas as pessoas que passam por isso.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amor".



3- Descreve o que desenhaste.

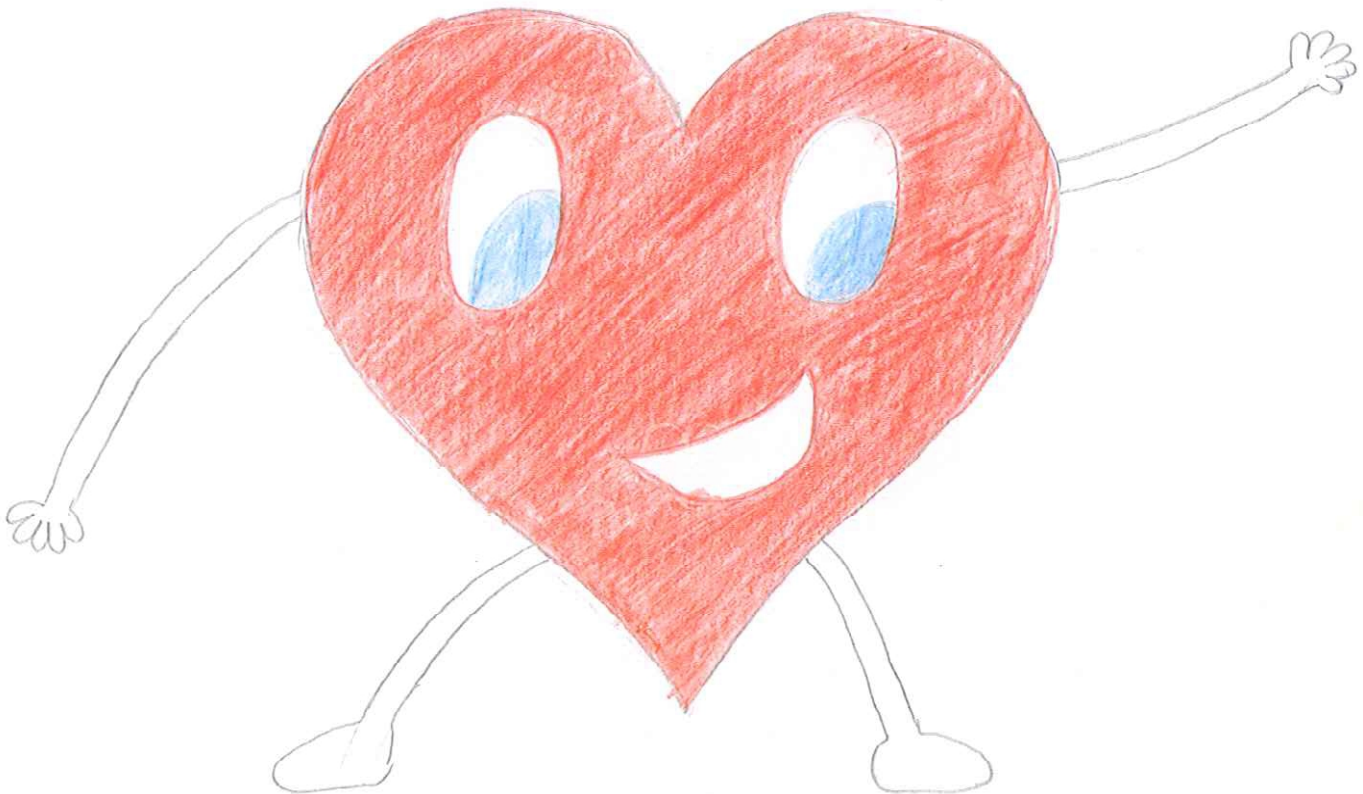
Desenhei este desenho porque hoje em dia no mundo o amor não é comera antes desenhei um coração muito pequeno porque eu acho que amar começa a ser uma palavra rara. ♡

Nome: Alexandra Ramos (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amor".

O amor é um sentimento muito forte que sentimos por outra pessoa quando queremos ser mais do que amigos. É um sentimento inesplicável

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amor".



3- Descreve o que desenhaste.

Eu desenhá um coração, porque o coração é o símbolo do amor. Desenhei um coração bonito e alegre porque o amor é bonito e alegre

Nome: Francisca oliveira (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)



1- Define o sentimento "amor".

Amor é <sup>um sentimento</sup> ~~quando~~ ~~se~~ que se sente quando se está apaixonado, ou seja quando estamos ao pé dessa pessoa muito especial, o nosso coração palpita mais rápido e parece que temos borboletas na barriga.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amor".



3- Descreve o que desenhaste.

Eu desenhei dois corações que são dois namorados a voar pelas nuvens e foram acertados com uma seta que é a seta do cupido (anjo do amor).

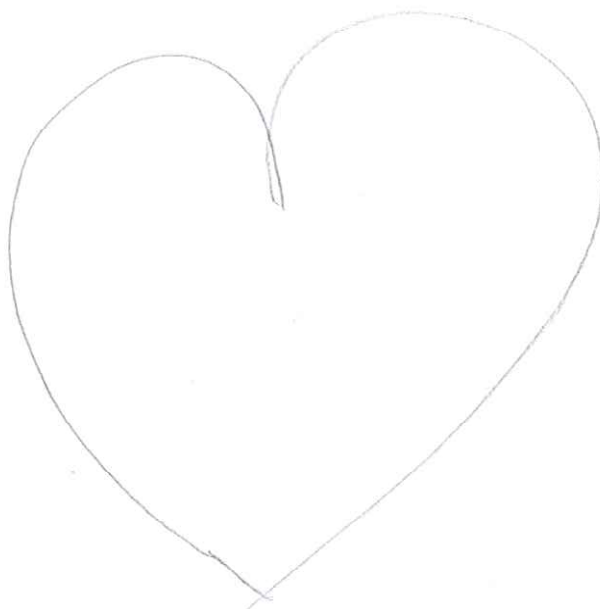
Nome: Milene Silva (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)



1- Define o sentimento "amor".

O sentimento é uma sensação que uma pessoa sente. O sentimento de amor, pode ser, por exemplo quando uma pessoa está apaixonado.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amor".



3- Descreve o que desenhaste.

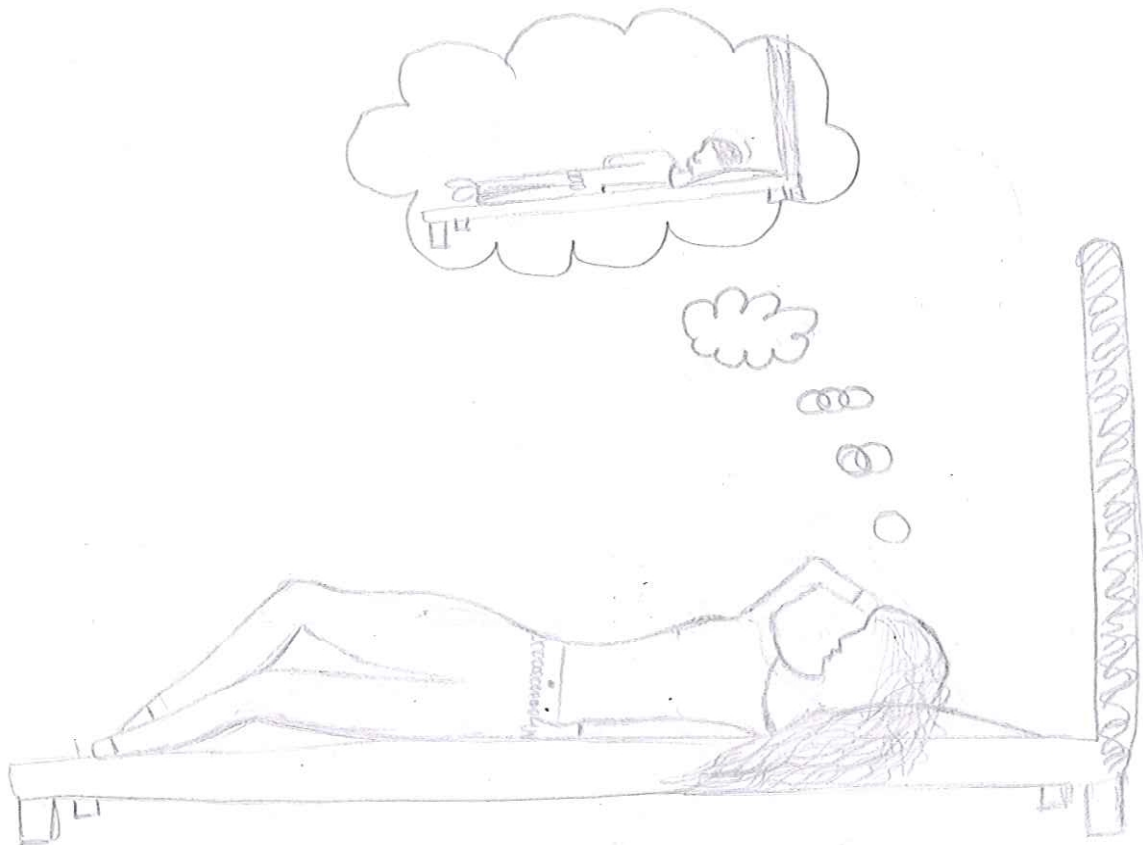
Eu desenhei um coração, porque normalmente quando as pessoas estão apaixonadas ou seja "o amor", no meu caso eu lembro-me de um coração, porque o coração simboliza o amor.

Nome: Dagmar (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amor".

O amor é um sentimento, forte e raro.  
O amor é talvez um dos sentimentos mais  
importantes, este sentimento tem tudo haver  
com o carinho, simpatia, amizade e ser  
feliz vendo outras pessoas felizes.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amor".



3- Descreve o que desenhaste.

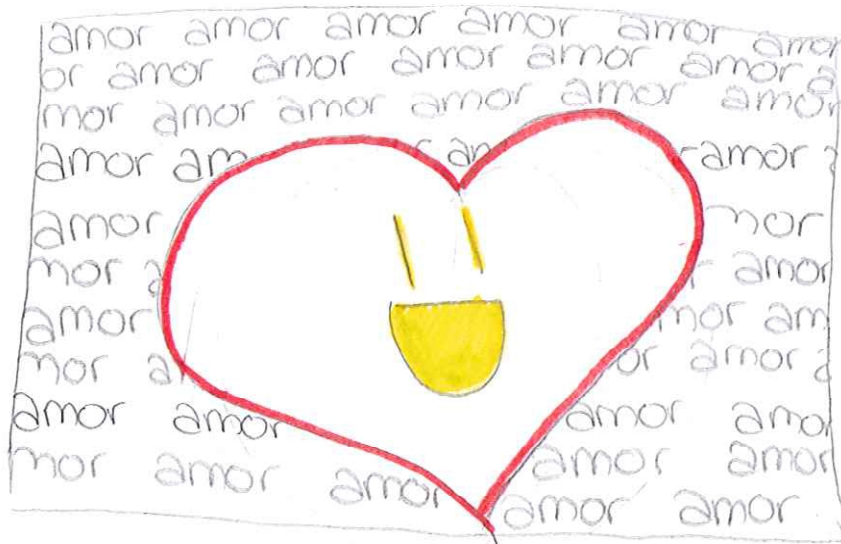
Na minha desenha o que eu quis representar  
é a ideia de que para mim o amor é  
quando nós queremos estar sempre com  
alguém e quando estamos sempre a  
pensar nessa pessoa.

Nome: não quero (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amor".

O sentimento "amor" é um sentimento íntimo entre duas pessoas.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amor".



3- Descreve o que desenhaste.

desenhei um coração feliz dizendo amor à volta, pois é o coração que simboliza o amor.

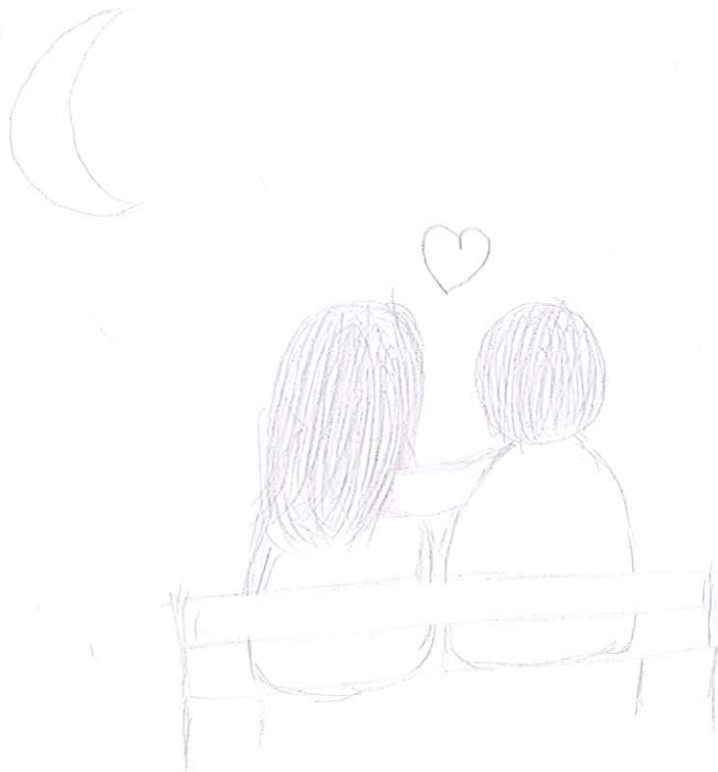
Nome: \_\_\_\_\_ (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)



1- Define o sentimento "amor".

O amor é um sentimento que duas pessoas se sentem atraídas uma pela outra e só querem estar juntos. Quando estão juntos estão felizes e sentem-se bem, por vezes envergonhados.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amor".



3- Descreve o que desenhaste.

Desenhei um rapaz e uma rapariga, que estão a conversar ao luar sentados num banco de jardim. Ambos estão apaixonados um pelo outro.

Nome: \_\_\_\_\_

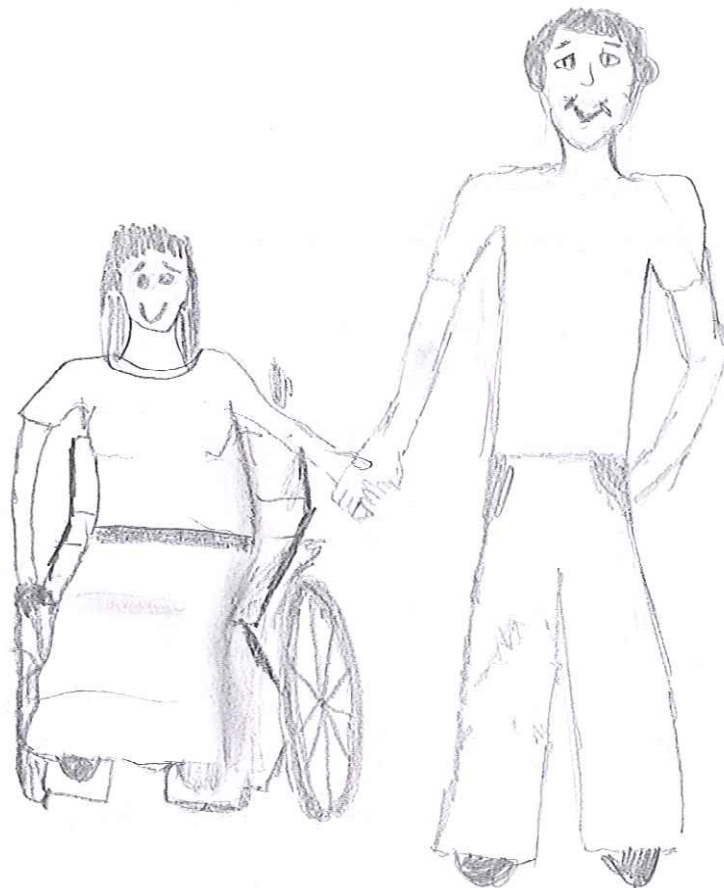
Yorge Barros

(Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amor".

Amor é um sentimento que ocorre, geralmente entre duas pessoas. Este sentimento pode ocorrer entre familiares, amigos, casais, entre outros. Tal como entre muitos outros sentimentos, o Amor costuma ser positivo. Este, é também um sentimento que nos pode conduzir a muitos outros sentimentos como: tristeza, felicidade, ódio, etc.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amor".



3- Descreve o que desenhaste.

Apesar de não se perceber, eu desenhei dois jovens de mãos dadas de forma a representar o amor que pode existir entre duas pessoas. Porém, desenhei algo diferente, pois, a rapariga está numa cadeira de rodas. Eu fiz isto para demonstrar que o amor deve ser incondicional, independentemente de se é ~~ela~~ essa pessoa é feia, gorda ou está numa cadeira. O que importa é o que sentem pelo outro.

Nome: Margarida Mello de Carvalho Linhares Pereira (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amor".

O amor é algo que nós sentimos por outra pessoa, é uma ligação forte que nos faz sentir muito bem do lado da outra pessoa.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amor".



3- Descreve o que desenhaste.

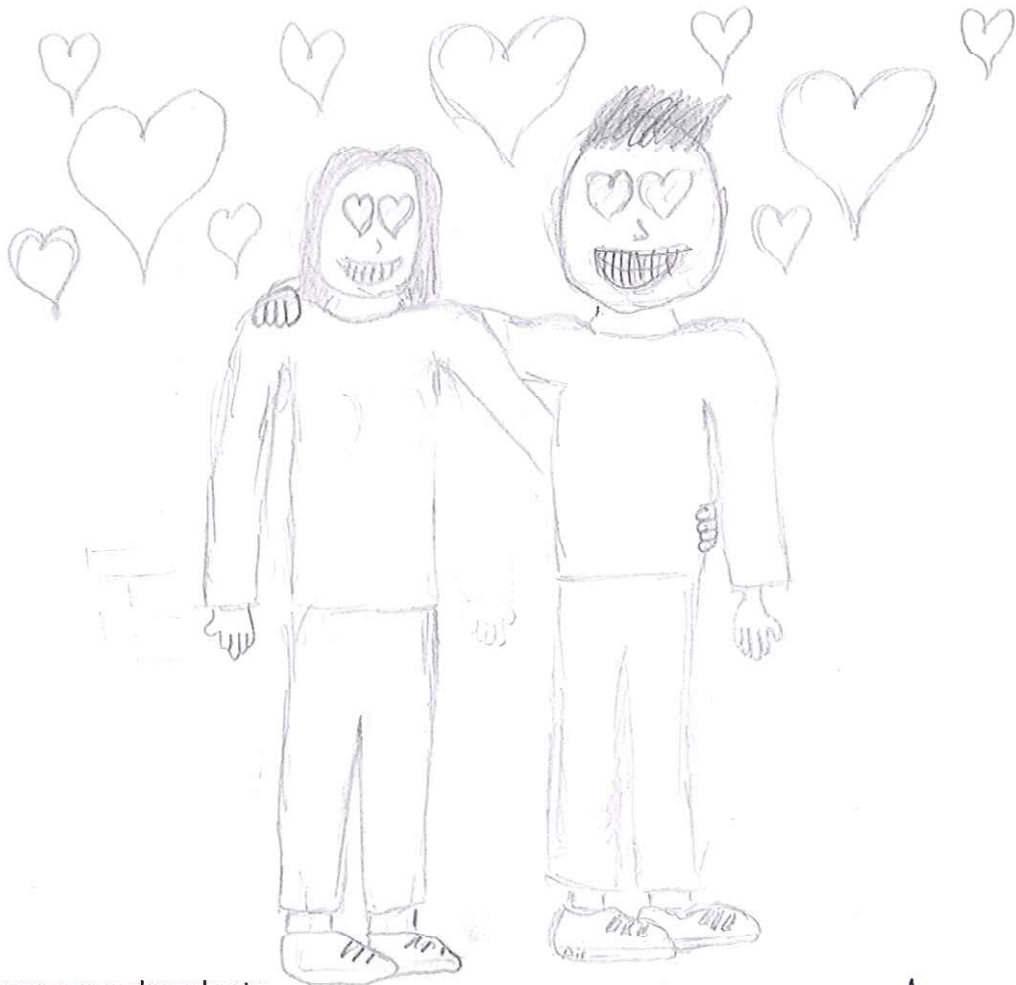
O que desenhei foi um coração, pois na minha opinião representa ~~o~~ muito bem o amor e sempre que penso em amor, penso num coração.

Nome: \_\_\_\_\_ (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amor".

O amor é o que sentimos quando temos um atração especial por alguém, mas há vários tipos de amor, poder ter amor por a nossa mãe ou familiares, por gostar-mos muito deles.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amor".



3- Descreve o que desenhaste.

Eu desentei dois namorados com alguns corações à volta, ~~porque~~

Nome: Rafael Dias

(Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amor".

O sentimento amor significa estar apaixonado. Quando estamos apaixonados ficamos mais contentes por sa-  
bermos que alguém gosta verdadeiramente de nós.  
Quando estamos apaixonados não olhamos para o exterior dessa  
pessoa, simplesmente, vimos a sua beleza interior.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amor".



3- Descreve o que desenhaste.

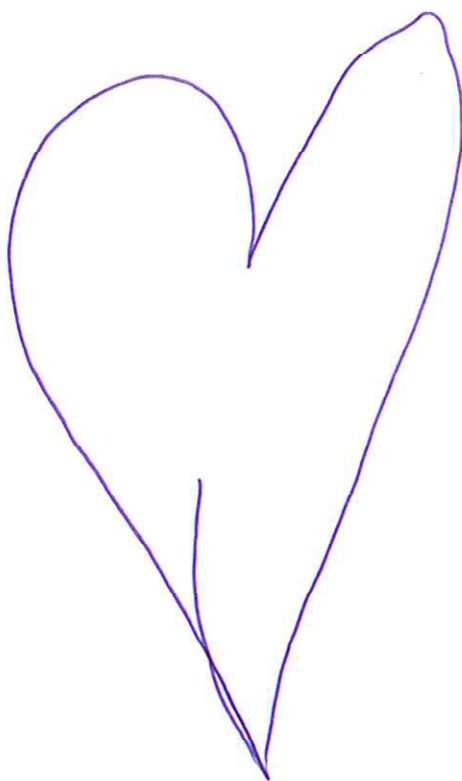
Eu desenhei um rapaz e uma rapariga em que  
ambos estão apaixonados. Normalmente para  
representarmos o amor faz-se corações e eu de-  
cidi colocá-los em cima das cabeças do rapaz  
e da rapariga, pois quando estamos apaixonados  
só essa pessoa é que importa e a nossa  
cabeça ela é a mais importante.

Nome: Melissa Afonso (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amor".

*é algo para além do amizade*

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amor".



3- Descreve o que desenhaste.

*Um coração pois ~~se~~ diz-se que os  
sentimentos vêm do coração.*

Nome: \_\_\_\_\_ (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amor".

Amor é uma relação entre duas pessoas que se ama fortemente. Este sentimento poderá acontecer naturalmente e poderá durar no verdadeiro.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amor".



3- Descreve o que desenhaste.

Eu desenhei duas pessoas de mãos dadas, porque eu acho que o amor é principalmente a união de duas pessoas.

Nome: \_\_\_\_\_ (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amor".

Na minha opinião as únicas pessoas que nos amam a nós verdadeiramente, sem quaisquer dúvidas são a nossa família. As outras pessoas até podem dizer que nos amam mas nunca vamos conseguir ter 100% certeza de que o que dizem é verdade.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amor".



3- Descreve o que desenhaste.

Este desenho representa mais ou menos a minha família, eu desenhei a minha família como o meu pensamento da palavra "amor", pois na minha família nós somos muito unidos, sim temos as nossas discussões mas isso é porque gostamos muito uns dos outros e no final acabamos por ficar sempre de acordo e cada vez mais felizes e unidos.

Nome: Ana Carolina Rodrigues (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amizade".

A amizade é quando nós temos amigos,

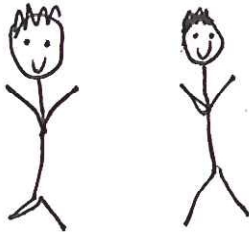
---

---

---

---

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amizade".



3- Descreve o que desenhaste.

João tem dois amigos a 6m versos.

---

---

---

---

---

Nome: Moisés Gonçalves (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amizade".

A amizade é um sentimento lindo, que envolve muitas ou algumas pessoas, onde existe confiança, vivência de muitas experiências, amor, etc...

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amizade".



Amigos para  
Sempre!

3- Descreve o que desenhaste.

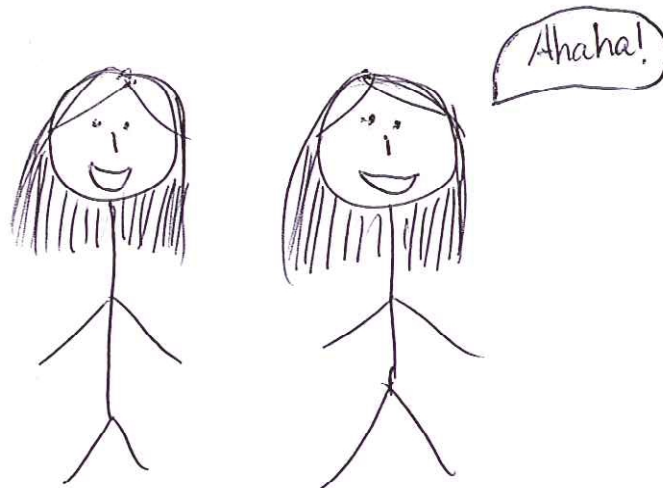
Eu desenhei um grupo de amigos, que gostam muito todos uns dos outros e que estão muito felizes.

Nome: Matilde Papa (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amizade".

O sentimento "amizade" é um sentimento que sentimos quando gostamos de estar com alguém muito perto de nós, quando confiamos nessa pessoa para guardar os nossos segredos e quando ~~sentimos que~~ sabemos que essa pessoa vai estar ~~de~~ do nosso lado nos melhores e piores momentos. É também quando sentimos um carinho especial com essa pessoa amiga.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amizade".



3- Descreve o que desenhaste.

Eu idealizo no meu pensamento quando penso na palavra "amizade", duas amigas, ou dois amigos (não interessa), a divertirem-se juntas/juntos, com ~~as~~ coisas em comum ~~que~~ o que faz com que sejam muito amigas/amigos. ~~(elas são)~~ Elas/eles sabem que estarão <sup>lá</sup> uma para a outra, sempre que precisarem.

Nome: Carlota Barbosa (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amizade".

A amizade é um sentimento que nós temos pelas pessoas mais próximas de nós e de que nós gostaríamos e nos preocupamos.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amizade".



3- Descreve o que desenhaste.

Eu desentei um coração amarelo, porque significa que eu gosto muito de alguém, mas por amizade e como um bom amigo.

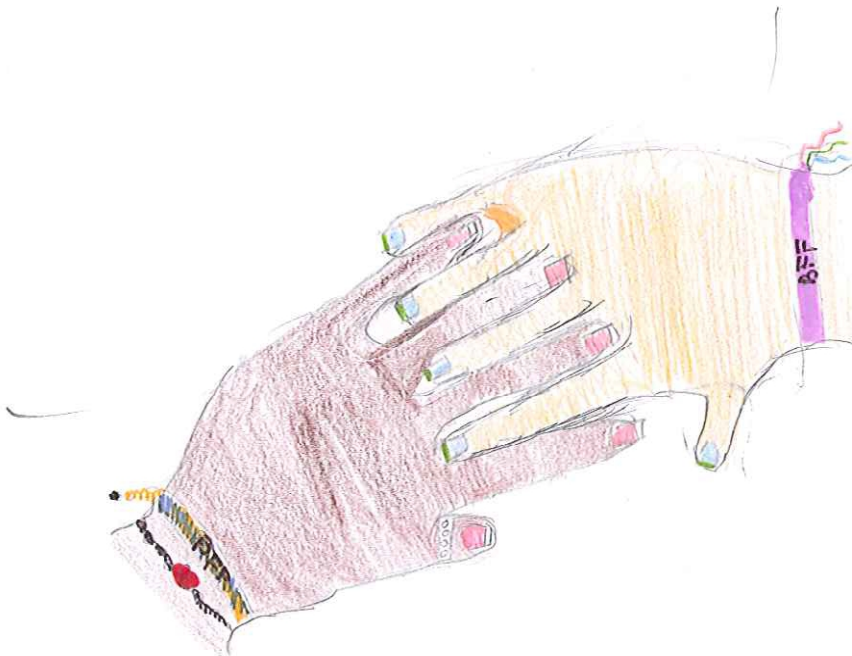
Eu pensei num coração amarelo, porque o amarelo lembra-me diversão, felicidade e outras coisas que têm haver com a amizade.

Nome: Constança Castro (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amizade".

A amizade é um sentimento à base de confiança, ao qual pertencemos momentos da nossa vida (como os amigos).  
Este tal como o amor tem que ser conquistado ao longo dos tempos.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amizade".



3- Descreve o que desenhaste.

Desenhei as mãos de duas amigas em união, porque a amizade também é a união e a comunicações entre qualquer tipo de pessoas.

1- Define o sentimento "amizade".

Amizade é um sentimento que nos garante que podemos confiar em alguém e, sempre que precisarmos podemos desabafar com esse nosso amigo. É bom transmitirmos este sentimento pois estamos a criar laços com outras pessoas e quanto mais amigos melhor nos sentimos.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amizade".



3- Descreve o que desenhaste.

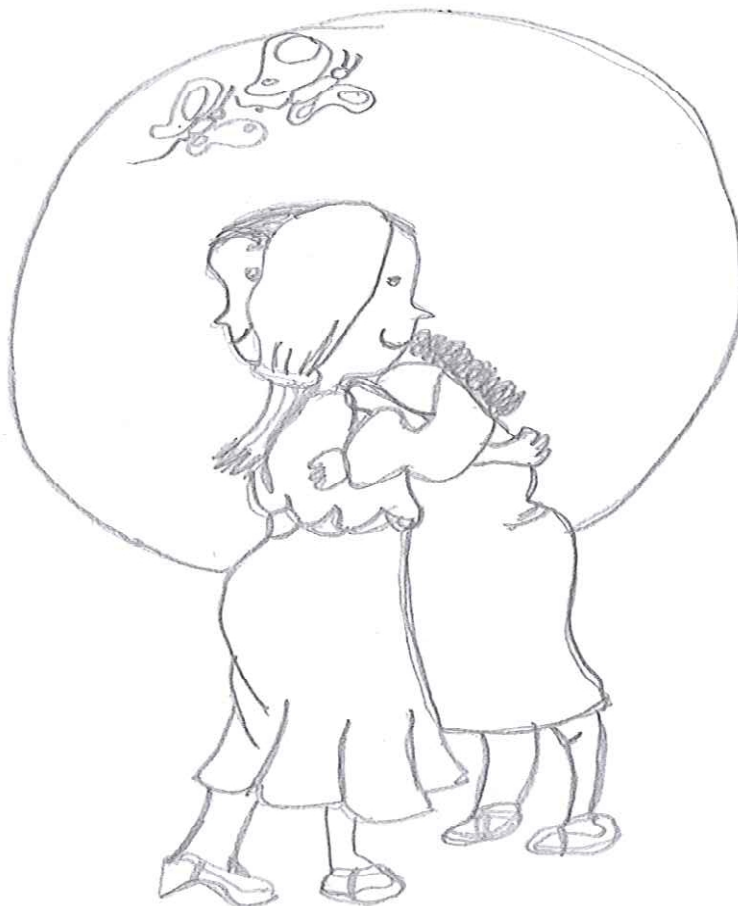
O que eu desenhei demonstra que um rapaz e uma rapariga podem ser os melhores amigos. Os dois estão a sorrir pois sabem que têm um amigo em que podem confiar.



1- Define o sentimento "amizade".

O sentimento "amizade" é bom, pois significa que temos amigos e sem eles a vida não era a mesma coisa e acho que nem fazia sentido. Todos nós devemos ter amigos por todos os lados e mais algumas. São eles que nos ouvem, que podemos partilhar as coisas boas ou más da vida, que podemos desabafar e que estão connosco para o que der e vier.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amizade".



3- Descreve o que desenhaste.

Desenhei duas pessoas abraçadas, pois para mim é isto que simboliza a amizade.

1- Define o sentimento "amizade".

para mim a amizade é uma relação muito importante hoje em dia os amigos é como se fossem parte da família é quem podemos desabafar e pedir conselhos.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amizade".



3- Descreve o que desenhaste.

Desenhei duas mãos juntas porque simboliza a união da amizade.

1- Define o sentimento "amizade".

A amizade é o amor que sentimos por amigos, familiares... A amizade é podermos confiar em alguém o suficiente para contar segredos, aventuras, medos, entre outras coisas. Amizade é amar sem segundas intenções, simplesmente amar.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amizade".



3- Descreve o que desenhaste.

Eu desenhei um grupo de amigos a divertirem-se na praia, porque a amizade é algo divertido.

Nome: Francisca Oliveira

(Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)



1- Define o sentimento "amizade".

O sentimento ~~amizade~~ amizade é um ~~sentido~~ sentimento que pode ser partilhado entre 2 ou mais pessoas, a amizade é quando sabemos que esse amigo vai ~~de~~ estar sempre lá para nos ajudar e contar com ele como se fosse da nossa família.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amizade".



3- Descreve o que desenhaste.

Eu desenhei duas melhores ~~amigas~~ amigas a tirar uma fotografia de costas num parque e com os braços fazem um coração, e em cima tem a sigla Bff (Best, friends, forever)

Nome: Milene Silva (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)



1- Define o sentimento "amizade".

Para mim amizade é uma relação entre pessoas. Pode haver amizades próximas e amizades afastadas, por exemplo duas pessoas que gostam muito uma da outra tem uma amizade próxima e boa.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amizade".



3- Descreve o que desenhaste.

Eu desenhei um rapaz e uma rapariga que têm uma amizade próxima. Neste caso estão a comportar-se.

Nome: De gomes (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amizade".

A amizade é um sentimento parecido ao amor pois em ambos o principal é a relação com outra pessoa ou animal.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amizade".



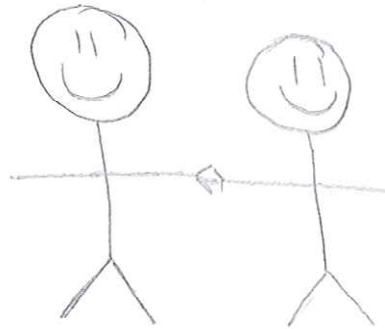
3- Descreve o que desenhaste.

Neste meu desenho eu quis representar a ajuda que é bastante importante numa amizade.

1- Define o sentimento "amizade".

A amizade é um sentimento que se sente pelos amigos.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amizade".



3- Descreve o que desenhaste.

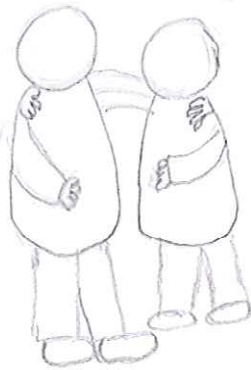
eu desenhei duas pessoas (amigos) que estão a demonstrar a amizade.



1- Define o sentimento "amizade".

A amizade é um sentimento que sentimos ao saber que temos alguém em quem confiar, que nos apoia e que está ao nosso lado nos momentos bons e nos maus.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amizade".



3- Descreve o que desenhaste.

Na esquerda estão dois rapazes abraçados e à direita está um rapaz que está a ajudar o outro a levantar-se, pois, tinha caído.

Nome: Yorge Barros (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amizade".

A amizade é um sentimento que traz maioria das vezes felicidade. É podermos contar com o outro sempre que necessitarmos, divertirmo-nos com os outros. A amizade é muito importante, pois sem ela seríamos todos muito tristonhos, e seríamos também um mundo de solidão.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amizade".



3- Descreve o que desenhasse.

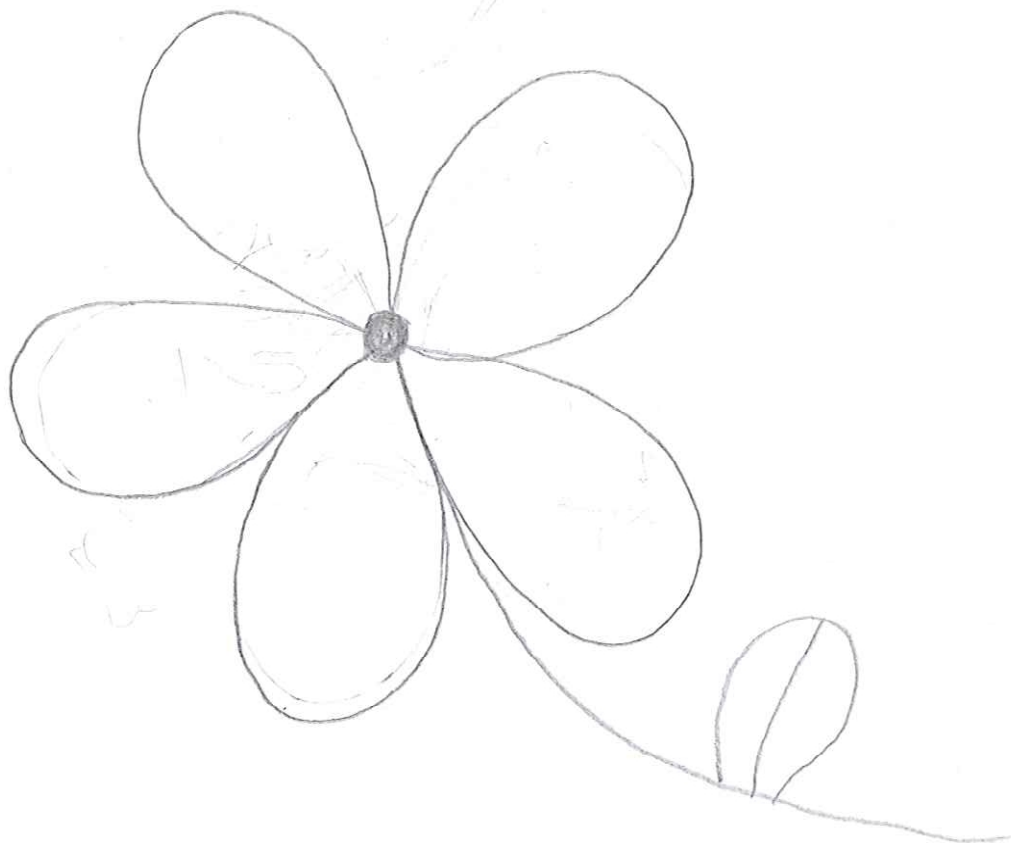
Eu desenhei duas amigas a socializarem e a ouvirem música do mesmo leitor de música. Desenhei-as felizes, pois acho que é assim que a amizade deve ser, por mais bons momentos que esta tenha de passar. Eu fiz este desenho porque achei que esta seria uma das diversas formas de representar este sentimento maravilhoso que existe entre as pessoas, ou seja a amizade.

Nome: Margarida Mello de Carvalho Lillores Moreira (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amizade".

Amizade é algo que sentimos por outra pessoa, como @ um carinho especial por alguém.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amizade".



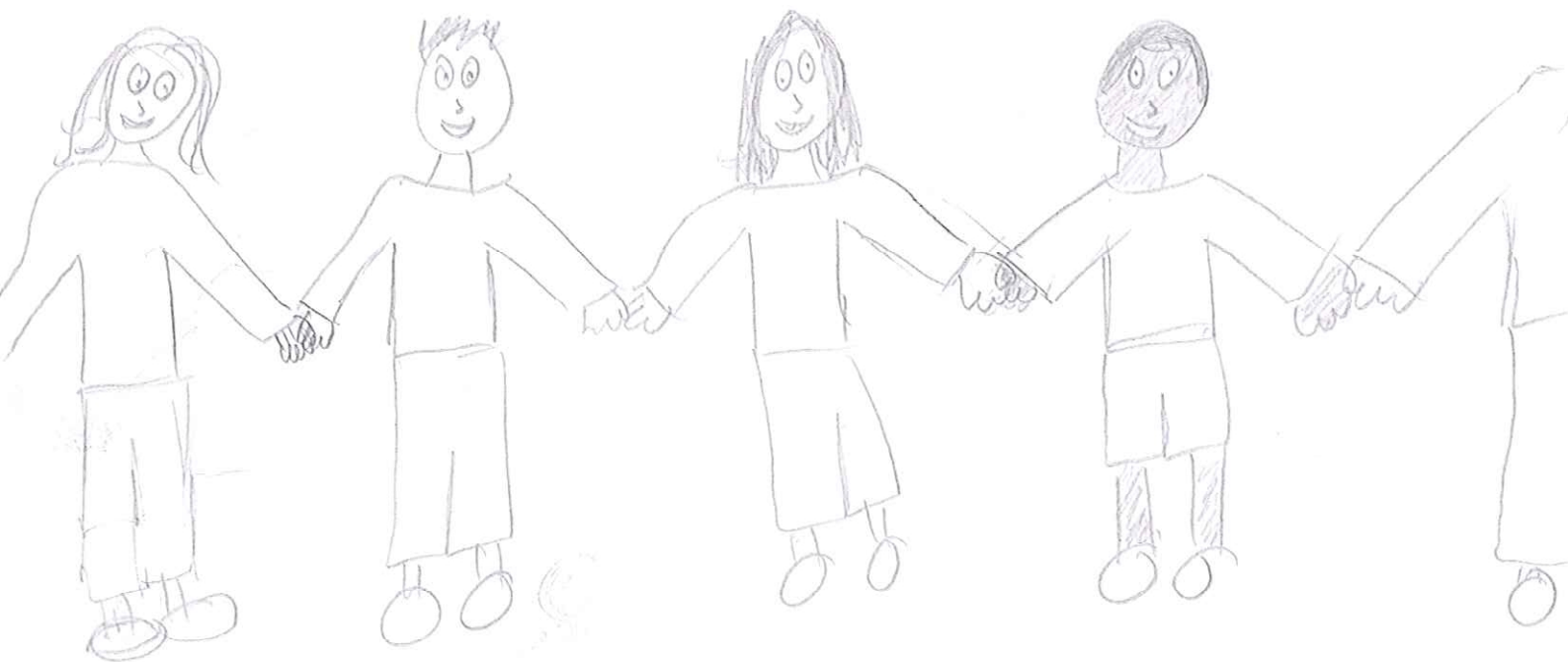
3- Descreve o que desenhaste.

Desenhei uma flor, pois eu vejo uma flor como um ser que transmite felicidade, que é também uma das coisas trazidas pela amizade.

1- Define o sentimento "amizade".

A amizade é o que sentimos quando sentimos uma coisa boa por alguem, e gostamos dessa pessoa, mas não gostamos o suficiente para gostar-mos dessa pessoa por amor

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amizade".



3- Descreve o que desenhaste.

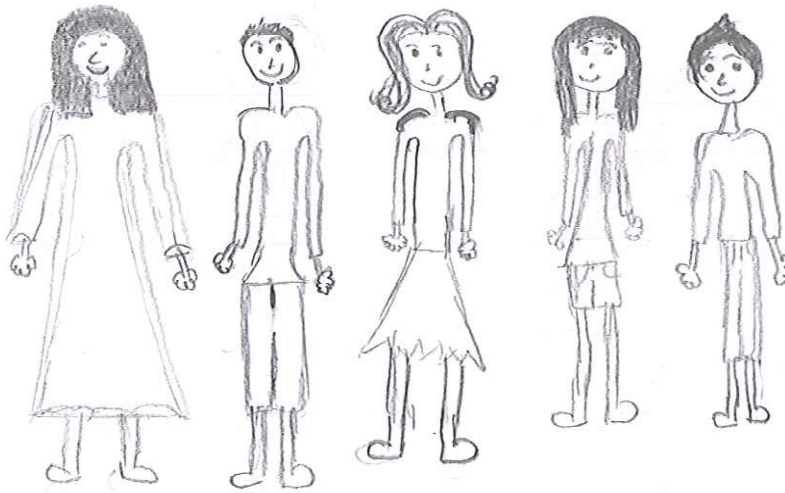
Eu desentei muitas crianças amigas de mãs dadas.

Nome: Rafael Dias (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amizade".

A amizade é um sentimento de alegria e de carinho entre <sup>as</sup> pessoas. A amizade une as pessoas, pois se estamos apaixonados com uma melhor amiga, não conseguimos estar muito tempo separada dela. A amizade faz com que ajudemos uns aos outros.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amizade".



3- Descreve o que desenhaste.

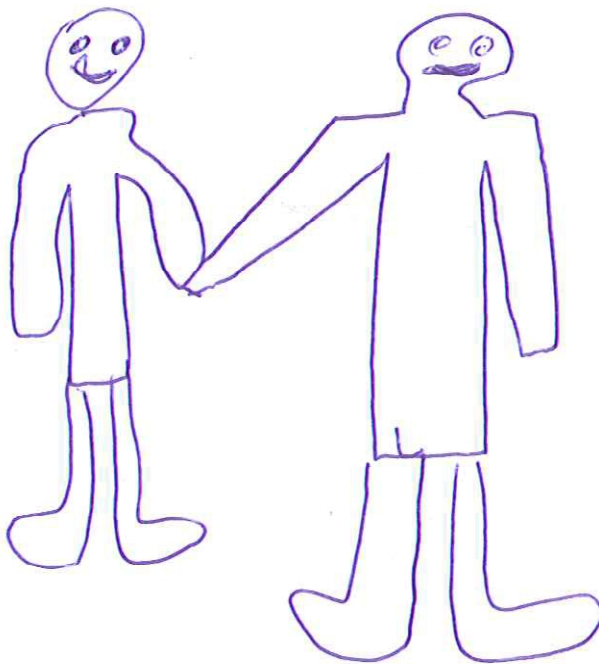
Eu desenhei um grupo de amigos felizes por estarem todos juntos. Podem ser todos diferentes, mas a amizade que sentem uns pelas outros é igual. Na imagem tento demonstrar que a amizade é muito mais importante do que a aparência da pessoa, e não devemos ligar a aparência. Devemos estar todos unidos como fosse uma pessoa só.

Nome: Melissa Afonso (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amizade".

É quando confiamos nos outros pessoas.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amizade".



3- Descreve o que desenhaste.

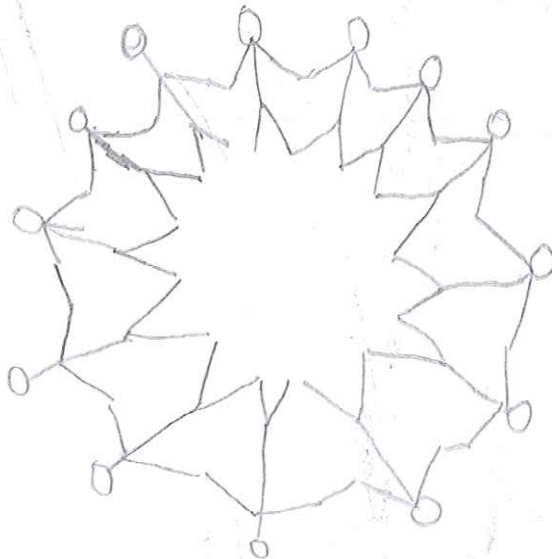
Dois amigos de mão dada e sorrires.

Nome: \_\_\_\_\_ (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Define o sentimento "amizade".

Amizade é o que sentimos uns pelos outros com o objetivo de nos divertirmos, podendo ser através de uma aliança.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amizade".



3- Descreve o que desenhaste.

O que eu desenhava várias pessoas unidas porque na minha opinião a amizade é uma união de pessoas.



1- Define o sentimento "amizade".

Para mim a amizade é algo que sentimos de nós para outra pessoa, mas só consideramos amizade quando nós confiamos nessa pessoa, quando nós sabemos que quando nós tivermos mal essa pessoa virá ao nosso socorro. São considerados amigos todas as pessoas que fizeram parte da nossa vida, mesmo que insignificamente.

2- Desenha o que idealizas no teu pensamento quando pensas na palavra "amizade".



3- Descreve o que desenhaste.

O meu desenho representa a amizade, em como pode existir amizade independentemente da religião, cor da pele, nacionalidade, e/ou até forma do corpo. O que eu quero dizer com este desenho é que somos nós que escolhemos as nossas amigas, mas por vezes criamos laços de amizade com pessoas que aparecem de repente na nossa vida sejam elas diferentes ou iguais a nós.

Nome: Ana Carolina Rodrigues (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

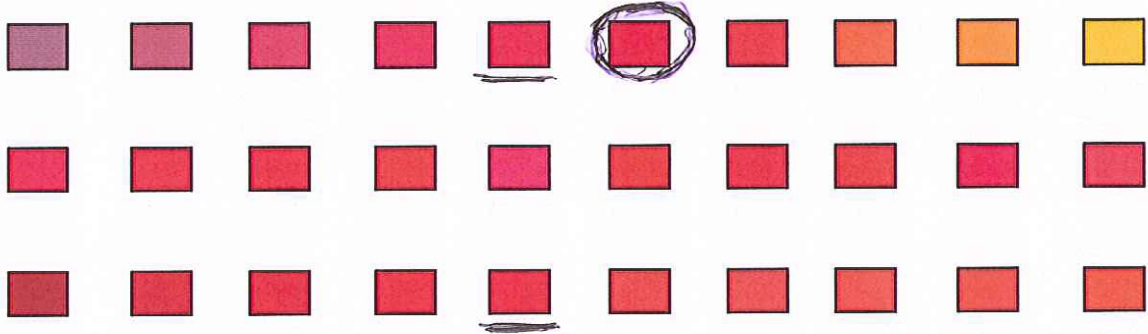
## Anexo G

Respostas dos alunos à Experiência 2



1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.

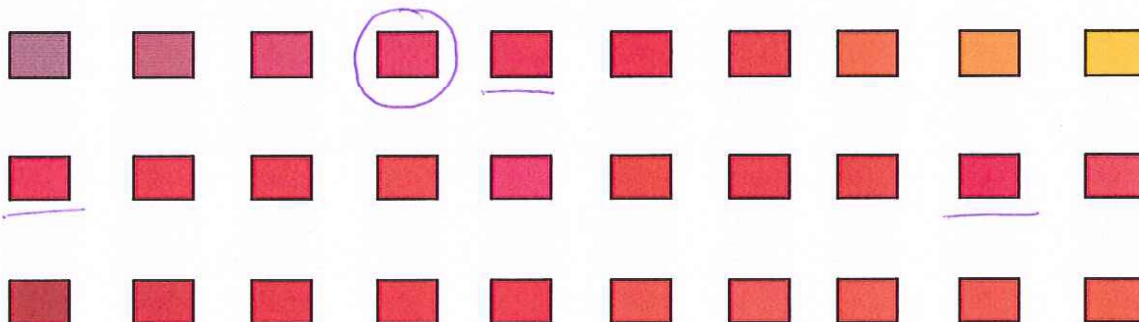


Nome: Ana Carlina Rodrigues (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)



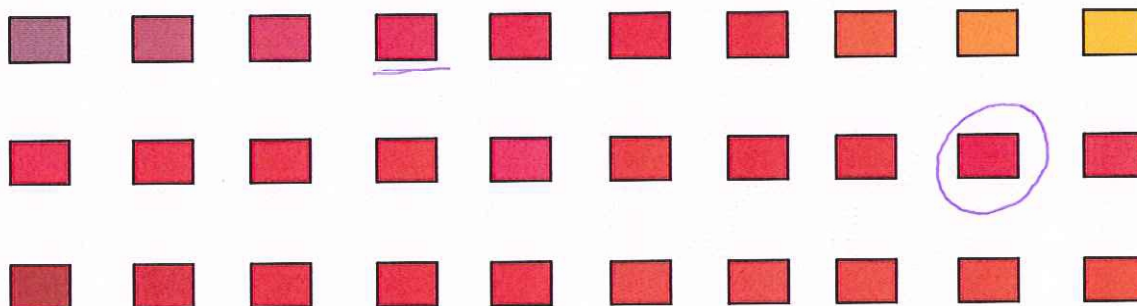
1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.



1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.

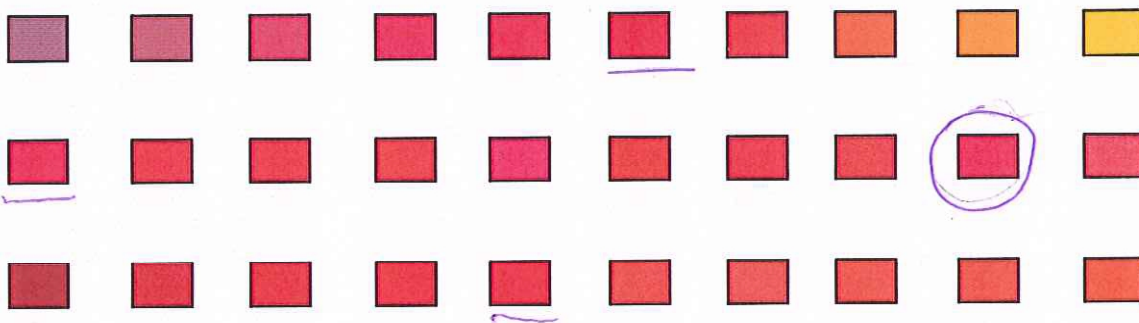


Nome: Alexandra Ramos (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)



1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

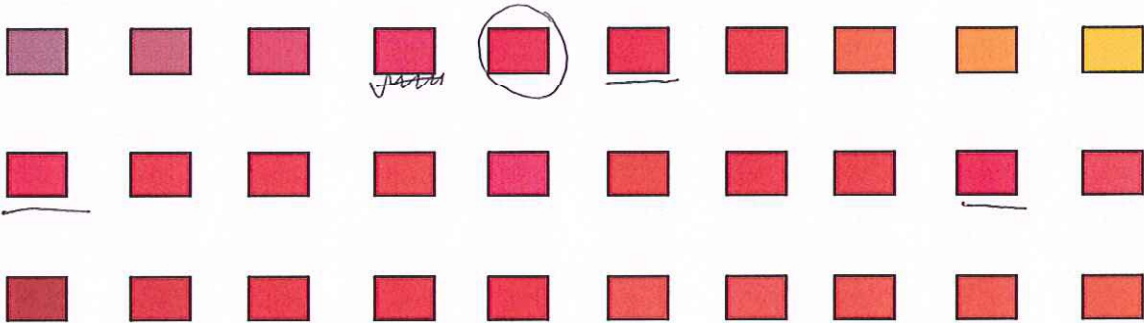
2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.





1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

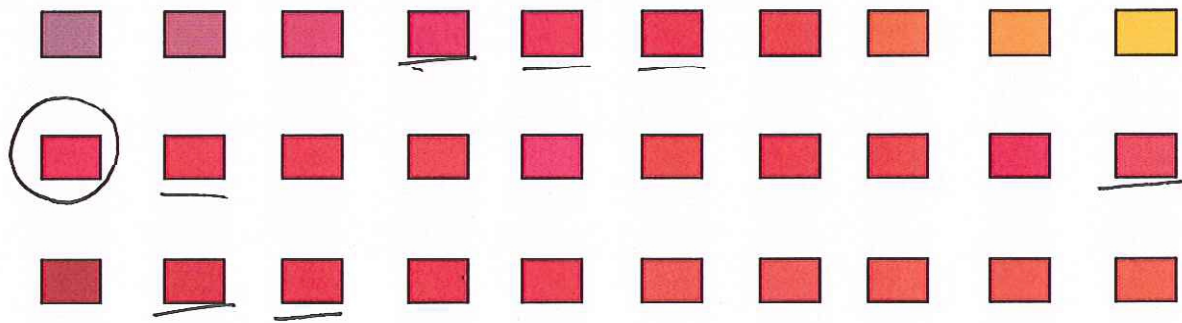
2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.





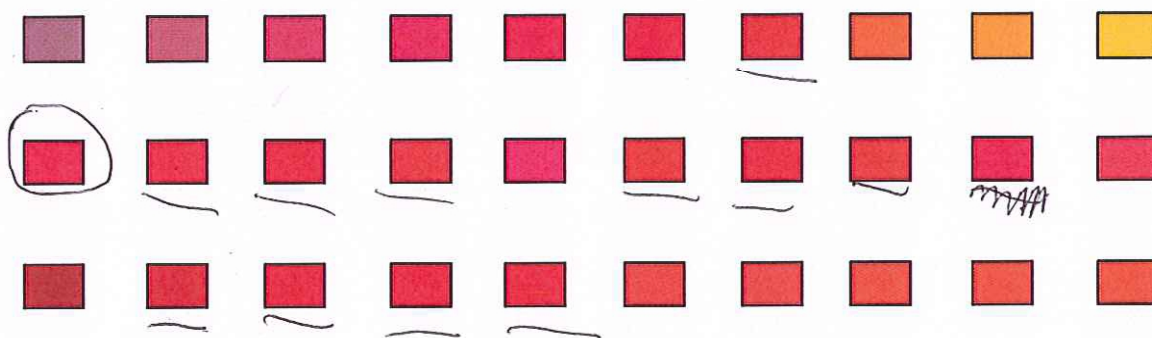
1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.



1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

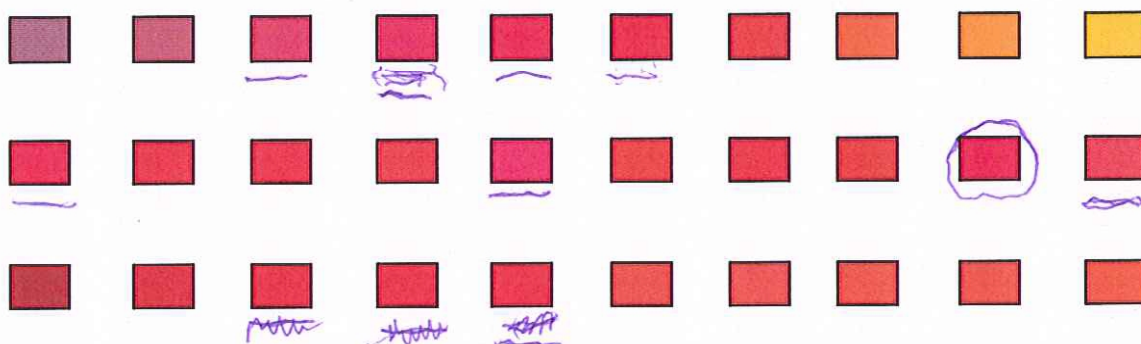
2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.



Nome: \_\_\_\_\_ (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

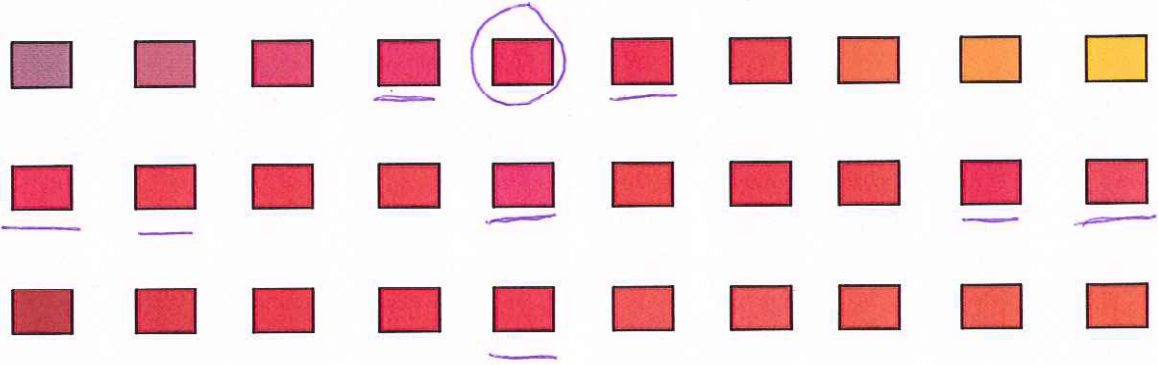
2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.



Nome: \_\_\_\_\_ (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

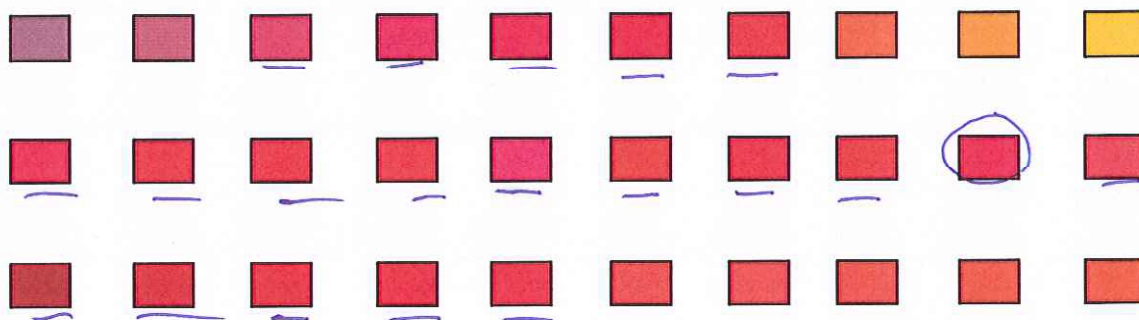
2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.



Nome: \_\_\_\_\_ (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

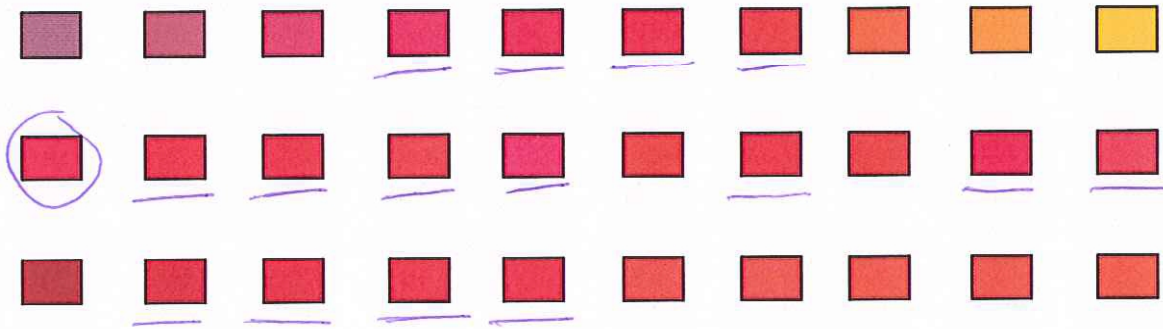
2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.





1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

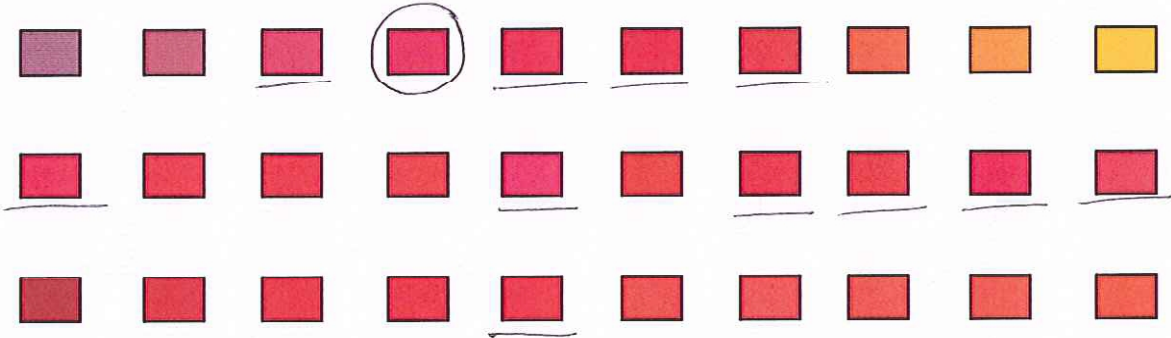
2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.





1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

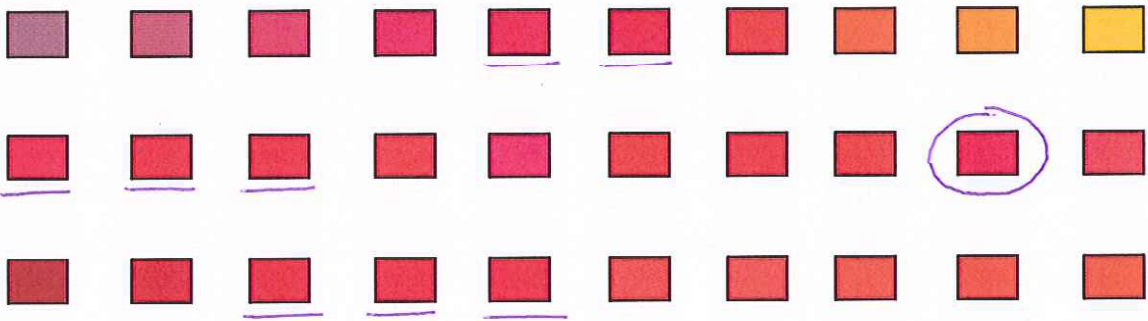
2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.





1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

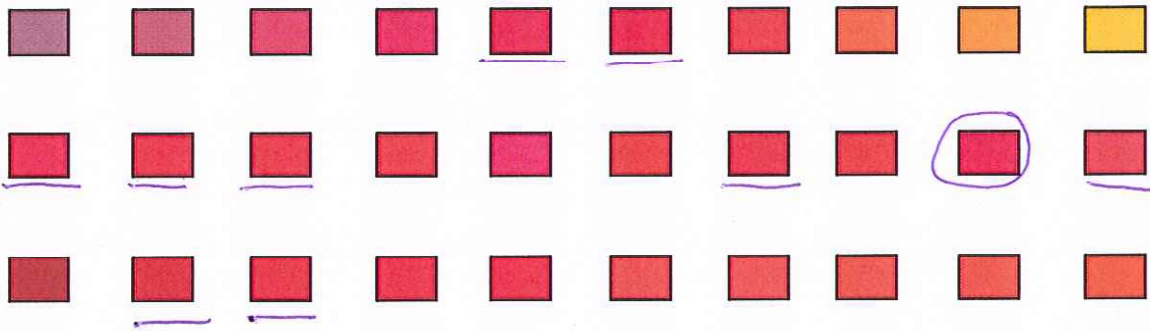
2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.



Nome: Constança Castro (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

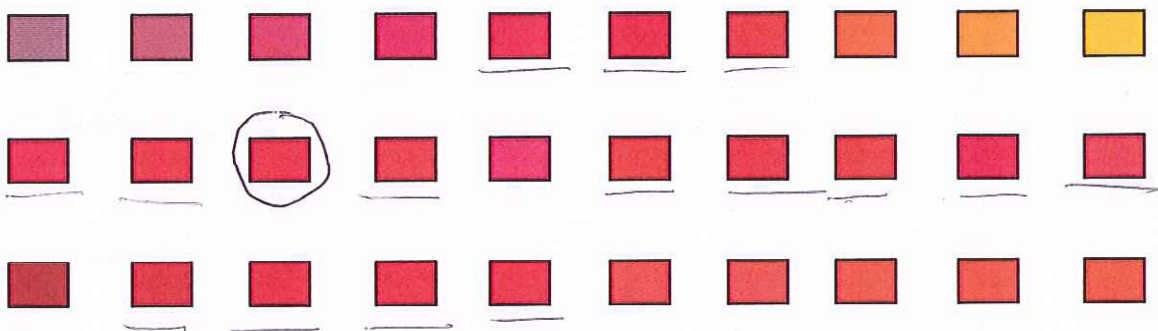
1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.



1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

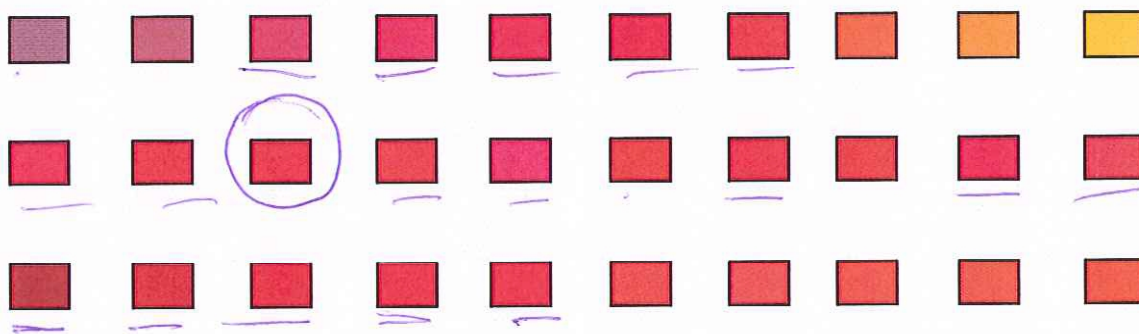
2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.



Nome: \_\_\_\_\_ (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

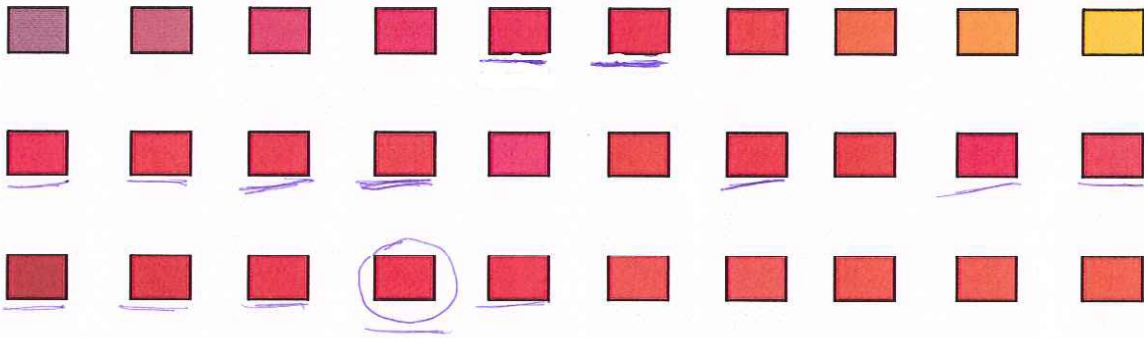
2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.





1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

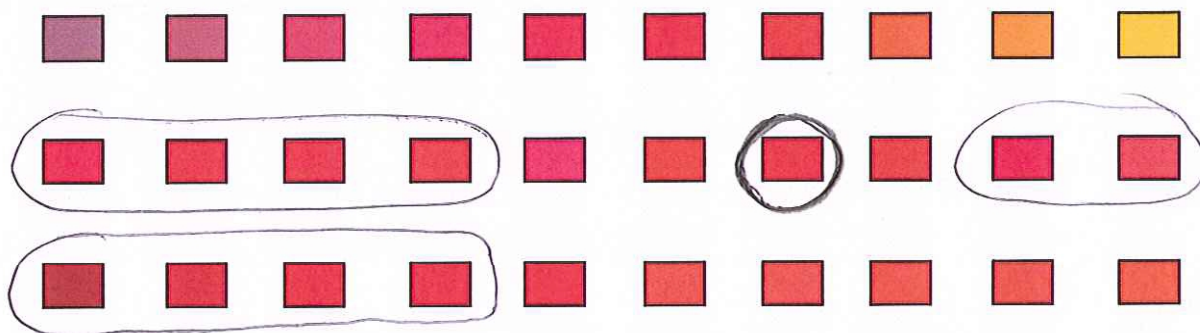
2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.



Nome: Margarida Mello (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

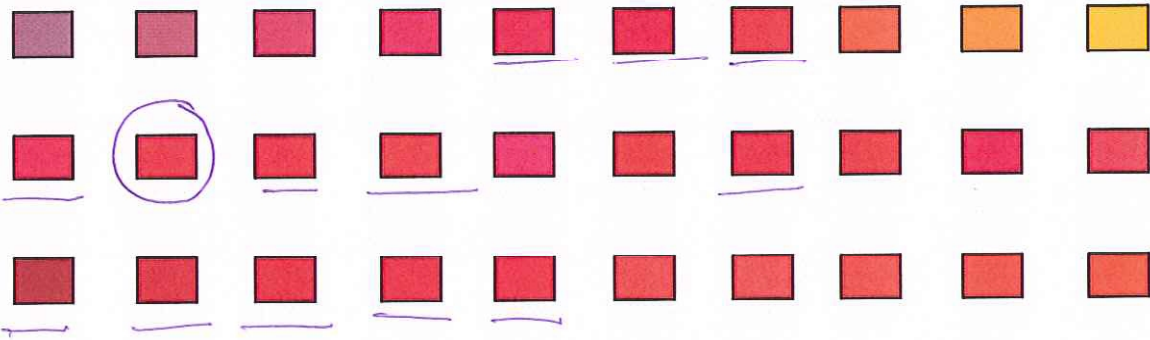
2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.



Nome: Erma Silva (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.

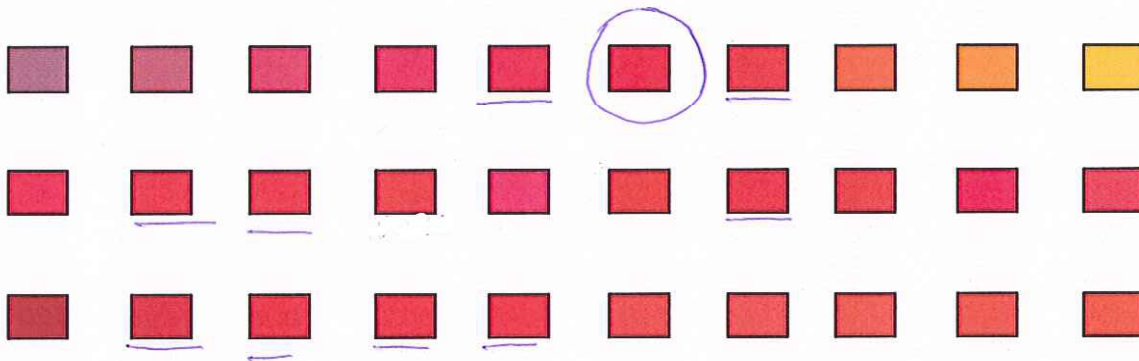


Nome: Carlota Barbosa (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)



1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

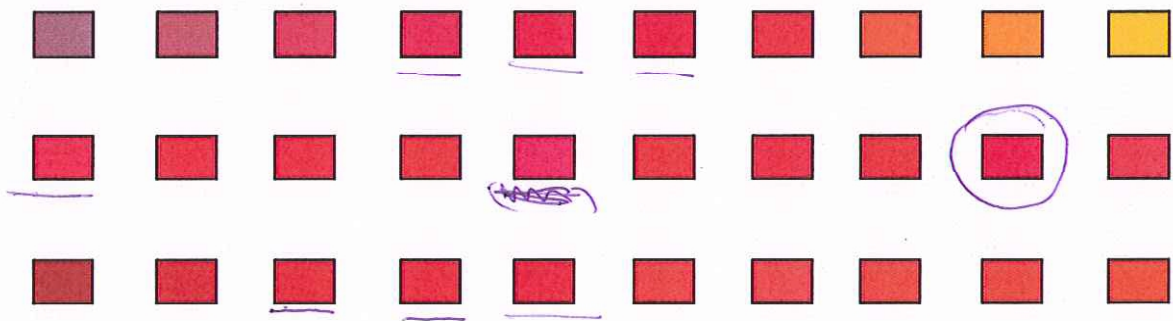
2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.



Nome: Catarina Luz (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

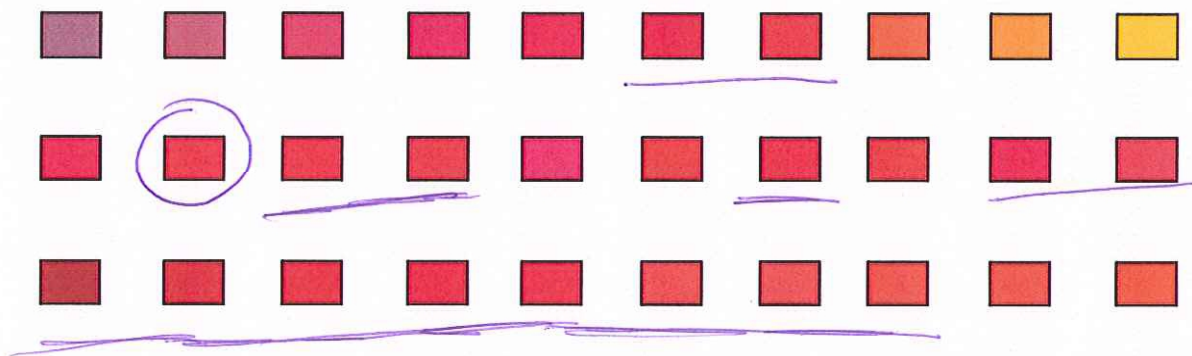
2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.



Nome: Marta Abgueira (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.

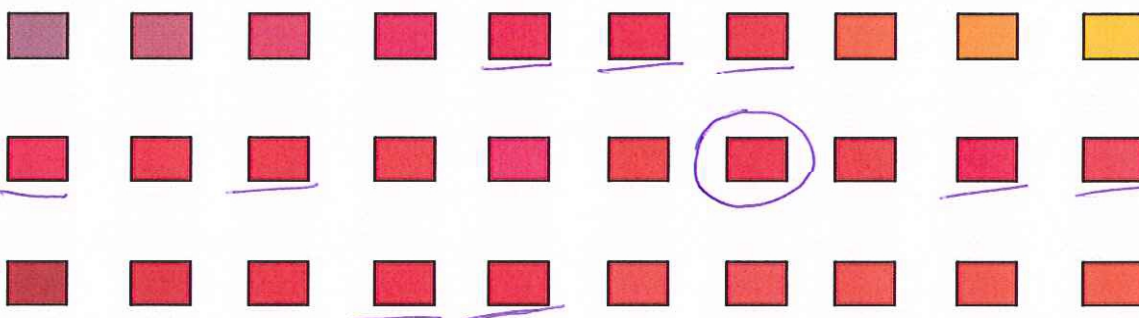


Nome: (~~Li~~) Lia Vieira (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)



1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.

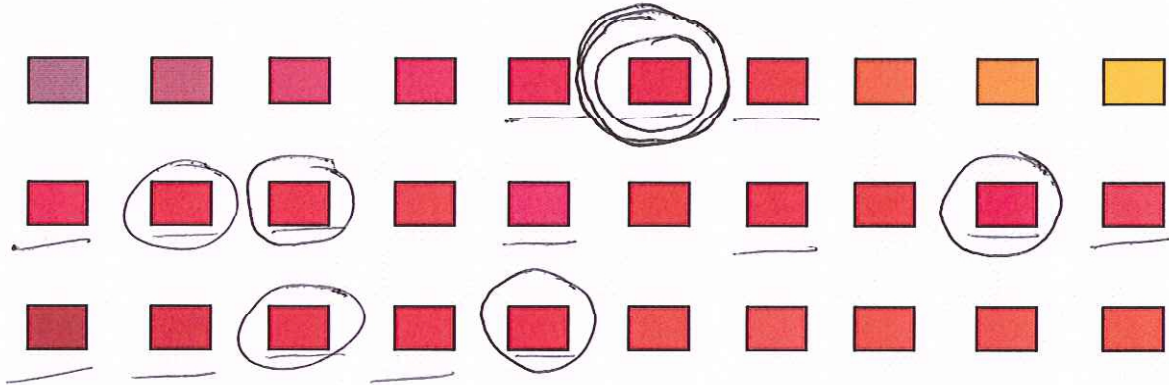


Nome: \_\_\_\_\_ (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)



1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.

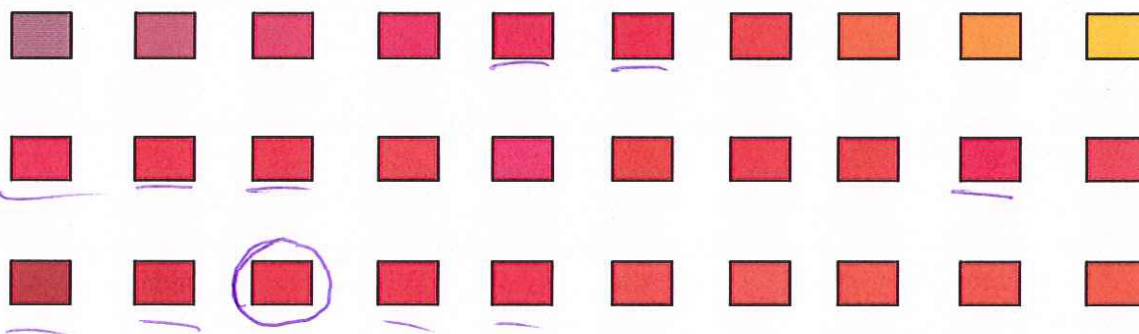


Nome: \_\_\_\_\_ (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)



1- Das cores abaixo representadas, seleciona fazendo um círculo à volta daquela que melhor se identifica com a tua noção da cor 'vermelho'.

2- De seguida, sublinha todas as opções que consideras também representarem a cor 'vermelho'.



Nome: \_\_\_\_\_ (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

## Anexo H

### Respostas dos alunos à Experiência 3

- 1- Lê a seguinte estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vercis como Aníbal escarneria,  
Quando das artes bélicas, diante  
Dele, com larga voz tratava e lia.  
A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

Do seu conteúdo compreendi que um filósofo  
que estava a ler e apesar do que se sabe e  
o que se aprende, a fantasia, a imaginação  
ou o estudo não têm influência.

PC

- 2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

Do seu conteúdo eu percebi que Camões era gozado por Anibal e quando ~~estava a falar~~ Anibal lia para ele em longos discursos as artes bélicas, D. Sebastião era fantasia e sonhava, imaginava, etc... a luta.

NC

- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7- imaginação; 8- lutando.

Do conteúdo eu compreendi que o Aníbal gozava de Phormião por ler artes bélicas com larga voz. D. Sebastião na ciência da guerra não fantasiava e só pensava na guerra.

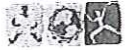
PC

- 1- Lê a seguinte estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia,  
Quando das artes bélicas, diante  
Dele, com larga voz tratava e lia.  
A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

(Resposta) Compreendi que era um filósofo e militar, estudava e observava muitas coisas tudo a sua volta. Mas também sonhava muito.

NC



- 2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião; filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

Compreendi que Phormião era um filósofo elegante, e era gozado por Aníbal. Quando em guerra, fazia grandes discursos. E depois explica a D. Sebastião, que não se aprende na imaginação é necessário ver, tratar e lutar.

*PC*

- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7- imaginação; 8- lutando.

Compreendi que Aníbal gozava com Phormião, que era filósofo, quer dizer com os longos discursos de guerra deste. Depois Camões diz a D. Sebastião que a disciplina da ciência da guerra não se aprende na (fantasia) <sup>imaginação</sup> mas sim observando-a, tratando-a e lutando.

RC

- 1- Lê a seguinte estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia,  
Quando das artes bélicas, diante  
Dele, com larga voz tratava e lia.  
A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

~~O que eu pensei deste texto é que fala no mundo antigo~~

Esta estrofe representa ~~o~~ que ~~a~~ ~~representa~~ a arte bélica (arte da guerra) não se aprende de qualquer maneira e para se preparar temos de olhar para a situação e planejar.

PC

- 2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

O que eu vejo neste poema é que o autor está a dar uma lição militar a D. Sebastião de que só vendo a situação é que poderemos vencer a batalha.

PC



- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7- imaginação; 8- lutando.

Podemos ver que neste caso o autor dá uma lição ~~de~~ militar de que ~~se tem a obrigação de~~ não se aprende de qualquer maneira e temos de olhar para a situação e planejar de acordo com a situação.

No início ele dá um exemplo ~~de~~ do que o que acontece quando não fazemos o que o autor ensina.

PC



- 1- Lê a seguinte estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia,  
Quando das artes bélicas, diante  
Dele, com larga voz tratava e lia.  
A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

O que eu compreendi foi que <sup>o autor</sup> estava a fazer uma comparação de Phormião, filósofo, e o Aníbal. O poema também fala das artes bélicas e explica que não se aprende a sonhar, nem na fantasia, nem imaginando ou estudando.

PC

- 2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

O que eu compreendi foi que o autor do poema ao início compara o Phormião com o Aníbal quando ele gozava. Depois o autor fala na altura das artes de guerra e ele fazia grandes discursos, que tratava e lia. O autor também fala no poema que a disciplina militar que é útil não se aprende na fantasia, nem sonhando e estudando.

PC

- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7- imaginação; 8- lutando.

Este poema tenta explicar que o filósofo de Phormião tratava e lia as artes de guerra como o Aníbal gozava. E também explica que não se aprende a ciência da guerra, a sonhar, a imaginar, nem a estudar mas sim a tratar e a lutar.

PC



- 1- Lê a seguinte estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia,  
Quando das artes bélicas, diante  
Dele, com larga voz tratava e lia.  
A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

Phormião era um filósofo elegante.  
Aníbal gostava de ~~dele~~ das artes bélicas  
e tinha uma voz grossa.

UC

- 2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

Phormião era elegante e gozava,  
gozava das artes ~~de~~ da guerra,  
falava em grandes discursos,  
gozava de prestar atenção à  
ciência da guerra. Camões diz  
a D. ~~sebastião~~ sebastião que a imaginação  
ou o estudo são vendidos tratando  
ou lutando.

NC



- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7- imaginação; 8- lutando.

Aníbal gozava com phormião  
que era um filósofo elegante que  
gostava de ler artes da guerra.  
Não se aprende na imaginação.

PC

- 1- Lê a seguinte estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia,  
Quando das artes bélicas, diante  
Dele, com larga voz tratava e lia.  
A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

Eu ~~compreendi~~ compreendi que quando  
o Aníbal vê ou lê antes de lutar  
diante dele ele fica surpreso de  
na disciplina militar não se aprende mas  
sim vendo, tratando e pelejando que quem  
dizer que na disciplina militar  
o trabalho é difícil.

NC

- 2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

Eu compreendo que ao não conhecer  
o que significa as palavras nós temos  
termos diferentes opiniões.

NC



- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7- imaginação; 8- lutando.

Eu compreendo que Luís de Camões está a falar das guerras que tiveram a aprender novas técnicas de guerra.

NC

- 1- Lê a seguinte estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia,  
Quando das artes bélicas, diante  
Dele, com larga voz tratava e lia.  
A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

O que eu compreendi foi que havia uns senhores importantes que faziam determinadas coisas bem. Os militares têm uma grande ~~esta~~ educação que os faz perceber as coisas.

NC



- 2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1 gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

Agora percebi que Camões ao falar com D. Sebastião estava a dizer que um senhor falava das guerras com grandes discursos, mas que não se aprende a ser militar, ou algo que vá para a guerra, nos sonhos nem a pensar, mas sim que tem que ser com muita força, de vontade e física.

DC

- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7-imaginação; 8- lutando.

O que eu percebi agora foi que Aníbal é que gozava das longas discursos sobre a guerra de Phormião, no fim explica que para lutar na guerra e para ser do exército não é com sonhos nem a imaginar que nos tornamos nestes, diz também que o exército é uma coisa muito importante.

C



- 1- Lê a seguinte estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia,  
Quando das artes bélicas, diante  
Dele, com larga voz tratava e lia.  
A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

Eu acho que esta estrofe fala sobre a inveja que Aníbal tinha pelo Phormião, sobre como ele era melhor e maior.

NC



2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>, gozava<sup>2</sup>  
Quando das artes bélicas<sup>3</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>4</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>7</sup>, na fantasia<sup>8</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:  
1- gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

Eu acho que esta estrofe fala sobre ~~o Aníbal Camões~~ a conversa que Camões estava a ter com D. Sebastião sobre o método de ensino que Aníbal tinha.

PC

- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup> *gozava*  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup> *útil*  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7- imaginação; 8- lutando.

Eu acho que esta estrofe fala sobre Camões a dizer a D. Sebastião que Aníbal estava mais interessado em ver e aprender com Phormião sobre filosofia do que estar a aprender as táticas de guerra.

PC



- 1- Lê a seguinte estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia,  
Quando das artes bélicas, diante  
Dele, com larga voz tratava e lia.  
A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

Esta estância retirada dos lusíadas fala sobre um filósofo.

~~Para~~ NL



- 2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escárnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

O que compreendi foi que nesta estância Luís de Camões fala sobre um episódio em que um homem ou rapaz chamado Aníbal gozava com um discurso que um filósofo estava a fazer sobre a disciplina militar. E depois ~~de~~ Luís de Camões explica que aquela disciplina não se aprende sonhando, imaginando ou estudando mas sim vendo, tratando e lutando.

PC

- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7- imaginação; 8- lutando.

Nesta estância ele fala diz que Aníbal está a gozar com o discurso que o filósofo está a dizer com larga voz sobre as artes da guerra.

Depois ele fala para D. Sebastião e diz que a disciplina militar não se aprende sonhando, imaginando ou estudando mas sim vendo, tratando e lutando.

C



- 1- Lê a seguinte estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarneia,  
Quando das artes bélicas, diante  
Dele, com larga voz tratava e lia.  
A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

Eu compreendo disto que um filósofo (Phormião) via como o Aníbal escarneia e das guerras era ele que tratava.

Para ~~ser~~ se ser militar não se pode só fantasiar, tem que se sonhar, imaginar e estudar sem contar com ver, tratar e pelejar.

PC

- 2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1 gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

Compreendi que Aníbal gozava com Phormião, quando este nas guerras ~~se~~ fazia grandes discursos. Que não se aprende a ciência da guerra a sonhar, a imaginar ou a estudar, mas sim a ver, a tratar e a lutar.

PL

Nome: Ana Carolina Rodrigues. (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7- imaginação; 8- lutando.

Nisto Aníbal gozava com Phormião, quando à frente deste lutava nas ~~gras~~ guerras e longos discursos. Depois dirige-se a D. Sebastião a dizer que não se aprende a ser militar a imaginar~~se~~, a sonhar ou a estudar, mas sim a ver, a tratar e a lutar.

PC



- 1- Lê a seguinte estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia,  
Quando das artes bélicas, diante  
Dele, com larga voz tratava e lia.  
A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

Desta estância compreendi que o que é difícil não se aprende sem esforço ou apenas lendo, sonhando, imaginando ou estudando, para se aprender é preciso compreender, observar, conhecer a realidade da que queremos aprender. E que não chegamos a conclusões sem nos esforçarmos ou tentarmos.

PC

- 2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

Depois de verificar o glossário penso que esta estância tenta transmitir o facto de que nos temos que esforçar para obtermos o que queremos e que não é apenas a fingir, ou imaginar que vamos chegar ao ponto que queremos.

PC



- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7- imaginação; 8- lutando.

Agora penso que esta estância refere-se ao facto de parecermos pequenos e frágeis quando estamos a tentar de algo que não sabemos ou que não aprendemos da forma correta, e que por isso <sup>razão</sup> devemos saber por imaginar, sonhar, ou <sup>por</sup> (fazer) fantasiar.

UC

- 1- Lê a seguinte estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarneia,  
Quando das artes bélicas, diante  
Dele, com larga voz tratava e lia.  
A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

De Phormião, filósofo elegante, }  
Vereis como Aníbal escarneia, } fala de forças militares  
Quando das artes bélicas, diante }  
dele, com larga voz tratava e lia }  
A disciplina militar prestante }  
Não se aprende, Senhor, fantasia, } fala do escrito e do  
Sonhando, imaginando ou estudando } sonho e estudo.  
Senão vendo, tratando, pelejando }

Dá ideia de uma  
tática militar

NC



- 2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

Isto parece ser a descrição da preparação para uma batalha neste caso D. Sebastião

UL

- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7-imaginação; 8- lutando.

DC

- 1- Lê a seguinte estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia,  
Quando das artes bélicas, diante  
Dele, com larga voz tratava e lia.  
A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

Percebi que Phormião é um filósofo elegante  
que vará como Aníbal escarnecia também percebi  
que é alguém falar com o Senhor e tem  
a ver com a disciplina militar.

DC

- 2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>.  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

Percebi que Camões está a falar com D. Sebastião e diz (a) que ele vai ver como Aníbal gozava com as artes bélicas diante Dele e que a disciplina da ciência da guerra (serve) é útil mas não se aprende com a nossa imaginação.

PL

- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7- imaginação; 8- lutando.

Percebi que Aníbal gozava com o Phormião que era um filósofo e que à sua frente lia as artes de guerra e que a ciência não se aprende com a nossa imaginação

PC



- 1- Lê a seguinte estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia,  
Quando das artes bélicas, diante  
Dele, com larga voz tratava e lia.  
A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

Eu compreendi, deste texto, é que os poemas são uma maneira de expressar-se e que não é máu ser grande e forte, e gostar de poemas.

11



- 2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2 artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

Eu percebi, deste texto, que enquanto que alguns gozavam, outros lutavam pela vida, com palavras longas e com sabedoria.

NC



- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7-imaginação; 8- lutando.

O que eu percebi deste texto foi que, não se aprende as artes de guerra com a imaginação, só se aprende ao fazer essas artes bélicas.

PC

- 1- Lê a seguinte estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia,  
Quando das artes bélicas, diante  
Dele, com larga voz tratava e lia.  
A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

Esta estância fala sobre a arte e a imaginação que o estudar

NC

- 2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

fala sobre o filósofo que gozava com as artes de guerra com grandes discurso tratava e lia, A disciplina ciência da guerra que presta e ele estava a referir isto a D. Sebastião, para que camões estivesse a falar, sonhando, imaginando ou estudando, tratando tratando e pelejando lutando

NC

- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7- imaginação; 8- lutando.

O filósofo elegante que estava a gozar com as coisas a dizer ao D. Sebastião, para quem camões está a falar

NC



- 1- Lê a seguinte estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia,  
Quando das artes bélicas, diante  
Dele, com larga voz tratava e lia.  
A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

Quando existe guerras a pessoa que está à sua frente grita e lê.

O senhor não se consegue aprender com a fantasia, sonhando, imaginando ou estudando, ~~senão~~ se não vendo e tratando.

NC



- 2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

Camões diz a D. Sebastião que o Aníbal gozava quando as artes da guerra se encontravam à sua frente e ele largava um grande discurso. A ciência da guerra é útil e não se aprende, D. Sebastião, na imaginação, sonhando, imaginando ou estudando. Só se vêmos, tratamos e lutamos.

PC



- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7- imaginação; 8- lutando.

Quando era para tratar de artes da guerra, ele fazia um grande discurso sobre a ciência da guerra que presta. Não se aprende da imaginação, sonhando ou estudando, senão vendo, tratando e lutando.

PC

- 1- Lê a seguinte estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia,  
Quando das artes bélicas, diante  
Dele, com larga voz tratava e lia.  
A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

Phormião um filósofo se como Aníbal escarnecia da guerra ao  
seus pés / treinamento militar, a guerra e o treinamento militar não  
se aprende estudando, mas sim trabalhando.

PC



- 2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

Aníbal gozava de Phormião. ~~para~~ ~~As~~ As artes de guerra úteis  
e boas não se ~~aprendem~~ ~~aprendem~~ aprendem na exatidão mas sim  
vendo, tratando e lutando.

PC

- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7-imaginação; 8- lutando.

Aníbal gozava bastante com Phormião, um filósofo, e quando estava à frente dele dizia que a boa arte da guerra, não se aprende sonhando, mas sim vendo, tratando e lutando

PC



- 1- Lê a seguinte estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia,  
Quando das artes bélicas, diante  
Dele, com larga voz tratava e lia.  
A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

Luís de Camões queria dizer que o filósofo não se torna senhor  
sonhando ou imaginando.

NC



- 2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

Luís de Camões estava a dizer que na guerra não se aprende a lutar imaginando ou estudando.

PC

- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7- imaginação; 8- lutando.

Luís de Camões estava a dizer que Aníbal estava a gozar com D. Sebastião por que não se aprende a lutar estudando ou imaginando só vendo

KJC



- 2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1 gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

O que eu compreendi desta estância é que Phormião era um filósofo elegante e que Aníbal gozava com as artes de guerra, ele com discursos grandes tratava e lia.

Ele diz que a ciência de guerra ~~real~~ verdadeira não se aprende na imaginação só se aprende a ver a batalha e a lutar.

Ele estava a dirigir-se a D. Sebastião.

PC

Nome: \_\_\_\_\_

Lia Vieira.

(Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)



- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7- imaginação; 8- lutando.

O que eu compreendi desta estância é que Aníbal gozava com Phormião um filósofo enquanto tratava e lia as artes de guerra a frente dele com grandes discursos.

Camões diz a D. Sebastião que não se aprende com a imaginação mas sim a ver e tratar e a lutar.

C

- 1- Lê a seguinte estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia,  
Quando das artes bélicas, diante  
Dele, com larga voz tratava e lia.  
A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

A única coisa que eu percebia foi que para ser militar  
só se aprende vendo e praticando

PC

Nome: Margarida Mello (Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

- 2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

Eu percebi que um filósofo gozava achava piada quando lia os discursos sobre guerra, porque para aprender esta disciplina da guerra não é a ler, mas sim a ver e praticar.

NC



- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7- imaginação; 8- lutando.

Aníbal achava piada a Phormião, quando este lia e tratava assuntos de guerra, porque a guerra aprendesse a ver e praticar.

PC

Nome:

Margarida Nello

(Indica o teu nome, apenas, se quiseres.)

- 1- Lê a seguinte estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia,  
Quando das artes bélicas, diante  
Dele, com larga voz tratava e lia.  
A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

compreendi que alguém tinha disciplina militar e fantasiosa, sonhava, imaginava entre outros.

NC



- 2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

Agora percebi que era ~~alguma~~ Aníbal que gozava com a guerra e que só se aprende algo fazendo, não apenas vendo.

PC

- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lía  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7- imaginação; 8- lutando.

Compreendi que Aníbal<sup>1</sup> gozava com Phormião porque Phormião pensava que se aprendia a lutar vendo apenas.

PC

- 1- Lê a seguinte estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia,  
Quando das artes bélicas, diante  
Dele, com larga voz tratava e lia.  
A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

Phormião era um filósofo, Aníbal escarneceu enquanto Phormião tratava com a voz celta e lia.

A disciplina militar não se aprende. O Senhor quer seja na fantasia, sonhando, imaginando ou estudando ou então também vendo, tratando e pelejando.

NC



2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

Phormião era um filósofo, e Aníbal estava a gozar, quando este fazia grandes discursos sobre arte de guerra tratava e lia.

A ciência da guerra é útil, não se aprende (diz Camões para D. Sebastião) imaginando ~~ou estudando~~, sonhando. Senão vê-se tratado e lutando.

C

- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7- imaginação; 8- lutando.

Aníbal gozava com Phormião que era um elegante filósofo.  
Aníbal diante dele tratava e lia das artes da guerra, com grandes discursos.  
D. Sebastião a disciplina da ciência da guerra útil, esta não se aprende imaginando, sonhando ou em fantasia, <sup>mas sim</sup> vendo, tratando e lutando.

PC



- 1- Lê a seguinte estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia,  
Quando das artes bélicas, diante  
Dele, com larga voz tratava e lia.  
A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

Isto quer dizer que ~~o~~ Phormião via Aníbal a escarnecer,  
depois ele tratava e lia, depois diz que a disciplina  
militar e só se aprende vendo tratando e pelejando e não  
na fantasia, sonhando, imaginando ou estudando

NC

- 2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

~~Este facto quer dizer que só se~~  
Phormião que era um filósofo elegante via como Aníbal gozava com as artes de guerra, e tratava e lia com grandes discursos que a disciplina militar verdadeira, não se aprende imaginando, sonhando ou estudando, mas sim vendo, tratando e lutando.

PC

- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarneia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7- imaginação; 8- lutando.

Este texto quer dizer que Aníbal gozava com Phormião, que era ele filósofo quando ele falava de guerra com grandes discursos. Ele diz que a disciplina militar útil só se aprende vendo, tratando e pelejando e não sonhando, imaginando ou estudando.

PC



- 1- Lê a seguinte estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia,  
Quando das artes bélicas, diante  
Dele, com larga voz tratava e lia.  
A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

O Phormião era um filósofo bonito, ~~o~~ O Aníbal tratava e lia a disciplina militar. E também compreendi, que no final diz que se não vemos ~~estudar~~ estudar, sonhar, etc. não se aprende nada.

NC



- 2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

Eu compreendi que:

- Phormião era um filósofo elegante
- Aníbal gozava quanto as artes de guerra, com grandes discursos tratava e lia a ~~(ciência)~~ ciência da guerra que era útil.
- ~~(Aníbal)~~ Camões diz a D. Sebastião, que na imaginação não se aprende, ~~(se sabemos)~~ sonhando, imaginando ou ~~(esta)~~ estudando, se não vemos, tratarmos ou lutarmos.

PL

- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7- imaginação; 8- lutando.

Eu compreendi, que:

- Aníbal gozava (g) com Phormião, que era um filósofo elegante, quando ele tratava e lia as artes da guerra, com grandes discursos. Camões diz a D. Sebastião! A ciência da guerra (não se) útil, não se aprende na imaginação, sonhando, imaginando, ou estudando, senão vendo, tratando e pelejando.

C



- 1- Lê a seguinte estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia,  
Quando das artes bélicas, diante  
Dele, com larga voz tratava e lia.  
A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando.

O que eu percebi foi que Phormião é um filósofo e que dele eu posso ver como Aníbal escarnecia quando ao pé dele Phormião tratava e lia sobre as artes bélicas (penso que bélicas seja de guerra).

Depois percebi que a disciplina militar não se aprende com fantasias, ou seja, sonhando, imaginando ou estudando, só se aprende tratando e pelejando.

PC

- 2- Lê novamente a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, confirma os significados no glossário e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

De Phormião, filósofo elegante,  
Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>,  
Quando das artes bélicas<sup>2</sup>, diante  
Dele, com larga voz<sup>3</sup> tratava e lia.  
A disciplina militar<sup>4</sup> prestante<sup>5</sup>  
Não se aprende, Senhor<sup>6</sup>, na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes de guerra; 3- com grandes discursos; 4- ciência da guerra; 5- que presta, útil; 6- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 7- imaginação; 8- lutando.

O que eu percebi agora foi que Camões está a tentar ~~mostrar~~ <sup>mostrar</sup> ~~uma mensagem~~ que, ao contrário do que D. Sebastião fez de apenas pensar que queria conquistar marrocos, devia ter aprendido a lutar. No início do poema fala-se de Phormião que quando falava sobre guerra ao Aníbal, este gozava pois o Phormião tratava o assunto com grandes discursos. ~~provavelmente~~  
Provavelmente Aníbal concordava com o que eu disse em primeiro lugar e com Camões.

PC



- 3- Lê por uma última vez a estância retirada d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões, agora alterada e, de seguida, explica por palavras tuas o que compreendeste do seu conteúdo.

Vereis como Aníbal escarnecia<sup>1</sup>  
De Phormião, filósofo elegante,  
Quando diante dele tratava e lia  
das artes bélicas<sup>2</sup>, com larga voz<sup>3</sup>.  
Senhor<sup>4</sup>, a disciplina militar<sup>5</sup> prestante<sup>6</sup>  
Não se aprende na fantasia<sup>7</sup>,  
Sonhando, imaginando ou estudando,  
Senão vendo, tratando e pelejando<sup>8</sup>.

Glossário:

1- gozava; 2- artes da guerra; 3- com grandes discursos; 4- refere-se a D. Sebastião, para quem Camões está a falar; 5- ciência da guerra; 6- que presta, útil; 7- imaginação; 8- lutando.

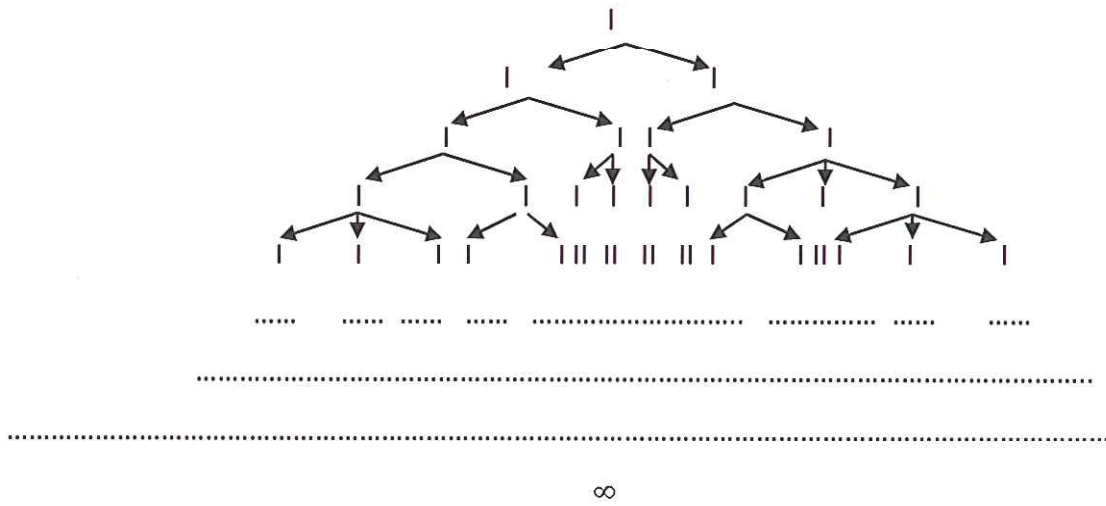
O que eu percebi agora é ~~que o Senhor é o Deus~~ que ~~é o Deus~~ praticamente o mesmo que no exercício 2.

Percebi melhor quem era o Senhor, pois pensava que era Deus, mas percebi agora que Senhor é o D. Sebastião. Percebi também que "fantasia" é útil, pois não tinha percebido o que queria dizer "que presta"

PC

Anexo I

Figura mental de atos de sentido<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Da nossa autoria, a partir da leitura de Aristóteles e Américo Pereira.