



Wi-Fi

Pedro Nuno Marques Casaleiro

# There is no Playbook

Reflexões sobre o Ensino da Filosofia e a Internet

Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, orientado pelo Doutor Diogo Falcão Ferrer e co-orientado pelo Doutor Alexandre Franco de Sá, apresentado ao Departamento de Filosofia, Comunicação e Informação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA





Faculdade de Letras

*There is no playbook*

Reflexões sobre o Ensino da Filosofia e Internet

**Ficha Técnica:**

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Relatório de estágio</b>
<b>Título</b>	<b><i>THERE IS NO PLAYBOOK</i> – REFLEXÕES SOBRE ENSINO DA FILOSOFIA E INTERNET</b>
<b>Autor/a</b>	<b>Pedro Nuno Marques Casaleiro</b>
<b>Orientador/a</b>	<b>Doutor Diogo Falcão Ferrer</b>
<b>Coorientador/a</b>	<b>Doutor Alexandre Franco de Sá</b>
<b>Júri</b>	<b>Presidente: Doutora Maria Luísa Portocarrero</b>
<b>Identificação do Curso</b>	<b>Vogal: Doutor Mário de Carvalho Santiago</b>
<b>Área científica</b>	<b>2º Ciclo em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário</b>
<b>Especialidade/Ramo</b>	<b>Filosofia</b>
<b>Data da defesa</b>	<b>Ensino de Filosofia</b>
<b>Classificação</b>	<b>25-07-2017</b>
	<b>17 valores</b>





## **Resumo**

O presente documento é um elemento de avaliação para a concretização do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Para introduzir este documento é feita uma reflexão acerca de dois documentos fundamentais para o Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Nesta reflexão serão identificados os principais guias que deverão nortear a atividade de um Professor de Filosofia no Ensino Secundário. Posteriormente numa primeira parte, em concordância com esses mesmos guias identificados na introdução, são realizadas três reflexões. Primeiramente é exposta uma caracterização do que significa ser Professor. Após ter identificada a socialização e a individuação como categorias principais desta atividade, são seguidas duas reflexões acerca do que elas poderão significar. Note-se como a utilização da metáfora nesta reflexão acerca da individuação é uma necessidade para abordar tal magno problema. Após estas reflexões é introduzida a segunda parte deste documento onde são expostas duas reflexões. A primeira reflexão identifica a Hermenêutica enquanto possibilidade de oferecer instrumentos para a prática filosófica. Numa última reflexão é apresentada uma identificação dos traços característicos da Internet que levaram à realização duma atividade que procurou sintetizar as conclusões retiradas desta e das reflexões anteriores. Finalmente, conclui-se com uma descrição do trabalho realizado durante o ano de prática pedagógica supervisionada e a introdução aos anexos onde são apresentados os dispositivos utilizados para levar a cabo algumas das atividades realizadas.



## Abstract

The present document is an element of evaluation for the concretization of the Master's Degree in *Teaching Philosophy at High-School*. To introduce this document a reflection is made about two fundamental documents for the Teaching of Philosophy in this setting. This reflection will identify the principal guides that should orientate the activity of a Philosophy Teacher at High-School. Posteriorly in the first part, in concordance with those same guides identified in the introduction, three reflections will be presented. First of all, a characterization of what it means to be a teacher is exposed. Socialization and individuation as the main categories of this activity are identified, followed by two reflections about what they each may mean. It is to be noted that the utilization of the metaphor in this reflection is necessary to approach such a great problem. After these reflections, the second part of the document is introduced. It is divided into two reflections. The first reflection identifies Hermeneutics as a possibility to offer the means for the practice of Philosophy. In the final reflection, the characteristic traces of the Internet that lead to the realization of an activity, are presented. These activities sought to synthesize the conclusions derived from all the previous reflections. Finally, the conclusion is made with a description of the work done in the year of supervised pedagogic practice and also with an introduction to the annexes where the devices that were made to perform some interactions in the classroom are presented.





*à Mãe*

*à Avó*

*à Mulher*

*à Filosofia*

*ao Irmão*

*ao Amigo*

*ao Professor*

*ao Livro*



# Índice

<b>Introdução</b> .....	<b>13</b>
<b>Parte I</b> .....	<b>19</b>
Interação-de-sala-de-aula .....	21
Socialização .....	25
Individação .....	31
<b>Parte II</b> .....	<b>39</b>
Hermenêutica .....	41
Internet .....	47
<b>Conclusão</b> .....	<b>59</b>
<b>Bibliografia</b> .....	<b>59</b>
<b>Anexo 1</b> .....	<b>65</b>
Dispositivo introdutório .....	67
Registo das participações na atividade .....	69
Documento para exposição da atividade .....	93
Registo fotográfico da exposição da atividade .....	97
<b>Anexo 2</b> .....	<b>99</b>
Jogo de memória individual e compreensão em grupo .....	101
Primeiras Olimpíadas da Sabedoria .....	111
Segundas Olimpíadas da Sabedoria .....	123
<b>Anexo 3</b> .....	<b>133</b>
Dispositivo de interação de sala de aula .....	135
<i>Comics</i> .....	139
Texto .....	147



*Imitadores.*

A: «Como? Não queres ter imitadores?»

B: «Não quero servir de exemplo a imitar,  
quero que toda a gente se proponha um exemplo a imitar:

*tal como eu faço.»*

A: «Ah, então...?»

Nietzsche, *Ciência Gay*



## Introdução

Este documento pretende creditar-me, um aluno, a ser Professor. Eu, Pedro Casaleiro, após uma Prática Pedagógica Supervisionada, onde fui Professor Estagiário, entrego este Relatório que pretende ser uma recordação e uma reflexão. Um elemento indispensável para o meu desenvolvimento didático, teórico e intelectual e, mais que tudo, um registo do meu crescimento pessoal.

Como, para o título de Mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, convirá um esclarecimento acerca do terreno profissional onde se pretende traçar caminhos. Esta introdução começará por caracterizar esta conjuntura que, para além duma dinâmica sócio-económica, é a representação de uma transposição de saberes académicos em saberes que, de alguma forma, ajudam a formação de um estudante no Ensino Secundário.

Correntemente, o Ensino de Filosofia no Ensino Secundário encontra-se sob a orientação de dois documentos e uma prova sumativa, realizada a nível nacional a todos os alunos que concorram a essa. Um desses documentos, *Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia*, prende-se com orientações acerca dos conteúdos que se lecionam. O outro, com mais relevo, é o *Programa de Filosofia no Ensino Secundário*. Digo isto porque este é o resultado da História do Ensino Secundário, uma vez que o documento começa por mostrar como é o resultado da convergência de documentos da década de noventa.<sup>1</sup>

Para além de definir esses conteúdos, sobre os quais serão precisas orientações, o programa procura determinar a identidade da Filosofia no Ensino Secundário. É sob aspetos específicos da Filosofia, apresentados no Programa, que desenvolvi o meu trabalho. A reflexão que se segue, acompanha o relatório para a Unesco que para além de oferecer uma justificação, fundamenta o Programa de Filosofia.

\*

De alguma forma cabe à Filosofia ensinar a viver juntos. Nas palavras de Roberto Carneiro, «Filosofia e Educação confundem-se numa mesma angústia, num mesmo olhar, numa mesma indagação sobre o lugar e o

---

<sup>1</sup> Confira: Ministério da Educação, *Desenvolver, Consolidar, Orientar. Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário*, Lisboa, 1997; IDEM, *Ensino Secundário - Ajustar para Consolidar*, Lisboa, 1998; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, *Redéfinir le curriculum: un enseignement pour le XXI e siècle*, 1994.; Droit, R.-P., *Philosophie et démocratie dans le monde - une enquête de l'UNESCO*, Paris: UNESCO, 1995. A partir de: Ministério da Educação, *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos*, pág. 3.



caminho da pessoa humana na estrada, porventura nas encruzilhadas, que levam a uma nova etapa da sua história coletiva.»<sup>2</sup>

A Filosofia tem sobre si a tarefa de se expandir pelos vários graus de ensino. A tarefa que sublinho, e que pretendo vir a sublinhar na minha prática profissional, é a que designa à Filosofia, assim entendida pelo Programa, a «responsabilidade de contribuir, de modo sistemático, para a maturidade pessoal e social de cada jovem, desenvolvendo, neles e nelas, o sentido de si mesmo, embora em diálogo com uma alteridade de igual valor, e no quadro de um Mundo, constituído por uma rede de relações e dependências recíprocas.»<sup>3</sup>

Este modo de viagem interior, de autocrítica, aliado ao conhecimento e deliberação, identifica-se com a maturidade. Esta, para além de ser uma forma de promover os valores democráticos e de uma boa cidadania, o que se espera que não seja apenas tarefa da disciplina filosófica, faz com que seja a Filosofia munida de instrumentos «para a capacitação de cada jovem para o juízo crítico e participativo da vida comunitária.»<sup>4</sup>

Assim, não quero dizer que a Filosofia e a Educação sejam o mesmo. Sobretudo, o Ensino de Filosofia não é o mesmo que Educação. Reconheço até que o Ensino de Filosofia pode ser conflituoso com o esperado para a educação de um jovem, imagine-se um pai que não queira um filho assolado pelo existencialismo. Contudo, procuro, na minha prática, ir ao encontro ao esperado na concordância com uma tarefa atribuída à Filosofia pela UNESCO: *permitir a cada um aperfeiçoar a análise das suas convicções pessoais.*

Há que aceitar, de igual forma, a identificação do problema que um professor encontra pretendendo assim exercer a sua profissão. «O problema que se coloca é o do equilíbrio entre a liberdade do indivíduo e o princípio de autoridade que preside a todo o ensino, o que põe em relevo o papel dos professores na construção da capacidade de discernir autonomamente, indispensável a quem participa na vida pública.»<sup>5</sup> Por isso, uma possível resposta é encontrada na exigência de um sistema democrático. «A educação dos cidadãos deve realizar-se durante toda a vida para se tornar uma linha de força da sociedade civil e da democracia viva. Confunde-se, até, com a democracia, quando todos participam na construção duma sociedade responsável e solidária, respeitadora dos direitos fundamentais de cada um.»<sup>6</sup>

Quero portanto dizer, se a maturidade é a análise das convicções que permite o saber ser democrático então estes documentos orientadores do ensino da filosofia não se limitam a ser uma orientação de conteúdos a lecionar e limites à prática. Sabendo que «não há

---

<sup>2</sup> Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, *Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a Unesco*, pág. 10

<sup>3</sup> Ministério da Educação, *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos*, pág. 3.

<sup>4</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 4.

<sup>5</sup> Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, *Ibidem*, pág. 55.

<sup>6</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 55.

autonomia do pensar que se constitua a partir do indiferentismo.»<sup>7</sup> Assume-se como responsabilidade maior a primeira finalidade específica determinada à Filosofia no Programa:

«Proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, para a compreensão do carácter limitado e provisório dos nossos saberes e do valor da formação como um *continuum* da vida.»<sup>8</sup>

O mesmo dizem aqueles que se reuniram e estabeleceram as orientações para ensinar o século XXI. «Compreenderam que seria indispensável, para enfrentar os desafios do próximo século, assinalar novos objetivos à educação. Uma nova conceção alargada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados, e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.»<sup>9</sup>

Mas, mesmo assim entendida, a finalidade da Filosofia encontra problemas no mundo contemporâneo em relação aos prestigiados que se encontravam nesta comissão da UNESCO. Porque no século XXI, hoje, testemunhamos que não estamos a lidar com o mesmo de quem se encontrou no século passado para ensinar a ensinar o século XXI. Por muito que estes soubessem que o *zapping* apontava para um problema de memória, com o Google esse problema foi demasiadamente acelerado para se comparar com o que era o século XXI na imaginação do que o grande 2000 traria.

Para além disso, a memória, sempre a levantar questões, não se pode limitar ao medo que partilhavam os produtores do Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. O medo de que a memória quando não serve para recordar não é memória. Há que entender uma memória que seja também capaz de esquecer. Discordo, portanto, quando se diz: «Há que ser, sem dúvida, seletivo na escolha dos dados a aprender “de cor” mas, propriamente, a faculdade humana de memorização associativa, que não é redutível a um automatismo, deve cultivar-se cuidadosamente. Todos os especialistas concordam em que a memória deve ser treinada desde a infância, e que é errado suprimir da prática escolar certos exercícios tradicionais, considerados como fastidiosos.»<sup>10</sup> Não que não apoie o exercício da memória, mas em última análise, o que se guarda no coração, e o que não se guarda, não está à

---

<sup>7</sup> Ministério da Educação, *Ibidem*, pág. 6.

<sup>8</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 8.

<sup>9</sup> Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, *Ibidem*, pág. 78.

<sup>10</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 79.

escolha de ninguém. O cultivo da memória está à mercê das estações, da qualidade do solo, do controlo de pragas, da qualidade da semente... Todas estas variáveis que qualquer um que cultive a terra sabe que estão para além do bem encavar a enxada e chegar lá água.

Mas no fim, o que se diz é que para além de Professor de Filosofia, enquanto Professor é sobre nós que cai nos ombros o velho problema das novas tecnologias. Por muito que já se fale da era da comunicação, da era da informação, da era elétrica, da aldeia tribal, no computador, da *world wide web*... A Internet é outra coisa.

Relembre-se, há muito tempo que se pede demasiado aos professores. «Pede-se-lhes muito, agora que o mundo exterior invade cada vez mais a escola, principalmente através dos novos meios de informação e de comunicação. De facto, os professores têm na sua frente jovens cada vez menos enquadrados pelas famílias ou pelos movimentos religiosos, mas cada vez mais informados.»<sup>11</sup>

Contudo, hoje está a acontecer algo que dificilmente se previa na altura em que foram desenhados os planos de Ensino de Filosofia. «As informações mais rigorosas e mais atualizadas podem ser postas ao dispor de quem quer que seja, em qualquer parte do mundo, muitas vezes, em tempo real, e atingem as regiões mais recônditas. Em breve, a interatividade permitirá, não só, emitir e receber informações, mas também dialogar, discutir e transmitir informações e conhecimentos, sem limite de distância ou de tempo.»<sup>12</sup>

Isto comprova-se não só a nível individual como a nível coletivo. Não há maneira de saber que moda vai pegar, que moda vai voltar, que moda vai acabar. Entre todas as perguntas que podemos fazer acerca das modas, acabamos por perceber que não se controlam modas por muitos recursos estatísticos e cálculos de dinâmicas sociais se façam.

Há uma pergunta que se faz constantemente no Ensino. Para além do aprender a ser, «aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem está mais ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a levar à prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?»<sup>13</sup>

Devido ao carácter dialógico atribuído à Filosofia pelo relatório da UNESCO, podemos concluir que o Ensino de Filosofia ganha uma nova importância. «Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, dado o desenvolvimento do sector dos serviços.»<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 25.

<sup>12</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 35.

<sup>13</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 80.

<sup>14</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 81.

Acelerando um pouco com a Internet, no séc. XXI vemos como é ainda mais acentuado manter uma aparência de uma comunicabilidade e disponibilidade para o outro devido às competitivas pressões económicas nas redes sociais. O outro da minha equipa é apenas um meio para eu atingir o sucesso. O reconhecimento do outro perde-se no instrumentalismo.

Mais uma vez o peso está sobre os ombros dos professores, digo, em especial nos de Filosofia devido às características dialógicas da sua didática. «Esquecendo que funcionam como modelos, com esta atitude arriscam-se a enfraquecer nos alunos a capacidade de abertura à alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. O confronto através do diálogo e da troca de razões é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI.»<sup>15</sup>

O Professor encontra sobre os seus ombros um grande peso, tem de desprender as amarras dos seus alunos e deixá-los partir, homens do leme nos seus barcos, numa «viagem interior, cujas etapas correspondem à maturação contínua da personalidade. Na hipótese duma experiência profissional de sucesso, a educação com meio para uma tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa.»<sup>16</sup>

Assim sendo, é comum discutirem-se os problemas da educação em termos de meios. «O que estaremos a fazer de errado perante o insucesso e abandono escolar? Como ajudar o progresso e preparar as nossas crianças para o mundo do trabalho?» pergunta a maioria. Ora estas perguntas têm uma resposta mas não é a que a maioria quer ouvir. A respostas as estas perguntas não se prendem com os meios que devemos utilizar para o ensino. Tão pouco é continuar a ver o ensino como meio para algo. É preciso somente manter viva a discussão do ensino e os seus fins. O documento que fundamenta e justifica o nosso Programa de Filosofia encontra-se desatualizado porque o século XXI não vai de acordo com as expectativas. Mas no fim, repito, não nos bastará versar sobre meios de ensino como se tratasse de um manual de didática e/ou orientações reformistas para currículos diversificados com a aposta na formação contínua. Nem isto bastará para finalmente nos entendermos acerca do que falamos quando falamos sobre Educação.

O que menciono é uma dificuldade constante no Ensino. A falta de distinção entre o que se passa na Escola e a vida de cada aluno. Educação e Ensino são confundidas e assim o Ensino fica perdido. Não há maneira de alguém falar sobre Educação sem ferir suscetibilidades. Contudo, sobre o Ensino há algumas coisas que se podem dizer nas quais se encontra consenso. A Pedagogia e a Didática de qualquer área académica conseguem estipular métodos e normas para a prática de um Professor.

---

<sup>15</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 85.

<sup>16</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 87.

O Professor é um mediador social e intelectual, não é educador. Alguém está a ser educado constantemente, o ensino é só algumas horas por dia. Pela Educação somos quem somos, na Escola ajudam-nos para que assim seja. A Comissão acerta, «a grande força dos professores reside no exemplo que dão, manifestando curiosidade e abertura de espírito, e mostrando-se prontos a sujeitar as suas hipóteses à prova dos factos e até a reconhecer os próprios erros.»<sup>17</sup>

Mas, depois de todos os presidentes, diretores, especialistas, cientistas e o violinista se encontrarem oito vezes, consultarem outros tantos cientistas, especialistas, diretores, presidentes, o escritor e professores, nunca tiveram na ordem de trabalhos a distinção entre educação e ensino (escola), a distinção entre educação e cultura, a distinção entre educação e ciência, a distinção entre educação e democracia, a distinção entre educação e cooperação internacional e a distinção entre educação e progresso ou mundo do trabalho. Antes de educar para a cultura, para a ciência, para a cooperação, para o progresso, para a democracia, educar a aprender a ser e educar a aprender a fazer. O que é educar? Como definimos este processo pelo qual alguém se torna quem é no meio onde outros fazem o mesmo? Sobretudo hoje, como é que isso acontece quando eu posso partilhar tantas das características, as quais, penso, fazem quem eu sou, com alguém que simplesmente não partilhou a mesma educação do que eu? E sei disso à distância de um clique! Eu sei que do outro lado do desconhecido, de toda a distância que me separa de alguém que está longe, está alguém como eu. Acontece tudo pela educação? Como? Nós nem andámos na mesma escola juntos! Se educação é o que me torna em mim, como é que alguém pode afirmar saber melhor como é que eu sou?

O que se pretende da Filosofia no Ensino Secundário oferece algumas possibilidades nas suas finalidades e orientações específicas. A orientação mais importante que retenho do Programa de Filosofia do Ensino Secundário é a que reclama a necessidade de conseguir criar no espaço da sala de aula um clima que proporcione a obtenção de instrumentos emancipatórios pelos alunos. Fazer isto conseguindo o desenvolvimento de uma curiosidade científica, que propõe os alunos na viagem que cada um faz na sua vida, é o peso nos ombros de um Professor de Filosofia. Mas é este o peso da Filosofia: *deixar cada um ser quem é.*

---

<sup>17</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 135.

## PARTE I

Segue-se um conjunto de reflexões sobre o que é ser Professor. Procurar-se-á definir o que é a atividade pedagógica e os fins do movimento que centra esta atividade na criança ou discente através do Ensino da Filosofia.

Primeiramente, procurei uma resposta em Marcel Postic. Em *A Relação Pedagógica*, Marcel Postic faz uma leitura do que foi o desenvolvimento dos estudos pedagógicos. Respondendo, ao mesmo tempo, que a finalidade da educação consiste na individualização do educando e na sua socialização. O Professor é identificado como um mediador que procura integrar o indivíduo numa sociedade. Não o faz aceitar as normas vigentes, como um doutrinador, mas deixa a capacidade autónoma do indivíduo estabelecer as normas que regem a sua vida em sociedade.

Posteriormente, identifico no trabalho de Postic uma categoria organizadora do trabalho desenvolvido pelo Professor nas salas de aula. A interação é identificada como a dinâmica do trabalho do Professor e, para além disso, é a categoria que permite estabelecer o trabalho deste. Isto quer dizer que o trabalho do Professor é algo para além do que se passa na sala-de-aula. A interação é identificada como a categoria que permite ver o Professor enquanto mediador social no seu papel pedagógico.

No final do livro mencionado, Postic fala de vários problemas que surgem ao Professor. O problema mais sublinhado, resultado da interação, designa por *condição narcísica* na educação. Falo neste conceito em referência ao mito de Narciso. Há várias formas de o colocar. Aqui, a condição narcísica é entendida como uma condição de espelho. O espelho existe de duas formas. Por um lado existe um espelho em cada aluno, cada aluno pode-se tornar uma imagem do professor, no sentido em que o emulam. Assim, o que se transmite ao aluno vai para além dos conhecimentos. Por vezes é um tique de fala ou um ato repetitivo. Imagine um professor com o hábito de dizer “portanto” várias vezes, um aluno poderá adquirir este hábito, ou, imagine que um professor tem o hábito de usar camisas, um aluno poderá adquirir o hábito de usar camisas. Ao mesmo tempo, um espelho existe também no Professor. O aluno pode tornar-se nessa imagem que vê de si no Professor, o aluno emula a representação que o Professor dele faz. Isto acontece através do que é, psicologicamente, referido como o efeito Pigmalião. Caso o Professor veja um aluno como o mal comportado, é provável que ele se torne o mal comportado. Por exemplo, caso um Professor antes de estar na sala de aula com uma turma saiba que são todos mal comportados, devido a comentários ou avaliações dos seus colegas, quando for para a sala de aula irá com uma postura pré disposta a confrontar-se com maus comportamentos. Contudo, acontece que os alunos poderão ser mal comportados com outro Professor e com aquele

poderão estar dispostos a comportarem-se corretamente, como o Professor em causa vai com essa predisposição eles captam isso, através de um comentário ou de um tom de voz mais assertivo, e, assim, causa-se um atrito que não existia. No fim, os alunos só se tornam mal comportados porque o professor já os considerava mal comportados, antes de eles sequer poderem provar-lhe o contrário ou de confirmarem esse preconceito. Todos estes espelhamentos podem ser deliberados ou não.

Em seguida, numa segunda reflexão, refiro-me a esta condição narcísica existente na pedagogia. Esta condição narcísica é um problema filosófico com mais de dois mil anos. Procurarei em Platão o retrato do que pretendo chamar a atenção. Através do conceito *mimesis* definirei o que é a condição narcísica na educação, ilustrando como é que estes espelhos funcionam na educação. Com isso, esta reflexão procura adereçar uma das finalidades da pedagogia, a socialização. Como se pode dar a socialização de um indivíduo educado? Quero apontar a *mimesis* como uma necessidade na educação. Apenas quando há algum tipo de reconhecimento das imagens que vemos, nos espelhos que todos somos uns dos outros, é que somos capazes de socializar, isto é, só quando encontramos uma identidade comum podemos socializar, mas para além disso, o problema é quando a identidade comum só é possível quando todos partilhamos uma mesma identidade. Resta então um paradoxo!

É necessário, na educação a criação de uma identidade, a individuação do indivíduo a educar. No entanto, dizer que ele é educado só é possível quando ele partilha a sua identidade com outros. Finalmente procurei adereçar este paradoxo que se torna a individuação. Onde reside a nossa identidade? Para me ajudar a refletir acerca da individuação leio Sören Kierkegaard.

Qualquer psicologia educacional o dirá hoje em dia, uma das razões que tornam ser professor uma profissão complicada e complexa, é a dificuldade de se encarar consigo próprio no ato da profissão. O Professor vive a máxima socrática quer queira quer não. O professor é obrigado a conhecer-se a si ao ser confrontado consigo próprio. Os casos de alunos que adotam traços característicos da personalidade ou hábitos de um professor indica isso mesmo. Hoje já estamos longe de considerar como o bom professor aquele que apenas incute uma capacidade de imitar no aluno. Mas, deixar o outro ser diferente, essa diferença do outro superior à identidade comum, mostra a necessidade de um saber prático que não se resume no conhecimento da prática educativa, passando por uma disposição existencial e escolha.

## **Interação de sala de aula**

«Nenhum pedagogo pode, doravante, abordar a análise do ato pedagógico apenas em termos de conteúdos e métodos.»<sup>18</sup> Marcel Postic aponta para a necessidade de reconhecer as várias implicações que se criam na educação. Elas não se remetem apenas a uma relação com o saber, a matéria a lecionar, nem com o manual de didática.

Este pedagogo contraria uma análise da educação a partir da dualidade ensinar e aprender, pois esta «preocupação de racionalizar a pedagogia e de ajustar melhor o ato de ensinar ao ato de aprender levou os docentes a interessarem-se pela definição dos objetivos.»<sup>19</sup> Para além disto, esta dualidade leva a teorias de ensino que desprezam as relações interpessoais, e a teorias de aprendizagem que fazem do aluno algo de maleável, pronto a ser estimulado perante o que se lhe oferece. No entanto, esta dualidade aponta para um fim comum, quando não é vista meramente como dualidade, «a socialização do indivíduo»<sup>20</sup> mediada pela comunicação.

Assim, tentando não ver apenas a dualidade, a socialização do indivíduo marca a importância de realçar na educação a sua relação com a sociedade. Está em jogo o agir sobre o futuro de outrem, «é o dever de um homem e de uma humanidade que está no centro do processo educativo por intermédio dos membros da comunidade social.»<sup>21</sup> Tal leva o professor a saber que «qualquer opção educativa é um ato de fé em valores e, por isso, suscita o desejo de transformar outrem.»<sup>22</sup> E por outro lado o professor tem de ter consciência de que essa transformação «responde às suas exigências internas quando leva o indivíduo educado a definir a lei que impõe a si próprio e a organizar a sua atuação, quando o ajuda, numa perspetiva temporal, a alcançar o domínio do seu próprio desenvolvimento.»<sup>23</sup>

Concluindo, a apresentação da educação mostra-se deveras complexa, trazendo a cena muitos aspetos da vida social onde apenas poderíamos ver uma questão de saber, onde, por exemplo, era importante ou pensar o ensinar ou pensar o aprender. Quando se abre a importância para o fim de ambos, a socialização, nota-se como «os métodos pedagógicos, quando não são uma constelação de técnicas e põem em ação uma escolha filosófica, introduzem diferenças fundamentais.»<sup>24</sup>

\*

---

<sup>18</sup> Marcel Postic, *A relação pedagógica*, pág. 2.

<sup>19</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 8

<sup>20</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 9.

<sup>21</sup> IDEM, *Ibidem*, pp. 9-10.

<sup>22</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 11.

<sup>23</sup> IDEM, *Ibidem*.

<sup>24</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 13.



Postic procura mostrar como a descentralização do saber dá-se, sobretudo, com o movimento humanista. Com o Humanismo o saber perde o seu lugar de destaque na educação, porque a educação torna-se a génese da identidade de cada um, isto é, «em vez de se dirigir ao conhecimento de objetos de estudo separando-se deles, restabelece o papel da existência pessoal, em que nos encontramos profundamente implicados».<sup>25</sup>

O que hoje entendemos vulgarmente como educação não se passa dentro de quatro paredes fechadas, reclama em si um mundo de relações humanas! As relações de cada aluno e professor, uns com os outros, e com outros, são colocadas em jogo na interação de sala-de-aula. A interação coloca o professor em areias movediças. Com a interação há o jogo de expectativas onde o professor tem de recorrer a uma adaptação interpessoal para promover um bom clima na sala. Cai sobre si a responsabilidade do que se passa na sala de aula.

«Tudo depende da atitude do docente: se ele privilegia os estatutos escolares, provoca clivagens e bloqueia qualquer possibilidade de organização espontânea; se favorece os objetivos da empresa comum, desencadeia um processo ativo. É ainda preciso que ele mostre, pelos seus atos, que faz um jogo franco, que não procura de uma forma indireta manter as rédeas, que não favorece o aparecimento de tal «chefe», que não desvia, em seu proveito, a energia do grupo.»<sup>26</sup>

A interação mostra-se como explicativa de como numa sala de aula se cria um bom ou mau clima consoante a ação do professor, se ele sabe ou não jogar com as expectativas dos seus alunos e se ele sabe reconhecer as próprias expectativas que cria mediante a turma ou um aluno. Contudo, é importante reconhecer os limites que a interação apresenta como explicação do que acontece na sala de aula. Apesar de tudo, como se disse: são areias movediças.

Cada vez que um professor entra numa sala de aula, está à prova. É de facto necessário que se pense assim, pois quando se trata de turmas novas, quando ainda não se conhece a turma, quando ainda não se conhece os alunos é isso que acontece, o professor está de facto sempre à prova a cada segundo que passa. Enquanto ainda me sentava do outro lado e era aluno na sala, sei como é estar atento perante um novo professor a testá-lo: será que deixa fazer perguntas, será que deixa falar baixinho para o do lado, entre tanta coisa... Então, como surge o clima?

Quando penso em clima penso em algo regular, isto é, por exemplo, um clima temperado mantém uma época de calor e uma época de chuvas, não é por esta divergência que não se deixa de considerar o clima como algo de estável. Se, num sítio considerado de clima

---

<sup>25</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 66.

<sup>26</sup> IDEM, *Ibidem*, pp. 141-142.

temperado, começasse a surgir uma difícil distinção entre as estações começar-se-ia a considerar outro clima. Quando se fala em clima de sala de aula pensa-se uma estabilidade, pensa-se uma norma.

«As normas elaboram-se também pelo processo de interação porque os hábitos impõem-se e o sistema de normas introduzido pelo docente é suscetível de ser posto em questão pela dinâmica do grupo dos alunos.»<sup>27</sup>

Quando parecia que o professor teria apenas de tomar a rédea das interações, sendo a norma a sua responsabilidade, as areias movediças engolem-no mais. Mesmo que não esteja apenas para instruir um saber, mesmo que pense que tem de saber interagir com os alunos e ter em conta as suas expectativas, é o professor que coloca as normas. Bem sabemos como a resposta à interação é, logo na primeira aula, informar os alunos das normas da escola, dos objetivos de estudo, etc.. Assim, procura-se criar um clima mediante essas normas e objetivos. Mas pela interação, temos de reconhecer, não é o professor o único envolvido na elaboração das normas, nem estas poderão estar definidas antes da primeira aula, como acontece com estas normas e objetivos.

A ideia de coação e autoridade são aqui postas em causa pela imposição do fim da educação, a socialização, que só se dá pela autonomia do aluno.

«Na relação educativa, importa sobretudo ver se a ação do educador permite à criança organizar a sua própria atividade e progredir, tendo um apoio no momento em que tem necessidade dele ou se, pelo contrário, o docente não age senão a favor dos seus próprios interesses, das suas preferências, se manipula o incitamento, a persuasão, por sanções positivas (aprovações, recompensas), se coage por sanções negativas (punições), então utiliza o poder que lhe é dado institucionalmente e procura a dependência do aluno para reforçar a imagem do seu poder e para se persuadir a si próprio disso.»<sup>28</sup>

As areias movediças parecem engolir o professor... Como fazer a sua saída triunfal? Simples: ele não é o aluno! A única forma do professor sair das areias movediças em que se coloca, quando toma essa decisão, é saber-se o professor. Sobretudo, é saber-se como alguém que escolheu ser professor, foi aí que ele mostrou a sua liberdade, a sua autonomia, e tomou a responsabilidade do ensino. O professor é já um ser autónomo, de responsabilidades, de compromissos, estabeleceu relações com outros. Apenas quando ele se sabe como um professor autónomo é que se pode entregar às areias movediças das salas de aula, pois saberá reagir à interação e erguer uma relação professor-aluno. Isto quer dizer

---

<sup>27</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 147.

<sup>28</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 153.

que o professor que sai das areias movediças não é aquele que cala todos os alunos com um berro e segue ditando matéria, nem é o que segue ditando matéria deixando os alunos como querem, falando ou dormindo. Em questões de autoridade, digo, não se trata de defender nem um abuso, nem uma renúncia, nem sequer um nem-oito-nem-oitenta, um meio-meio, trata-se de defender que um professor tem de saber reconhecer que atitude tomar, que interação desencadear. É nesta demonstração de um comportamento coerente e estável que o professor se demarca. É assim que se pode tornar uma autoridade, um exemplo.

Descobre-se algo de maravilhoso, o professor é o próprio fim da educação. Quando dizemos que o professor é aquele que já tomou responsabilidade da sua liberdade e escolheu ser professor, então ele exemplifica a sua autonomia, o que se pretende formar no aluno. Embora maravilhoso, tal coloca a nu a importância da escolha daquele que pretende ser professor: ele escolhe tornar-se um exemplo.

\*

Quando o que faz o eu é o resultado da relação que se mantém com o outro, parece absurdo que o professor exemplifique o fim da educação de uma forma tão solitária. A autonomia que se defende, entenda-se, é uma que é relacional, dá-se apenas em relação com o outro. Parece absurdo que se lance o professor nas areias movediças sozinho, ele que devia ter todo o apoio de uma sociedade, a que confiou a educação dos seus filhos na sua ação. A socialização e a personalidade das crianças são também o produto da ação do professor. O conhecer-se no meio de outros e o saber relacionar-se com os outros é o exemplo que o professor personifica no seu papel social de mediador educativo. O marcante da ação do professor é a saída de uma infantil interação para o estabelecimento de relações. Parece-nos, desde logo, então, estarmo-nos a referir ao professor erradamente. Não porque em si o professor seja uma pluralidade, mas porque ele não está sozinho no projeto educativo. A confiança em pré-estabelecer salas e horários dedicados à ação de *um* professor para uma educação eficaz funda-se em mitos. Faz parecer que o papel exemplar do professor na educação dá-se por uma autonomia solitária, tal herói trágico que apenas se remete à sua personalidade astuta. Na verdade, o individualismo é essencial como característica de um modelo de ensino que promove a autonomia do sujeito a ser educado, a liberdade interativa superada numa responsabilidade relacional. Por isso, quando a responsabilidade é relacional, o exemplo que o mediador educativo professa não pode ser encarado como individualismo mas como um exemplo que encerra em si o ideal de existir humano que se dá na relação com o outro.

## Socialização

A *República* de Platão é um marco filosófico. Como qualquer livro que parta de interesses filosóficos é difícil de etiquetar. Isto é, *A República* facilmente se coloca numa prateleira juntamente com livros de teoria política, de teoria educativa, de epistemologia, de ética e, poderia arriscar, mais umas quantas etiquetas. Porque é que *A República* é interessante a nível de teoria educativa? Há várias interpretações da obra de Platão, d'*A República*, do platonismo e em como encaixar as obras nessa teoria própria do autor. Para não me perder, resumo-me, sucintamente, ao conceito de *mimesis*, de como ele poderá ser entendido, nesta obra, e como, nela, implica uma crítica a um tipo de sistema educativo.

O pré-conceito mais comum, de quem lê *A República*, é de que se trata de uma obra de especulação filosófica, na qual é criada a base teórica de uma utopia política. Tendo isto em mente, pergunte-se: porque expulsa, Platão, os poetas dessa utopia? Qual a razão da censura a Homero? A obra é tecida de uma clara crítica à poesia. Ora essa crítica só poderá ser entendida no contexto educacional a que Platão se reportava, «as reformas educativas que são propostas são consideradas urgentes no presente e não são utópicas. A poesia não é acusada de uma ofensa política mas de uma ofensa intelectual.»<sup>29</sup> Platão, na personagem de Sócrates, parece um comandante a animar as tropas para uma grande batalha.

«É um grande combate, meu caro Gláucon, é grande, e mais do que parece, o que consiste em nos tornarmos bons ou maus. De modo que não devemos deixar-nos arrebatados por honrarias, riquezas, nem poder algum, nem mesmo pela poesia, descurando a justiça e as outras virtudes.»<sup>30</sup>

A interpretação comum do platonismo coloca a *mimesis* como um conceito pejorativo para Platão. Coloca-se, desde logo, na distinção entre sensibilidade e idealidade. A sensibilidade resume-se a um plano inferior por ser uma *mimesis* da idealidade. Tomemos um exemplo, que Platão fornece: há muitas camas e mesas, para fazer camas e mesas, o artesão terá de saber o que é a *camã* e a *mesa*; o artesão terá de aceder à ideia, de cama e mesa, para fazer várias camas e várias mesas; ao fazê-las, o que o artesão faz é uma *mimesis* da ideia. A ideia não se realiza em nenhuma mesa ou cama, «porque, quanto à ideia, propriamente, não há artífice que possa executá-la.»<sup>31</sup> A alegoria da caverna é o mote habitual com que se explica esta teoria. As ideias são sobretudo caracterizadas pelas capacidades matemáticas de calcular

---

<sup>29</sup> Eric A. Havelock, *Preface to plato*, pág. 7.

<sup>30</sup> Platão, *A República*, 608b.

<sup>31</sup> IDEM, *Ibidem*, 596b.

e medir, que não dependem em nada do nosso estado sentimental, dos nossos gostos, condicionantes sociais ou processo educativo. Nesta dualidade «isto é o que *mimesis* no fim é, um espetáculo de sombras de fantasmas, como aquelas imagens vistas no escuro da parede da caverna.»<sup>32</sup> É assim que é entendida, de igual forma, a poesia como modo de funcionamento da educação grega. Para além de um termo de Teoria do Conhecimento, a *mimesis* acarreta consigo um esquecimento de capacidades cognitivas, o que, Platão acreditava, estava a destruir a inteligência dos gregos.

«-Aqui entre nós (porquanto não ireis contá-lo aos poetas trágicos e a todos os outros que praticam a mimese), todas as obras dessa espécie se me afiguram ser a destruição da inteligência dos ouvintes, de quantos não tiverem como antídoto o conhecimento da sua verdadeira natureza.»<sup>33</sup>

\*

Havelock refere-se à passagem da oralidade para a literacia na Antiga Grécia, mas um historiador poderá definir o mesmo como a passagem da Antiga Grécia à Grécia Clássica, um filósofo poderá colocar a questão como o nascimento da Filosofia, e ainda, um cientista falará do nascimento da Ciência. Como é claro, não se tratou de um processo rápido ou uniforme. Platão vive-o e, como um literato, pertencendo a um escalão privilegiado na sociedade, insurge-se contra os meios de educação predominantes numa cultura oral. Nesta época, a Grécia já não era uma desconhecida às letras e ao seu uso, contudo, há que reconhecer que a sua normalização na sociedade ainda não se tinha dado. As mudanças na educação deram-se lentamente. Como tal, mantinha-se uma cultura oral e, numa cultura oral, as dificuldades de manter um sistema de educação são significativas, pois é na oralidade que se deposita a identidade cultural, o que unifica uma comunidade. Para ser concreto, o que distingue uma comunidade de outra, como, por exemplo, os provérbios, os mitos, os saberes tecnológicos e a ordem social, não se encontrava escrito, ou, se se encontrasse, dificilmente era lido pela maioria dos cidadãos (muito menos pelos não-cidadãos). Num estado civilizacional assim, toda a cultura, mitos, cultos de heróis e deuses, por exemplo, reside apenas na memória individual de alguém que recorde. Quando uma pessoa, que memorizou tudo acerca das linhagens dos deuses, morre, é como se cada exemplar de uma enciclopédia, e todos os possíveis, se extinguisse. Poder-se-ia pensar que uma cultura assim depressa perecia se não fosse a escrita a salvá-la. No entanto, na Antiga Grécia foi possível tal estado de coisas manter-se devido à poesia oral e ao privilégio social que adquiriu.

---

<sup>32</sup> Eric A. Havelock, *Ibidem*, pág. 25.

<sup>33</sup> Platão, *Ibidem*, 595b.

Para entender o papel de Homero no sistema educativo grego, é mais fácil perceber a sua ação não somente como a do poeta, mas também como a do músico e do ator, do bailarino e do contador de estórias. Imagine-se a obra homérica no que representaria na altura.

Homero, como o poeta que cultivamos, conseguia estar atento à condição humana e coloca-la em palavras, com as quais as pessoas se identificavam. Note-se ainda que quando se fala da obra de Homero referimo-nos a um épico. Encontra-se no épico não só a mitologia, que associamos às relações divinas, como também se encontram as relações necessárias para navegar um navio, por exemplo. O épico surge com abrangência de saberes mitológicos, sociais, tecnológicos e éticos que constituem a singularidade de uma identidade cultural.

No entanto, quando Homero morrer, morrerá também a sua obra! O que sucede é que Homero não era só poeta, era também músico e ator, bailarino e contador de estórias. Ele conseguia pôr em palavras a cultura com a qual muitos se identificavam mas, para além disso, fê-lo de uma forma musical, ritmada e melódica, teatral, dramaticamente num enredo, e, para além disto, repetitiva. Isto é, tratava-se de um ato performativo. Procurava representar teatralmente as personagens e/ou cantava em músicas que ficavam no ouvido, que se repetem até se fixarem indelevelmente no inconsciente. Homero não se limitou a ser poeta como também deu espetáculo, um do qual se precisava para manter a cultura, pois ele é essa cultura. Homero morre mas a sua poesia não, sobretudo, porque se tratava de manter a identidade cultural viva. O culto das suas canções manteve-se, como forma de educação.<sup>34</sup>

Considerando a censura que Platão faria a Homero, não é o problema do conteúdo que me ocupa mas o da poesia como um sistema educativo, que assenta na oralidade e nela se sustém. Platão resume esse sistema à *mimesis*.

Não só se entende o mundo sensível como *mimesis* do mundo ideal, como depressa o trabalho de Homero se torna *mimesis* do mundo sensível. Isto é, a cultura mantém-se baseada na *mimesis*. Platão considerava a *mimesis* como útil na aprendizagem, aprende-se, em parte, imitando. Mas, quando se cresce e se vive numa cultura cuja única forma de identidade cultural é a música que todos cantam, a *mimesis* infantil prolonga-se, em adulto continua-se a cantar as mesmas músicas que todos cantam e, sobretudo, continuam-se a cantar as músicas da mesma forma repetitiva e infantil, para o reconhecimento do indivíduo numa comunidade.

A educação infantil confunde-se com o tempo lúdico do adulto ao ponto de o adulto não sair da *mimesis*. Isto acontece porque a cultura, que a obra épica de Homero representa, apenas se mantém na medida

---

<sup>34</sup> Reconhecendo que quando falamos de Homero deveríamos mencioná-lo como um problema, note-se como a reflexão apresentada até então segue o trabalho de Eric Havelock, seguindo de igual forma o seu pensamento especulativo que recria a época mediante as suas reflexões e investigações.

em que os poetas vão cantando músicas que as pessoas gostam de ouvir e repetir. Quer dizer, os poetas estão condenados, também, à *mimesis* da vontade dos seus ouvintes para serem igualmente reconhecidos na comunidade. O problema de Platão é quando todo o reconhecimento apenas se dá pela *mimesis*. Mesmo que alguém lhes diga que estão a ser miméticos, não há problema, é essa a única forma de reconhecimento que encontram. Numa cultura oral, o sentimento de pertença a uma comunidade, a individuação pela socialização, apenas se dá caso o indivíduo repita o provérbio que a comunidade reconheça como apropriado. Para que isto aconteça, um processo educativo específico, que estimule a memória e a repetição, terá de ser colocado em movimento.

Quando um sistema educativo não se encontra escrito, disponível para qualquer educador aprender como educar, então, como se processa?

«Na viva memória de sucessivas pessoas vivas que são novas e depois velhas e depois morrem. De alguma maneira, uma memória social coletiva, tenaz e de confiança, é um absoluto pré-requisito social para manter o *apparatus* de qualquer civilização.»<sup>35</sup>

Mas, para a poesia, como performance, manter o *apparatus* da sociedade da época, ao ponto de se tornar o sistema educativo, então: «a comunidade tem de entrar numa conspiração inconsciente consigo própria para manter a tradição viva, para reforçá-la na memória dos indivíduos, e esta tem de ser continuamente recarregada em todas as faixas etárias.»<sup>36</sup> Neste passo, percebe-se uma outra parte do argumento de Platão: não há outra forma de manter a tradição viva senão por repetição de certos atos que relembram as pessoas do que são, quer dizer, a criança aprende o que deve aprender e o que deve saber para ser parte da comunidade, mais tarde será essa criança que continuará a ouvir o mesmo para não se esquecer. A grande diferença destes dois momentos, na vida dessa criança, é que no primeiro a educação é vista como algo de veras educador, no segundo momento o que é educação é visto como algo lúdico. O problema da *mimesis* encobre o facto de essa criança, em adulto, já não se conseguir distanciar o suficiente para se considerar numa posição como a do observador.

A grande dificuldade de perceber a crítica platónica à poesia é pensarmos constantemente que Platão se refere a um poeta, como um poeta dos nossos dias: alguém criativo com palavras, um génio literário. Quer dizer, Homero não criou, não foi inspirado pela musa: Homero imitou. Assim, esta poesia épica não tem importância narrativa. A narrativa poderia ser qualquer uma. O que importa é que nessa história jazem as atividades e os preconceitos morais aceites pela comunidade.

---

<sup>35</sup> Eric A. Havelock, *Ibidem*, pág. 39.

<sup>36</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 42.

Por exemplo, são fartas as alusões à arte marítima, mas não é por Homero versar sobre isso que os gregos deram importância a isso, é-o ao contrário, porque os gregos davam importância à arte marítima, Homero versou sobre isso. Homero produziu uma enciclopédia do que a maioria das pessoas gostava.

«-Por conseguinte, o imitador não saberá nem terá uma opinião certa acerca do que imita, no que toca à beleza ou fealdade. Contudo, fará as suas imitações à mesma, sem saber, relativamente a cada uma, em que é que ela é má ou boa; mas, ao que parece, aquilo que parecer belo à multidão ignara, é isso mesmo que ele imitará.»<sup>37</sup>

Assim, o poeta nunca chegaria a ser um educador caso pretendesse tal. No entanto, há uma lição a aprender. Imagine-se, após um dia de trabalho, o grego comum veria o poeta como mais trabalho, aquele que trata de assuntos importantes, é para se estar atento e mais tarde recordar. O poeta apenas consegue ser bem-sucedido se não pretender oferecer trabalho. A performance poética não ganha importância porque se impõe enquanto sistema educativo. A performance poética é aceite porque ela é alívio do trabalho, fornece algo que permitia a libertação das arrelias do dia-a-dia. A *mimesis* acontece desde logo porque o poeta tem de imitar o que o possível público quer. Ele não pode ir cantar sobre coisas que pareçam estranhas ou que façam pensar. Isto, também, para que posteriormente o público se torne parte deste *apparatus*, ao repetir o que ouve do poeta.

«O padrão de comportamento no artista e no público, então, foi idêntico em alguns aspetos importantes. Pode ser descrito mecanicamente como uma contínua repetição por ações ritmadas. Psicologicamente é um ato de compromisso pessoal, de total engajamento e de identificação emocional. O termo *mimesis* é escolhido por Platão como um dos mais adequados para descrever tanto a performance como a identificação, e como um dos melhores aplicados ao estado psicológico partilhado pelo artista e pelo público.»<sup>38</sup>

O alcance da *mimesis* para Platão percebe-se quando se compreende que o problema não é apenas com o poeta que é mimético. O problema é: quando a poesia carrega o sistema educativo, as pessoas formadas revelam-se miméticas. «Agora é o nome da ativa identificação pessoal pela qual a audiência simpatiza com o ato performativo. É o nome da nossa submissão ao feitiço. Não descreve mais a visão imperfeita do artista, seja essa qual for, mas a identificação da

---

<sup>37</sup> Platão, *Ibidem*, 602a-b.

<sup>38</sup> Eric A. Havelock, *Ibidem*, pág. 160.



audiência com essa visão.»<sup>39</sup> Isto é, como na alegoria da caverna, o problema de Platão não é vermos sombras, pois não há nada mais no mundo sensível do que sombras do mundo idílico. O problema é o estado de consciência que faz multidões acreditarem piamente que as sombras que veem são as ideias verdadeiras que regem o mundo, ao ponto de não aceitar quem quer que seja que lhes venha dizer de que não passam de sombras. Mas, isto não acontece simplesmente porque é difícil deixar de acreditar no que se acredita para se acreditar noutra coisa. «A descrição de Platão tem nela um pedaço de psicologia de multidão.»<sup>40</sup> Aqui a dificuldade de deixar de acreditar não é a simples mudança de crença. Parece que a *mimesis* atua quando é difícil de deixar de acreditar porque o resto do nosso grupo de crenças acredita.

«-Mas se assim não for, meu caro amigo, faremos como aqueles que, quando estão apaixonados por alguém, e reconhecem que aquele amor não lhes é proveitoso, se afastam dele, embora com esforço; do mesmo modo nós, devido ao amor por essa poesia que em nós se formou por influência da educação dos nossos belos Estados, estaremos dispostos a vê-la como muito boa e verdadeira, mas, enquanto não for capaz de se justificar; escutá-la-emos, repetindo para nós mesmos os argumentos que expusemos, e aquele mesmo canto mágico, tomando precauções para não cairmos novamente naquela paixão da nossa infância, e que é a da maioria. Repetiremos que não devemos preocupar-nos com esta poesia, como detentora da verdade, e como coisa séria, mas o ouvinte deve estar prevenido, receando pelo seu governo interior, e acreditar nas nossas afirmações acerca da poesia.»<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 26.

<sup>40</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 27.

<sup>41</sup> Platão, *Ibidem*, 607e a 608a-b.

## **Individuação**

Podemos afirmar que a questão filosófica da identidade e da diferença aparece no início cosmológico da filosofia. De modos muito variados a podemos encontrar, ainda ouvimos, dos antigos pré-socráticos, que o rio em que nos banhamos não é o mesmo em que entrámos. De uma maneira ou outra, também ao longo da história, desde a Grécia Antiga, vamos encontrando este problema aplicado a uma antropologia. O problema da identidade e da diferença é também a questão que faz cada um de nós perguntar: Quem sou eu?

A pergunta filosófica, que inquire pela identidade do eu, é feita pelo espanto que causa a diferença do outro. Desta maneira colocado o problema, o eu e o outro correspondem a algo substancialmente diferente. O eu e o outro são dois sujeitos diferentes. Habitualmente é encontrado no eu o que corresponde à identidade, o idêntico, a certeza e a objetividade de se encontrar como observador do outro. O outro surge como o diferente e, porque se mantém como diferente, não pode sucumbir à apropriação, ao eu.

No entanto, ao longo da história encontram-se filósofos que nos mostram que pensar o eu que se é não é bem assim. Falo em Sören Kierkegaard, para quem o eu que se é, na sua relação com o outro, é paradoxal. Quer dizer, em vez de partir da identidade para caracterizar o eu, Kierkegaard mostra que o eu é o paradoxo de uma identidade forjada na diferença.

«É célebre a sua definição da existência humana como "uma relação que se relaciona consigo mesma ou, por outras palavras, como o que na relação faz com que a relação se relacione consigo mesma".»<sup>42</sup>

«O que lhe interessava não era o saber na sua pureza teórica, mas como agir e viver.»<sup>43</sup> Na sua obra podemos ler as respostas que encontrou às perguntas que mais o faziam desesperar, e a procura da identidade era, mesmo, desesperada em Kierkegaard. «Contra Hegel, cujo eco ouviu em Berlim, argumentou que não há um sistema da existência e do indivíduo. Ora, o decisivo é o indivíduo e a sua interioridade, a liberdade, a possibilidade, a angústia, o desespero, a salvação, numa decisão intransferível.»<sup>44</sup>

Kierkegaard torna-se incontornável a pensar a singularidade de ser quem sou, isto é, eu sou único, inapropriável, não posso ser possuído ou tido, não sou mercadoria, no jargão económico, com um valor de troca. Em vez disso, o meu valor é único. O que significa, para Kierkegaard, que a resposta, à identidade do eu, é encontrada na minha relação com o

---

<sup>42</sup> Anselmo Borges, *Os três estádios da existência e o combate da fé*, in *Diário de Notícias*.

<sup>43</sup> IDEM, *Ibidem*.

<sup>44</sup> IDEM, *Ibidem*.

outro, não o outro sujeito como eu, mas, sim, o outro no meu eu, o outro que eu sou. Isto é, o decisivo é o indivíduo e a sua interioridade, o outro que eu sou é a interioridade. Resta o paradoxo: o eu que eu sou é o outro na minha interioridade. Não sou o eu da exterioridade em força de tal.

Então, a existência humana tem de ser levada com sério desespero perante tal paradoxo. Será, portanto, a forma de lidar com este desespero, ou paradoxo, que distingue os homens. Podemos dizer, que será distinguindo os mais desesperados dos não desesperados que Kierkegaard irá diferenciar as possibilidades do existir humano. «A existência está colocada perante três possibilidades fundamentais, a que chamou "estádios", não no sentido cronológico e lógico de passagem sucessiva de um a outro, mas de atitudes ou modos de existência.»<sup>45</sup>

«O estádio estético (do grego *aisthesis*, sensação, sensibilidade) tem a sua figura no Don Juan e caracteriza-se pela busca saltitante do gozo imediato das sensações, no instante fugidio da conquista, de prazer em prazer. Esta via da repetição hedonista desemboca no sentimento de frustração e melancolia e pode levar ao desespero.

Pode dar-se então o salto para o estádio ético, empenhando a liberdade própria e assumindo a seriedade da existência, no cumprimento do dever e da responsabilidade, concretamente na relação estável e fiel com o outro no casamento. Mas, aqui, o indivíduo ainda está sob a lei geral. Só no estádio religioso o indivíduo se encontra verdadeiramente a si próprio e à sua singularidade no "abandono mais absoluto" a Deus, o totalmente Outro. O religioso é "o sério, e o sério é: o único"»<sup>46</sup>

Na distinção dos três estádios, o estético é o estádio que não vive com o outro. Nem o outro que se é, nem o outro sujeito. É o estádio completamente despreocupado da lei geral. No estádio ético começa-se a desesperar um pouco, percebe-se que há um eu que se tem de confrontar com o outro, mas este estádio ainda é o que se confronta com o outro, naquela categoria tormento, o casamento. É comum mencionar a abstenção que Kierkegaard manteve em se casar. Para Kierkegaard o ético ainda não é verdadeiramente desesperado, uma vez que, eticamente, parece que apenas encaro o eu que sou pelo eu da exterioridade, pela apropriação que faço de mim. O outro ainda surge apenas na lei geral. É no estádio religioso que o sujeito se encara com o fato da sua existência ser paradoxal, a minha identidade é composta por uma diferença superior ao que em mim é idêntico, isto é, ser religioso é saber o eu que sou como um outro.

Para Kierkegaard, aqui está a singularidade do ser-se humano. Este outro é sempre um outro na existência humana. Este outro corresponde sempre a uma diferença na identidade. No vocabulário do autor, aqui,

---

<sup>45</sup> IDEM, *Ibidem*.

<sup>46</sup> IDEM, *Ibidem*.

no outro que sou, encontro um segredo, segredo que é secreto até para mim, é o indizível no eu que sou. No entanto, como se relaciona este sujeito paradoxal com a exterioridade? O decisivo para distinguir os estádios da existência é a relação do eu com o outro da interioridade, como pensar a relação com a exterioridade?

Toda esta reflexão é, sem dúvida, justificação e fundamento da vida que Kierkegaard levou, tal filosofia representa a sua vida como a sua vida também representou a sua filosofia, lembro como rejeitou Regina Olsen. Sem dúvida que poderia prosseguir esta reflexão considerando o carácter religioso, mostrando como o que Kierkegaard pretende é exercer uma forte crítica à religiosidade de trazer pela algibeira de muitos religiosos, os clérigos que na sua riqueza pregavam sobre pobreza e ninguém se ria. Poderia igualmente procurar, nesta temática do eu e o outro, algo sobre a relação autor e obra, que neste autor aparecem indissociáveis. Quer dizer, por muitos autores heterónimos que tenha criado, o próprio assumiu as responsabilidades legais de autoria. Mas Kierkegaard apontava sobretudo a sua mira a uma filosofia que desprezava a interioridade.

\*

Para marcar a importância deste sujeito que se demarca pela sua singular interioridade e sublinhando o paradoxo do outro no eu, leia-se um texto de Kierkegaard, escrito sob outro nome, relatando que se publica o texto de outrem. Retomemos o casamento.

«Que nunca se caia em casar.»<sup>47</sup> A frase que se cita de Kierkegaard para resumir o seu pensamento em relação ao casamento. Neste *Ensaio n'Um Fragmento de Vida* Kierkegaard escreve-o, mas não é assim que começa o texto. Há uma epígrafe citando Aristófanes. O começo do texto é uma clara afirmação que nos encontramos perante um texto filosófico.

«Afirmam os experientes que é muito sensato partir de um princípio fundamental; estou de acordo com eles, e parto do princípio fundamental de que todos os homens são entediantes. Ou haverá por aí alguém que queira ser suficientemente entediante e venha contradizer-me neste ponto?»<sup>48</sup>

A arrogância que se poderá sentir nestas frases na Filosofia é uma metodologia necessária. Aqui encerra-se um primeiro movimento de um texto argumentativo. O autor apresenta-nos um desafio. Kierkegaard fá-lo desde logo de uma forma aberta ao paradoxo. Contradizer a sua tese é afirmá-la. A arrogância, que transparece, é um artifício literário para orientar as nossas expectativas perante o texto.

---

<sup>47</sup> Sören Kierkegaard, *Ou-Ou – Primeira Parte*, pág. 329.

<sup>48</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 317.

Este argumento sobre o tédio rapidamente torna-se defender: «o tédio é a raiz de todo o mal.»<sup>49</sup> Há uma passagem sobre o que significa o tédio que convém não esquecer. «Desde que as crianças se divirtam, portam-se sempre bem, é coisa que pode afirmar-se no mais rigoroso do sentido, dado que, se durante a brincadeira até ficam por vezes incontroláveis, é realmente porque começam a entediar-se.»<sup>50</sup>

Toda esta vontade de penetrar no interlocutor e convencê-lo é grande, mas o registo é sempre paradoxal. Há um parágrafo que torna claro, sublinhando o tom do autor, o convite a contradizer o que ele pretende defender.

«Mas para onde me arrastas tu, bela e sensível exaltação! Haveria eu de abrir a minha boca para me dirigir aos meus contemporâneos, de modo a iniciá-los na minha sapiência? De modo nenhum, pois a minha sapiência não é propriamente para uso de qualquer um, e regras do bom senso social é sempre o que há de mais sensato para se guardar silêncio. Fala-se tanto de que o homem é um animal social e, ao fim e ao cabo, é um animal predador, algo de que não ficamos convencidos simplesmente através da observação dos dentes. Por conseguinte, toda a conversa sobre a sociabilidade e a comunidade é parcialmente uma hipocrisia hereditária e parcialmente uma refinada manha.»<sup>51</sup>

Há uma distinção relevante para construir o conceito de tédio em todos os homens na sua dinâmica social, como raiz do mal, um tédio que se encontra na brincadeira da criança. Há dois tipos de homens entediantes, o mesmo é dizer: há dois tipos de homens: os que se entediam a si mesmos e os que entediam os outros. «Os que não se entediam são em geral aqueles que de uma outra maneira andam muito ocupados pelo mundo. E como é estranho que aqueles que não se entediam a si mesmo em geral entediam os outros, os quais, ao invés, se entediam a si mesmo, entreendo os outros. Quanto mais radicalmente se entediam a si mesmo, tanto mais potente é o meio de diversão que oferecem àqueles, pois quando o tédio se aproxima do seu máximo, na medida em que (a determinação passiva) morrem de tédio, ou (a determinação ativa) dão um tiro nos miolos, só por curiosidade.»<sup>52</sup>

O tédio é elevado ao estatuto de morte. Ninguém escapa. Nem quem diverte os outros, nem quem se diverte com os outros. A diversão pode ser uma forma de tédio, porque mesmo que eu defenda que é um tédio diferente, segundo Kierkegaard, se eu disser que tenho um quisto benigno e um quisto maligno, não deixo de ter dois quistos. «A única analogia que conheço é a do apóstolo do vazio entusiasmo que de igual modo viaja pela vida com uma interjeição, homens que por todo o lado

---

<sup>49</sup> IDEM, *Ibidem*.

<sup>50</sup> IDEM, *Ibidem*, pp. 317-318.

<sup>51</sup> IDEM, *Ibidem*, pp. 320-321.

<sup>52</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 321.

onde estejam presentes, quer aconteça algo de significativo, quer aconteça algo de insignificante, gritam «Eh!» ou «Oh!», porque, para eles, a diferença entre o significativo e o insignificante ficou indiferenciada no vazio do entusiasmo cegamente alarmante.»<sup>53</sup>

Poder-se-ia responder a Kierkegaard que se está entediado que vá trabalhar! Mas, o trabalho não é resposta à máxima que se defende, chegando o ócio a elevar-se enquanto não é ele alvo do tédio. «Claro que o ócio pode dar ocasião a que um homem perca o seu património, etc.; mas a natureza nobre não teme tais coisas, antes teme deveras entediar-se.»<sup>54</sup> O trabalho está longe de ser a resposta que Kierkegaard encontra para combater o tédio. «O que até também se verifica no facto de os trabalhadores, no seu cioso zumbido, serem os mais entediados de todos.»<sup>55</sup>

Se nem a diversão nem o trabalho, são respostas ao tédio então Kierkegaard remete-se a ser alguém que reclama a mudança, denomina o conceito por rotação de culturas. No entanto, distingue-se de outros esclarecendo de imediato: uma mudança de culturas não é o que ele refere. «Fica-se cansado de viver no campo, viaja-se até à capital; fica-se cansado da pátria, viaja-se para o estrangeiro; fica-se cansado da Europa, viaja-se até à América, e assim por diante, entregamo-nos a uma exaltada esperança de uma infinita viagem de estrela em estrela.»<sup>56</sup>

Ele pretende falar exatamente da rotação de culturas, aquela que os agricultores fazem uso. Pegando num pedaço de terra, cultivando sempre nesse mesmo pedaço de terra, contínuas colheitas irão empobrecer a terra. A agricultura feita em rotação de culturas é a repartição desse pedaço de terra em diferentes zonas de cultivo; consecutivamente alternando essas zonas entre tipos de cultura e criando a possibilidade de deixar uma zona em pousio, há uma melhor gerência dos recursos, o que permite a maior longevidade do pedaço de terreno.

\*

Nós somos um pequeno pedaço de terreno. Temos que nos gerir. Temos que nos limitar, conhecer em que zonas nos dividimos e o que cultivamos nelas. Por vezes, deixar certas partes de nós em pousio. Psicologicamente, as duas categorias nas quais *a vida inteira se move*, Kierkegaard refere, são esquecer e recordar. A esperança da infinita viagem não é a resposta.

Embora a arte de esquecer seja «o que todos os homens querem»<sup>57</sup>, é-lo porque o que os homens querem é esquecer o que não é

---

<sup>53</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 322-323.

<sup>54</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 321.

<sup>55</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 322.

<sup>56</sup> IDEM, *Ibidem*, pp. 323-324.

<sup>57</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 325.

prazenteiro. Contudo Kierkegaard fazia da arte de esquecer algo que media a elasticidade de um homem. «Aquele que não consegue esquecer não chegará longe.»<sup>58</sup> Isto, que inclui esquecer o prazer e aceitar as más recordações, é medir o esquecimento pela recordação. Há que sublinhar a importância da recordação no esquecimento. «Não há qualquer remédio que seja melhor para causar repugnância do que persistir durante demasiado tempo.»<sup>59</sup> Por isso recordar não é nunca esquecer. «Bem pode a polícia proibir o porte secreto de armas, mas nenhuma arma é todavia tão perigosa como a arte de saber recordar.»<sup>60</sup> Uma arte que significa não se perder no prazer. É possível esquecer o prazer, no agora, para recordar. Isto é o que permite, segundo Kierkegaard, que um indivíduo se previna contra as voltas que a vida dá. Impedir que estas voltas nos causem enjoo não é viver no medo de não fazer viagens. O esquecimento é saber recordar, é o que permite a alguém não *encravar*.

«Ser capaz de esquecer depende sempre do modo como se lembra, mas de que maneira lembrar depende por seu turno do modo como se vivencia a realidade. Cada um dos momentos da vida não tem de ter mais significação para um indivíduo do que poder esquecê-lo no instante em que se queira; cada um dos momentos singulares da vida tem, por outro lado, de ter tanta significação para um indivíduo que é possível lembrá-lo a cada instante. A idade que melhor lembra é ao mesmo tempo a mais esquecida: a infância.»<sup>61</sup>

É neste paradoxo que Kierkegaard faz um saco de coisas a renunciar; a amizade, o casamento e os cargos oficiais. O esquecimento é saber recordar. Só quando somos capazes de nos esquecer no prazer para recordar encontramos o que significa a rotação de culturas. «O agricultor experiente deixa uma parcela em pousio, a doutrina da prudência social recomenda o mesmo.»<sup>62</sup> Brindar à amizade pode ser a incapacidade de perceber que se errou a trocar o sangue com alguém. Casar perde a temporalidade em juras de amor eterno. Cargos oficiais tornam-nos elementos de engrenagens. «É inacreditável aquilo que mesmo o mais insignificante dos homens pode ganhar com um tão sensato cultivo.»<sup>63</sup> E trata-se disto o ensinamento de Kierkegaard, não perder a temporalidade, a possibilidade de esquecer e recordar no jogo em que se dá o eu. Não se promete estar casado para sempre, porque o casamento é uma cultura no pedaço de terra que somos, sobre os nossos desígnios de agricultor. A renovação de votos e o divórcio são processos pelos quais podemos caracterizar tal casamento, o casamento

---

<sup>58</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 326

<sup>59</sup> IDEM, *Ibidem*,

<sup>60</sup> IDEM, *Ibidem*.

<sup>61</sup> IDEM, *Ibidem*, pp. 325-326.

<sup>62</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 329.

<sup>63</sup> IDEM, *Ibidem*.

não está fora do tempo. No entanto, paradoxalmente há em cada momento a mesma possibilidade de uma bela cerimónia de renovação de votos como um furioso assinar de papéis de divórcio. Há uma clara distinção, típica na Filosofia, as disposições do corpo e a capacidade do eu de dominar esse corpo que habita. Ser-se capaz de ao mesmo tempo amar e renunciar. «Parece ser um paradoxo, e é efetivamente um paradoxo para os sentimentos, mas não para o entendimento. Neste domínio importa em especial ser capaz de utilizar disposições, se o fizermos, consegue então obter-se uma variedade inesgotável de combinações.»<sup>64</sup> Sendo a dificuldade de *reproduzir* as disposições uma impossibilidade, há que saber antecipa-las. É tudo uma questão de saber experienciar o prazer.

«Não se goza de modo imediato, mas antes de um modo completamente diferente, que é introduzido arbitrariamente. Vê-se o meio de uma peça de teatro, lê-se a terceira parte de um livro. Goza-se acima de tudo algo de casual, observa-se toda a existência deste ponto de vista, deixa-se que a sua realidade fique aí encalhada. É assim extremamente salutar deixar que as realidades da vida se indiferenciem através de um interesse arbitrário deste tipo. Converte-se algo de casual em absoluto e, nessa qualidade, em objeto de absoluta admiração, o que produz um efeito particularmente excecional, quando os ânimos estão em movimento.

À arbitrariedade dentro de cada um corresponde a causalidade fora de cada um. As chamadas alegrias da vida social, para as quais o indivíduo se prepara com oito ou quinze dias de antecedência, não têm muito com que significar, ao invés, a coisa mais insignificante, por via do acaso, pode tornar-se matéria rica para divertimento. Não cabe aqui entrar em pormenores, nenhuma teoria consegue chegar tão longe.»<sup>65</sup>

---

<sup>64</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 331.

<sup>65</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 332-333.





## PARTE II

Esta segunda parte procura ir ao encontro do que se pode falar na educação. Evitando agora os fins com que procurei ocupar-me na primeira parte, resta agora procurar uma prática que procure nos meios as enxadas e foices para o cultivo do pedaço de terra que o jovem começa a cultivar(-se).

Primeiramente recorro a fecundidade que os meios das filosofias hermenêuticas oferecem para desenvolver uma filosofia prática. Categorias como diálogo, argumentação e consenso poderão ser facilmente identificadas com uma força social capaz de fazer movimentar um filósofo pela ribalta. Outras, como realidade, linguagem e sentido, também o poderão fazer. Com Miguel Baptista Pereira procuro a ideia de uma discussão acesa pela problematidade do mundo. Nós perguntamos. Fazemos diversas perguntas, há muitas sobre as quais temos respostas pouco fiáveis. A Filosofia está cá para alertar sobre essas. Os meios para o fazer podem ser os da discussão, do consenso que advém de problemas iguais para todos mas que afetam cada um de maneira singular. Esta discussão e consenso, que se tornam igualmente singulares, dão-se no testemunho confiado ao outro.

É inegável que o desenvolvimento de novos meios de comunicação alteram o modo como cada um vive a sua vida pois alteram o modo como cada um interage com o outro. Tais desenvolvimentos fizeram com que o século passado se virasse para a comunicação. Quando tudo parecia estar escrito no livro. Quando tudo parecia estar dito acerca de como comunicávamos. Quando o papel da Retórica estava bem definido nos campos onde os grandes discursos movimentavam massas. A velocidade elétrica mudou tudo. Os meios de comunicação implodiram com o mundo. As massas movimentaram-se mais depressa para acompanhar o desenrolar da telenovela *Gabriela* do que qualquer palavra de ordem conseguiu alguma vez numa manifestação pública de desagrado político, social e económico. Esta viragem provocou uma procura no discurso e no sentido que mudou a forma como nos entendemos acerca da linguagem. No século XXI começamos a perceber que estas mudanças que fizeram do mundo uma aldeia global estão apenas a começar. Só hoje a imediatividade na comunicação mostra o seu verdadeiro impacto nas nossas normas sociais, como os americanos *tweets* presidenciais o fazem. Por isso nesta parte reservo uma reflexão à Hermenêutica, ao lugar da Retórica e ao papel do sentido. Porque em relação à *linguistic turn* há muito que ainda se tornará claro quando o que dizemos, por exemplo, ganha um impacto viral.

Terminarei, com uma reflexão sobre a Internet com Nicholas Carr. A Internet é melhor compreendida quando vista como uma tecnologia intelectual, resultado de um longo progresso de tecnologias que têm vindo a moldar a forma como pensamos e como o nosso cérebro trabalha. O que a Ciência pode dizer acerca de como, concretamente,

a Internet tem vindo a influenciar os seus utilizadores é assunto que ainda será alvo de bastante discussão e pesquisa nos próximos tempos, visto que podemos dizer, com alguma segurança, ainda não chegou ao fim o seu desenvolvimento, as suas aplicações e a sua massificação. Uma coisa é certa, quando estamos *online* entramos num ambiente que promove uma leitura superficial e distraída. Atenção, é claro que também podemos ler algo na Internet de uma forma dedicada e imersiva, como também podemos ler um livro de uma forma superficial. O que importa distinguir é que a Internet promove e encoraja esse tipo de pensamento. Isto é, à medida que vamos tendo acesso à Internet em cada vez mais dispositivos tornamo-nos cada vez mais influenciados pelos estímulos que consideramos positivos. A interatividade da Internet, a bidirecionalidade e o *feedback* são o que ela promove porque são os seus pontos fortes. Estes fazem com que haja tanta adesão e cria uma constante necessidade de partilhar algo na Internet a troco da aprovação dos outros ou do sistema de pesquisa. Porque mesmo quando se trata de uma simples procura no Google, faz-se uma pesquisa para se ser recompensado com o resultado. A interatividade da Internet dá-nos novas e poderosas ferramentas para encontrar e guardar informação, expressarmo-nos e conversar com outros.

No entanto, é assim que a Internet entra num paradoxo: vai cada vez tendo mais atenção como meio apenas para a dispersar no seu conteúdo diverso. O nosso cérebro está a aprender a trabalhar com a Internet e tal significa que estamos a moldar o nosso cérebro, a nossa forma de pensar, perante os padrões da internet. Assim, se ainda se dá valor ao pensamento profundo, crítico, e à entrega a uma matéria de conhecimento, a imersão numa narrativa, então a Internet não pode ser constantemente o companheiro da nossa mente, há que valorizar de igual forma o livro, reconhecer que um meio não torna o outro necessariamente obsoleto. A mensagem da internet é a da interatividade, da dispersão e da recompensa por ações mecânicas, repetidas e acrílicas. Resta saber se o livro, o símbolo destas qualidades desenvolvidas no nosso Ensino Secundário pelo trabalho filosófico, ainda ajuda nesta procura de sentido.

## **Hermenêutica**

É inegável que o nascimento da Filosofia só é possível com o desenvolvimento das capacidades discursivas. Falo em desenvolvimento procurando retratar a diversidade que a articulação de uma linguagem permite, como também o papel fundamental da escrita «na fixação, universalização e transmissão de uma pluralidade de sentidos recolhidos da experiência humana, originária e multívoca, de caminho.»<sup>66</sup> Pegando no testemunho de Miguel Batista Pereira, enquadro o papel da Retórica e da Hermenêutica na Filosofia. Não o farei somente procurando limitar uma área de estudo, fá-lo-ei identificando as ferramentas que utilizo enquanto Professor para atingir e realizar os objetivos que preambulam este relatório.

\*

O século que passou foi o do regresso da Retórica ou a idade hermenêutica da razão. A combinação de palavras e unidades mais extensas, o texto, cria sentido. Este sentido não se prende na lógica da demonstração. O sentido é a mediação entre homem, mundo e outro homem. Quem diz o quê a quem? Para além destas perguntas que voltam com uma nova força, que retira a Retórica da sua prisão estética, é com a linguistic turn que as modernas disciplinas do conhecimento encontram a sua raiz comum.

«Orientada para o ouvinte, a argumentação retórica é uma técnica de persuasão em que dizer é fazer, é conquistar o assentimento do auditório e, por isso, o discurso retórico é ilocutório e perlocutório. A vulnerabilidade do discurso retórico está patente: pode deslizar da arte de persuadir para a arte de enganar, do acordo prévio sobre ideias admitidas para a trivialidade dos preconceitos, da arte de agradar para a arte de seduzir, do discurso da constituição imaginária da sociedade e da sua identidade para a perversão do discurso ideológico.»<sup>67</sup>

Assim, a retórica não se limita ao que se diz... Antes de se dizer algo e depois de se dizer algo, há outras perguntas a responder. Porquê e para quê é que esse alguém diz algo a outrem? Para além disto, o contexto em que o que é dito é dito torna-se uma condicionante da própria interpretação disso mesmo. Onde, quando e como é que alguém diz algo a outrem? Estas perguntas tornam-se tão importantes como as anteriormente mencionadas.

Coloca-se então o problema da tradução de contextos. Por exemplo, como posso eu, alguém que foi educado a respeitar

---

<sup>66</sup> Miguel Baptista Pereira, *Retórica, hermenêutica e filosofia*, pág. 5.

<sup>67</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 8.

igualmente as pessoas independentemente do sexo, interpretar as afirmações machistas de tantos pensadores do passado sobre como as mulheres servem para parir, são a representação dos traços com que o homem não se deve caracterizar, etc. etc.? A verdade é que se eu argumentasse há umas décadas atrás com alguém e utilizasse um argumento fundamentado na histeria típica das mulheres, estaria a pronunciar um bom argumento.

É por isto que, para além do ensino da Retórica, do bem falar (elocução, sintaxe e gramática) e do bem argumentar (lógica, exemplificação e dedução), é necessário um ensino hermenêutico, que coloque na base a interpretação. Porque: «o texto, se permanece como se fora um objeto, não é para ficar inerte mas para ser decifrado, lido, entendido.»<sup>68</sup> Para além disso: «o texto é mediador de experiência e só sobrevive quando se investe em experiências vivas de novos contextos, fora de todo o processo, que o encerrasse em si mesmo à margem da vida numa cadeia linguística, em que o significado de uma palavra fosse apenas outra palavra.»<sup>69</sup>

Contra um hermetista na interpretação literária e, assim, contra a prevalência de uma única interpretação. Miguel Baptista Pereira faz a apologia da interpretação e do texto como as ferramentas filosóficas. Porque «não há nenhum processo mecânico que possa enumerar exhaustivamente e predizer todas as possibilidades de leitura de um texto.»<sup>70</sup>

«A interpretação não visa fazer prevalecer uma significação sobre outra mas permitir ao texto que signifique tanto quanto puder, que «signifique mais» e faça «pensar mais» na sua busca de plenitude, que impele a traduzir, a recontextualizar um sentido, que transita de um espaço cultural para outro.»<sup>71</sup>

\*

Quando identificada a interpretação enquanto categoria que faz com que adotemos a retórica na filosofia, o sentido torna-se uma ferramenta filosófica. No sentido originário de aproximação a algo, sentido ganha uma tripla condição: «o sujeito que vai ou se dirige, o processo ou ida e o outro, termo do movimento e sua primeira e mais importante condição.»<sup>72</sup>

Esta viagem de alguém que sai ao encontro de outrem é retratada na antiguidade grega por Hermes. Esta dualidade entre idêntico e diferente é retratada pelo deus das pedras nos caminhos, dos sinais e dos

---

<sup>68</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 11.

<sup>69</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 12.

<sup>70</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 14.

<sup>71</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 11.

<sup>72</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 16.

caminhos imprevisíveis. Para isso, é necessário contrapor a Hermes a figura de Héstia. Ao deus das conversas na praça ter-se-á de opor a Deusa do lar, da permanência e da imutabilidade.

«Daí, Hermes e Hestia complementam-se na situação originária da Hermenêutica, pois a pertença, a confiança familiar e a apropriação simbolizadas por Hestia complementam-se na situação originária da Hermenêutica, pois a pertença, a confiança familiar e a apropriação simbolizadas por Hestia não passam de um pólo, que remete para a estranheza, a distância e a mobilidade de Hermes.»<sup>73</sup>

Miguel Baptista Pereira eleva a metáfora da casa enquanto categoria central da Hermenêutica. Mas, como já visto, não se pretende defender o hermetismo de uma casa que não está aberta ao estranho, quer dizer, a metáfora do caminho não pode ser esquecida. O sentido é construído paralelamente à interpretação heideggeriana de experiência. Um conceito «que precede todo o uso metodológico-científico e evoca o que originariamente acontece ao homem enquanto ser-a-caminho.»<sup>74</sup>

Por isso, aliado papel da linguagem na construção da identidade do sujeito e o conceito de experiência heideggeriano, Miguel Baptista Pereira procura destrinçar o que é o sentido enquanto ferramenta da Filosofia.

No homem, compreensão e linguagem, por um lado, e experiência, por outro, remetem-se reciprocamente e, por isso, só compreendemos e dizemos aquilo de que temos de algum modo experiência e só podemos ter experiência a partir de certa compreensão ou capacidade de nomear e dizer. O que a filosofia entende por progresso da consciência de si e do mundo reduz-se a este incessante vaivém, ao qual seria mais justo chamar um constante aprofundamento. Longe de ser uma ilha, a existência humana é, no dealbar da sua experiência, participação abraâmica de mundo e só depois regresso a si mesmo de Ulisses ou interiorização da consciência e, neste momento originário, participar no mundo é visá-lo constantemente sem com ele se identificar, é constituir e exprimir um sentido de mundo nos gestos, na mímica e nos atos de comportamento humano.»<sup>75</sup>

O sentido enquanto ferramenta filosófica entende-se como construtor de um ser-se no mundo. Este ser-se no mundo é encontrado numa expressão partilhada, a linguagem. O sentido é o aprofundamento, a crítica e a reflexão desta expressão partilhada. O sentido torna-se a forma de levar a cabo a individuação pela socialização. O sentido torna-se testemunho. O testemunho enquanto testemunho de si é «confiança no poder de dizer, no poder de fazer, no

---

<sup>73</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 17.

<sup>74</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 17.

<sup>75</sup> IDEM, *Ibidem*, pp. 18-19.

poder de se reconhecer como personagem de narração, no poder de responder à interpelação, numa palavra, é testemunho da competência da consciência moral.»<sup>76</sup>

Contudo, este testemunho não encerra o sujeito, ou tudo o que há, na linguagem. Contra esse axioma da *linguistic turn*, quando tudo se torna linguagem, Miguel Baptista Pereira procura uma *res ontológica* que transcenda o ato linguístico. Porque o nascimento da hermenêutica prende-se exatamente com esta bipolaridade da casa e do caminho. O sentido dá-se na polissemia dos signos. No entanto, mesmo que se identificasse a utilização de certos signos no contexto de uma dada obra não obteríamos dessa análise a interpretação dessa obra. No fim, nem o signo é dado por toda a História ao qual possamos relacionar, nem é dado no hermetismo da obra. Assim, da Retórica à Hermenêutica, voltamos para a Retórica. Vamos até ao consenso.

\*

O consenso é uma convenção, ou acordo de vontades, que resulta da análise singular por parte dos intervenientes de uma ordem lógica, ou de um processo, no qual os mesmos intervenientes não interferiram. Isto é, por exemplo, dá-se um acontecimento mundial, de seguida tomam-se decisões nacionais. Para que as decisões sejam fruto de um consenso, elas não precisam de partir de uma mesma interpretação, ou o acontecimento não precisa de ter as mesmas consequências nos diferentes países. No fim, só há consenso porque não se parte das mesmas interpretações e porque o que se sofre e o que se procura não é o mesmo para todos.

«Quando os homens se curvam sob o peso da mesma força, a noção de convenção torna-se inútil, inoportuna, metafórica. A convenção é querida por um uso da nossa liberdade e é realizada por um sacrifício consentido através de um sistema de inibições, que possibilita a cada participante fazer o que é necessário para que a identidade dos efeitos seja garantida, não obstante a diversidade das causas. A operação de acordo, síntese de conhecimento e de actividade, de lógica e de moral, criadora de coisas e de leis, é «o acto espiritual por excelência», cujo valor está na sua independência de causas factuais e pode ser instituído pela liberdade individual ratificada numa convenção.»<sup>77</sup>

Levado pela reflexão de Dupréel, Miguel Baptista Pereira reforça como a convenção não procura elevar hierarquicamente o real sob o convencional. A convenção dá-se pelas relações que cria, entre o real e o sujeito. Mais ainda, é na convenção que se dá um momento espiritual,

---

<sup>76</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 26.

<sup>77</sup> IDEM, *Ibidem*, pp. 35-36.

isto é, que tira o sujeito de si para o social. «Nesta união de vontades, descobre-se uma relação social positiva baseada num valor comum, que cimenta o acordo e o sentimento dos sujeitos, pois à unidade e à estrutura sólida de um grupo subjazem valores, que unem os membros e permitem que estes influenciem outros por persuasão.»<sup>78</sup>

Sendo assim, a convenção dá possibilidade a valores partilhados, valores universais. Os valores universais são a prova da argumentação que procura consenso. «Os valores universais enquanto meios ou técnicas de persuasão reduzem-se no homem a figuras daquela força social eficaz, que pode convencer alguém da verdade de uma proposição, de uma ação conforme ao dever e da admiração do objecto belo.»<sup>79</sup>

Por isso consenso e valores universais são abertos na possibilidade da argumentação em Filosofia. Na pegada de Dupréel está Perelman para esclarecer o que resulta da perda da verdade real sob a verdade consensual mas encontrar espaço para valores universais. Isto é, após a destruição de valores universais apodícticos, qual é o lugar da evidência, qual a relação da lógica e da argumentação?

«Perelman pensa que o opinável deve ser substituído pelo preferível e, por isso, desloca o campo da Retórica para o domínio axiológico, justificando a sua reposição actual na temática filosófica. Na lógica do preferível situam-se as «provas retóricas», que se distinguem das provas admitidas nas ciências dedutivas ou experimentais, por se dirigirem a um «auditório», cujo interesse por um problema comum é necessário suscitar. A argumentação retórica revela já a sua eficácia na persuasão do auditório de que vale a pena escutar o «orador», pois o problema em causa é do seu interesse.»<sup>80</sup>

O auditório ganha um interesse filosófico para Perelman. Desde logo pela relação triádica que já Aristoteles tinha identificado no *ethos*, *pathos* e *logos*. Para além disso, o interesse cai sobre o auditório universal que resulta «por uma suposta assembleia hipercrítica e independente das contingências de tempo e de lugar, em que se inclui o próprio orador ou autor e que exige uma argumentação objetiva, assente em valores universais.»<sup>81</sup> É a preocupação de querer persuadir este auditório universal que faz alguém transcender-se à procura de valores universais.

Colocando o pensamento dos autores em questão sob distinções entre categorias catalisadoras de consenso e argumentação. Primeiro, a argumentação retórica tradicional. Considerar que o valor de verdade advém da relação entre quem persuade e auditório. Aqui podemos encontrar que caso o auditório confie no orador, então o auditório será persuadido, ou se o orador ofender o auditório, este não será persuadido.

---

<sup>78</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 38.

<sup>79</sup> IDEM, *Ibidem*, pp. 38.

<sup>80</sup> IDEM, *Ibidem*, pp. 42-43.

<sup>81</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 43.



Em segundo temos a argumentação lógica. Aqui o critério de verdade é a necessidade lógica que relaciona as proposições. Isto é, a capacidade de inibir o pensamento de todo o possível e restringi-lo a um certo conjunto de regras e relações possíveis entre as proposições dadas. A novidade de Perelman, para Miguel Baptista Pereira, prende-se com o terceiro género de argumentação, a que visa o auditório universal.

«O único critério, que permite distinguir o êxito do charlatão da eficácia do filósofo eminente, é o discernimento dos ouvintes a quem a argumentação retórica se dirige, sobretudo do auditório universal, que é sempre visado nos raciocínios mais elevados da filosofia, embora permaneça ficção de um autor humano. A deliberação, que distingue o homem do autómato, incide sobre a obra do homem, os valores e as normas, que ele criou e que a discussão permite promover. O cuidado pelo homem e por tudo o que escapa à jurisdição de uma lógica puramente formal e da experiência positiva, tem de recorrer aos processos de argumentação utilizados em todos os domínios da cultura humana para corresponder às aspirações humanistas da nossa época.»<sup>82</sup>

\*

Pretendendo terminar. Apenas um sentimento religioso pode possibilitar a filosofia. A filosofia dá-se pela pergunta que substitui o todo por nada. Mesmo sendo conflituosa a defesa de que «tudo é permitido se Deus (ou outro fundamento absoluto) morre e que cedendo o solo, começa a errância.»<sup>83</sup> A sede da filosofia mantém-se em fazer a pergunta. Esta pergunta leva-nos para a transcendência enquanto característica da Filosofia. Não será impossível escapar à pergunta enquanto meio da própria Filosofia?

Para além disso, é a pergunta que tem a capacidade de envolver todas as ferramentas até agora enumeradas: a interpretação, o consenso e o sentido. É a problematicidade que os gregos viram no mundo há mais de dois mil anos que se mantém como força motriz da Filosofia. «A imagem oferecida de Sócrates é a de um interrogador, que se não preocupava com respostas únicas, porque as julgava impossíveis. Neste caso, se o logos era aporético, problemático, se nenhuma resposta podia incluir o seu contrário, então a resposta verdadeira era uma ilusão e apenas a pergunta continuava intocável.»<sup>84</sup>

Por isso Miguel Baptista Pereira menciona o contributo antitético de Meyer em relação a Perelman. «Responder a uma questão, preservando-a pelo debate contraditório é respeitar a «diferença problematológica», que separa a filosofia daquele discurso quotidiano, que, ao resolver as

---

<sup>82</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 45.

<sup>83</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 45.

<sup>84</sup> IDEM, *Ibidem*, pp. 45-46.

questões, as elimina imediatamente, quando filosofia é manter viva a problematidade radical e reflectir sobre ela. O que unifica a razão, é o problema e não a proposição apodíctica e, por isso, a racionalidade humana é constituída pela articulação entre a diferença ineliminável do perguntar e a conflitualidade de respostas plurais.»<sup>85</sup>

Em suma, após a linguistic turn a linguagem tornou-se a expressão da consciência e as estruturas da linguagem os objetos por excelência do estudo filosófico. Miguel Baptista Pereira recorda bem o que acontece antes e depois da linguagem. O consenso que procuramos, o acordo de consciências. E antes, o problema do qual falamos.

«A interrogação, que nós somos, habita-nos como transgressão de toda a razão proposicional ou de toda a exclusão de alternativas. A reflexão sobre a transcendência como problematidade distancia-nos dos seres e das coisas, ultrapassa a nossa existência, angustia-nos pela evocação de que tudo poderia ter sido diferente, abre o espaço da ficção à realidade do quotidiano, descobre a vaidade da nossa positividade e da nossa lógica proposicional. Com a problematidade, a transcendência é questionamento humano, que todos somos no fundo de nós mesmo. Esta transcendência é a mobilidade errante de um Hermes condenado ao abandono reiterado das significações construídas prometeicamente sem qualquer enraizamento no mundo.»<sup>86</sup>

---

<sup>85</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 47.

<sup>86</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 50.



## Internet

*The Shallows – how the internet is changing the way we think, read and remember* – como a Internet muda a nossa maneira de pensar, ler e recordar. Um trabalho amplamente movido pela publicação de Marshall McLuhan, *Understanding Media: The extensions of Man*. Nesta obra McLuhan escreve uma expressão que se tornou bastante popular na Teoria dos Media mas que no entender de Carr não foi levada a sério o suficiente, referimo-nos a: *o meio é a mensagem*.

McLuhan na sua obra profetiza a dissolução da mente linear pela intervenção dos meios de comunicação que a era elétrica do século XX produziu. Assistia-se aos isolados e fragmentados eu's a fundirem-se num equivalente global de uma aldeia tribal. Contudo, McLuhan não está só a reconhecer e a celebrar o poder transformativo dos novos meios de comunicação. Em *Understanding Media*, soa-se um aviso acerca de um perigo, que surge com o poder transformativo dos meios de comunicação, e o risco de estar inconsciente para esse perigo. Com o surgimento de um novo meio de comunicação, é normal que as pessoas se percam no conteúdo que o meio transporta. Por exemplo, é normal que, quando se discute acerca da televisão, se discuta sobretudo o que a televisão transmite. O mesmo se passa com a Internet. Como com qualquer meio, temos de um lado os entusiastas a defenderem que a Internet anuncia uma nova era de acesso e participação na cultura; do outro lado, temos os céticos a defenderem o aparecimento de uma era de mediocridade e de empobrecimento cultural. «O abundante Éden de um lado é uma vasta terra perdida para o outro»<sup>87</sup>.

A reflexão de Nicholas Carr é dirigida pela antítese da ideia (da qual também McLuhan divergiu e caracterizou como *a voz do corrente sonambulismo*) de que quando se trata de tecnologias e novos meios de comunicação, no final «é como nós a usamos que importa, dizemos a nós próprios.»<sup>88</sup> É evidente para o autor que «os media trabalham a sua magia, ou a sua ilusão, no próprio sistema nervoso»<sup>89</sup>. Em relação à internet parece que «até as pessoas que estão cientes da influência sempre em expansão da Net raramente deixam as suas preocupações porem-se no caminho do seu uso e gozo da tecnologia.»<sup>90</sup>

\*

É para perceber o impacto da Internet é necessário compreender uma visão atual do cérebro humano. Carr explora o caso do filósofo Nietzsche. Este sempre foi uma pessoa atormentada por problemas de saúde, os quais chegaram a colocar em causa a sua escrita. Nietzsche sofria tanto que chegou a ter dificuldades em escrever, os seus olhos não

---

<sup>87</sup> IDEM, *Ibidem*: pág. 2.

<sup>88</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 3.

<sup>89</sup> IDEM, *Ibidem*.

<sup>90</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 4.

aguentavam e depressa as dores de cabeça tornavam-se impossíveis de aguentar. O interessante do caso deste filósofo foi como resolveu o problema e as consequências que essa resolução trouxe. Como última opção, Nietzsche encomendou uma máquina de escrever. Após alguma habituação este filósofo conseguia escrever na sua máquina de olhos fechados. Foi capaz de voltar a escrever sem as dores que lhe causava o esforço da vista. A grande consequência deste evento é notada por um amigo e leitor de Nietzsche que lhe disse que a sua escrita estava mais telegráfica, como se o facto de escrever na máquina se estivesse a impregnar nos próprios pensamentos do filósofo. «“Tens razão,” respondia Nietzsche. “O nosso equipamento de escrever toma parte na formação dos nossos pensamentos.”»<sup>91</sup>

«O segredo está sobretudo no rico composto químico das nossas sinapses.»<sup>92</sup> Graças à possibilidade de estudar o que se passa a nível microscópico entre os nossos neurónios sabemos que o cérebro é caracterizado por uma neuro-plasticidade que permite aos nossos neurónios quebrarem ou formarem ligações. Assim, «o que aprendemos enquanto vivemos está embutido nas ligações celulares sempre em mudança dentro das nossas cabeças.»<sup>93</sup>

Os estudos sobre a neuro-plasticidade do cérebro coloca em harmonia duas filosofias da mente, que durante séculos se opuseram: o empirismo e o racionalismo. Pelo empirismo nós nascemos uma tábua rasa e o que aprendemos é o resultado das experiências que fazemos na vida. Pelo contrário, o racionalismo defende que nascemos já com as configurações que nos permitem observar o que experienciamos. Para Carr, nestas duas visões temos a oposição entre o afeto, pelo empirismo, e a natureza, pelo racionalismo. Isto é, os empiristas defendem que é o afeto que nos molda, uma vez que é pelas nossas experiências que vamos desenvolvendo a nossa visão do mundo. Mas os racionalistas veem o predomínio da natureza, uma vez que a nossa visão do mundo é pré-estabelecida pelas configurações com as quais nascemos.

«As filosofias opostas do empirista e racionalista encontram o seu solo comum nas sinapses. Natureza e afeto “na verdade falam a mesma língua.»<sup>94</sup> O nosso cérebro não é, então, a máquina que comumente se pensa ser. Apesar de diferentes regiões serem associadas a diferentes atividades mentais, os compostos das células do nosso cérebro não formam estruturas permanentes que interpretam papéis rígidos. Quer dizer que esses compostos mudam com a experiência e necessidade. As técnicas desenvolvidas para curar doenças, antes pensadas incuráveis, mostram isso.

Aqui, coloca-se um ponto importante para perceber o nosso cérebro. O facto das pesquisas, acerca da neuro-plasticidade, se terem

---

<sup>91</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 19.

<sup>92</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 27.

<sup>93</sup> IDEM, *Ibidem*.

<sup>94</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 28.

desenvolvido sobretudo com doentes que sofreram grandes traumas, a nível cerebral ou noutras partes do corpo, colocou em questão esta neuro-plasticidade como uma característica comum, ou corrente, do nosso cérebro. Isto é, poder-se-ia defender que esta plasticidade só ocorre em casos extremos e a sua função é curativa, desencadeada por um trauma.

Mas, «o brilhante da construção do nosso cérebro não é que contenha bastantes pré-configurações inalteráveis mas sim que não as tenha.»<sup>95</sup> São várias as pesquisas que o mostram e que são mencionadas nesta obra, dou uma como exemplo para uma melhor exemplificação do que se pretende demonstrar. Pascual-Leone conduziu um estudo interessante, pegando num grupo de pessoas que não tinha experiência nenhuma a tocar piano ensinou-lhes uma melodia de poucas notas. Num seguinte passo dividiu esse grupo em dois. Uma parte do grupo passou a seguinte semana a treinar a melodia tocando-a num piano. A outra parte do grupo passou o mesmo tempo a treinar mas, não tocando as notas no piano, simplesmente sentados à frente do piano, apenas imaginando-se a tocá-las. Este teste comprova que ambas as partes do grupo passam pelas mesmas mudanças cerebrais, isto é, demonstra-se que não se necessita de uma experiência traumática, ou física, para ocorrerem alterações no nosso cérebro, podendo estas advirem da nossa imaginação.

Contudo, «plasticidade não significa elasticidade».<sup>96</sup> Isto é, as ligações que os nossos neurónios estabelecem não são para serem tidas como um elástico, que se estica até onde se quer e depois volta ao sítio. Os estudos revelam como esta plasticidade é bastante mais acentuada nos primeiros anos de vida e que tende a perder-se à medida que envelhecemos. Apesar de os nossos neurónios serem capazes de se reorganizarem, eles tendem a preferirem o estado que vão adotando. Não podemos esticar muito um elástico e pensar que volta ao sítio, ele também prefere ficar esticado. É esta plasticidade que também está em causa quando falamos de muitas doenças de ordem psicológica, como obsessões compulsivas. Isto é, «maus hábitos podem ser embutidos nos nossos neurónios tão facilmente como os bons.»<sup>97</sup>

Graças aos estudos que nos possibilitam a observação microscópica do nosso cérebro, parece fácil rir dos que, outrora, determinaram o cérebro pelas/com as mais diversas funções. Foram-se determinando funções ao cérebro de acordo com as metáforas que o seu conhecimento do mundo lhes possibilitava. Com o surgimento das ciências modernas podemos entregar-nos a uma análise menos metafórica, de maior observação direta, a observação microscópica mas também outros tipos de observação, por exemplo, a identificação de impulsos elétricos no nosso cérebro tornando o seu mapeamento

---

<sup>95</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 31.

<sup>96</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 34.

<sup>97</sup> IDEM, *Ibidem*.

possível. No entanto, ainda somos atormentados pelo que os nossos antepassados experienciavam e que torna a análise do cérebro algo de complicado. Somos levados a crer que é no cérebro que reside a possibilidade da nossa consciência, tal leva-nos a considerar que essa fonte está longe da consciência. Isto é, conseguimos atribuir ao estômago a digestão e somos capazes de ouvi-lo e senti-lo, quando não comemos sentimo-nos com fome e atribuímos isso aos barulhos que ouvimos da nossa barriga ou ao que sentimos, a típica expressão do estômago colado às costas, e também pelo contrário, quando comemos demasiado sentimo-nos cheios e os barulhos são outros; o nosso cérebro ainda nos parece distante do que somos, como se, embora sendo de onde brota a consciência, não pudesse ser marcado por ela. Mais, «enquanto sabemos que o nosso cérebro é um monitor extremamente sensível da experiência, queremos acreditar que permanece para além da influência da experiência. Queremos acreditar que as impressões que o nosso cérebro recorda como sensações e guarda como memórias não deixa nenhuma marca física na sua própria estrutura.»<sup>98</sup> Há que atacar tal preconceito se se quer fazer uma análise correta dos impactos da Internet, apenas quando aceitarmos que o nosso cérebro não é uma máquina, que é um trabalho em progresso é que nos tornamos habilitados a descobrir como a Internet nos tem afetado, nos afeta e nos vais afetar.

\*

«Toda a tecnologia é uma expressão da vontade humana. Através dos nossos utensílios, procuramos expandir o nosso poder e controlo sobre as circunstâncias.»<sup>99</sup> Para além da necessidade de uma visão atual do cérebro humano, é necessária uma definição de tecnologia onde se insira a Internet, far-se-á uma distinção das tecnologias em quatro grupos, de acordo com as capacidades humanas que estas amplificam.

Num primeiro grupo, temos as tecnologias que amplificam as nossas capacidades físicas, como força e destreza, onde podemos inserir tecnologias como o arado ou a agulha de coser. Num segundo grupo, temos as tecnologias que amplificam as nossas capacidades sensitivas, encontramos tecnologias como o microscópio ou a objetiva de uma câmara. Alterando a própria natureza, temos um terceiro grupo de tecnologias que procuram servir as nossas necessidades de várias ordens, da pílula contraceptiva até ao trigo alterado geneticamente.

No fim, «apesar do uso de qualquer tipo de utensílios poder influenciar os nossos pensamentos e perspetivas [...] são as tecnologias intelectuais que têm um maior e mais duradouro poder sobre o quê e como pensamos. Elas são as nossas mais íntimas ferramentas, as que usamos para expressão própria, para moldar a nossa identidade

---

<sup>98</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 38.

<sup>99</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 44.

individual e pública, e para o culto das nossas relações com os outros.»<sup>100</sup> O quarto grupo de tecnologias, as tecnologias intelectuais, servem para expandir os nossos poderes mentais, a nossa capacidade de classificar a informação, de a guardar e até mesmo a nossa forma de formular e articular ideias. Aqui encontramos várias tecnologias, desde o mapa à Internet.

Mas, como o mostrou o exemplo de Nietzsche, «os utensílios que usamos para ler, escrever e de alguma maneira manipular informação trabalham nas nossas mentes mesmo quando as nossas mentes trabalham com elas.»<sup>101</sup> Assim, é inegável que o surgimento de novas tecnologias intelectuais, quando atingem um uso geral pela população, permitam o surgimento de novas formas de pensar e tragam consigo repercussões que não são previstas nem pelos seus inventores nem pelos seus utilizadores. «Todas as tecnologias intelectuais, dito por outras palavras, incorporam uma ética intelectual, um conjunto de assunções acerca de como a mente humana trabalha ou deveria trabalhar.»<sup>102</sup>

É precisamente esta ética (McLuhan - *o meio é a mensagem*), que qualquer tecnologia intelectual incorpora, que tem um maior, e mais profundo, impacto em nós, enquanto seres individuais e enquanto espécie, comunidade. Esta ética nunca é objetivamente destrinchada aquando do surgimento de uma nova tecnologia intelectual. Com isto, surge a discussão entre os deterministas tecnológicos e os instrumentalistas. De um lado, com os deterministas tecnológicos, somos forçados a encarar o progresso tecnológico como um movimento autónomo à própria história humana e como o principal fator condutor dessa história; no outro extremo, McLuhan diz que culmina com o homem a ser apenas utensílio das próprias máquinas, a sua função é apenas ir fabricando tecnologias mais complexas até ao ponto em que elas se possam produzir a si próprias, o homem tornar-se-á dispensável ao progresso tecnológico e assim este assumirá a sua autonomia. Do lado dos instrumentalistas, o desprezo do impacto das tecnologias, as tecnologias são neutras e o que importa é como as utilizamos, sendo sempre nós a promover o impacto que elas têm, nunca admitindo que elas, por si só, têm, desde logo, um impacto em nós.

«É um exagero dizer que a tecnologia progride autonomamente – a nossa adoção e uso dos utensílios é largamente influenciada por considerações económicas, políticas e demográficas – mas não é exagerar quando dizemos o progresso tem a sua própria lógica, a qual não é sempre consistente com as intenções ou desejos dos inventores ou utilizadores dos utensílios. Por vezes os nossos utensílios fazem o que que lhes dizemos. Outras vezes, somos nós próprios a adaptarmo-nos aos requisitos dos utensílios.»<sup>103</sup>

---

<sup>100</sup> IDEM, *Ibidem*, pp. 44-45.

<sup>101</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 45.

<sup>102</sup> IDEM, *Ibidem* embodies.

<sup>103</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 47.



Esta discussão, entre deterministas e instrumentalistas, nunca será resolvida mas torna-se claro que existe porque os avanços tecnológicos marcam, grande parte das vezes, pontos de viragem na História.

A História pode ser assistida como um desfile de tecnologias que influenciaram o curso da História, isto é, modelos que traçam a sua passerelle, o que vestem e, entretanto, mudam como olhamos para o que vestem. Hoje conseguimos identificar como o aparecimento da máquina a vapor, por exemplo, teve um impacto global e fundamental no curso da História, alterou a visão sobre o trabalho e a produtividade. No entanto, «o que tem sido difícil de discernir tem sido a influência das tecnologias, particularmente as tecnologias intelectuais, sobre o funcionamento do cérebro das pessoas.»<sup>104</sup> Com a investigação neurológica, encontramos-nos num ponto onde estas dificuldades começam a desvanecer. Torna-se mais fácil conseguir identificar no cérebro o que muda e o que se mantém com a experiência de diferentes tecnologias. Mais, sabemos que «entre as barreiras intelectuais e comportamentais colocadas pelo nosso código genético, a estrada é larga, e nós seguramos o volante. Através do que fazemos e como o fazemos – momento a momento, dia a dia, consciente ou inconscientemente – nós alteramos os fluxos químicos nas nossas sinapses e alteramos o nosso cérebro.»<sup>105</sup> Assim, apesar de não conseguirmos analisar o cérebro dos nossos antepassados, podemos deduzir que, desde então, as tecnologias têm vindo a alterar os circuitos da nossa cabeça. É forçoso, então, que as nossas formas de falar sobre o mundo mude. Se antigamente a metáfora do cérebro como máquina era largamente aceite, já não o é. Novas tecnologias providenciam novas metáforas.

\*

No século XX assistimos à proliferação dos meios de comunicação da era elétrica, como o rádio, o cinema, entre outros. Apesar destes meios se terem massificado, não conseguiram destronar a ética de uma tecnologia intelectual que se tinha instalado há séculos: o livro. Foi pela incapacidade destes novos meios deveicularem a palavra escrita que não o conseguiram. Mas hoje, com a Internet, surge um meio capaz de incluir todas as formas de informação que os outros veiculam, incluindo o texto dos livros. «Uma nova ética intelectual toma posse.»<sup>106</sup> Essa ética provém do aparecimento do computador e, sobretudo, da Internet.

«A internet diferencia-se da maioria dos meios de comunicação de massas que substitui de uma maneira óbvia e bastante importante: é bidireccional.»<sup>107</sup> Através da Internet podemos transmitir, mas também

---

<sup>104</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 48.

<sup>105</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 49.

<sup>106</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 77.

<sup>107</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 85.

podemos receber informação. Dito de uma maneira técnica: tanto podemos fazer *download* como podemos fazer *upload*. Esta capacidade da Internet faz dela um meio ideal para comércio e negócios. Mas não só, pode-se fazer dela um meio pessoal de comunicação. «A interatividade do meio tornou-o na sala de convívio do mundo, onde as pessoas se reúnem para conversar, bisbilhotar, discutir, exibirem-se e namoriscar no *Facebook*, *Twitter*, *MySpace* e noutros tipos de redes sociais (e por vezes anti-sociais) de todo o tipo.»<sup>108</sup>

A Internet opera através de computadores, como a capacidade computacional tem aumentado a olhos vistos e os custos de produção, de cada vez melhores e mais portáteis computadores, têm vindo a decrescer; assistimos hoje a uma proliferação dos usos da internet. Há décadas não se podia contar sequer com a capacidade de um computador para digitalizar um vídeo de alta qualidade. Temos vídeos de alta qualidade a serem transmitidos, ao vivo e através da Internet, para qualquer aparelho que possamos possuir, desde o computador, fixo na nossa casa, até ao telemóvel, em qualquer lado no nosso bolso. Quando assistimos a cada vez mais possibilidades de utilizar a internet, não só pelo aumento da capacidade computacional dos computadores, também vemos como o tempo que dedicamos a este meio aumenta. Assim, são muitas as vezes que se pode assumir que o tempo que se dedica à Internet é tempo que se dedicaria a outro meio de comunicação. O meio de comunicação que tem sido o maior alvo deste desvio de atenção é o livro. Com a proliferação dos aparelhos com os quais temos acesso à Internet, sobretudo através dos serviços de mensagens, é claro que vemos muito mais letras à nossa frente, e lemos mais, do que há vinte anos atrás. No entanto, isto quer dizer que também cada vez mais desvalorizamos as palavras impressas num livro.

\*

A história dos meios de comunicação, até ao surgimento da Internet, tinha-se dividido em várias estórias. A evolução tecnológica desencadeou várias formas de transmitir diferentes tipos de informação. Com o aparecimento do computador e da Internet «uma vez digitalizada a informação, os limites entre os diferentes meios dissolvem-se. Substituímos os nossos utensílios de propósito especial por um utensílio de todos os propósitos.»<sup>109</sup> Isto, não significa que os outros meios tenham vindo a tornar-se obsoletos. O que significa é que estes têm vindo a perder o seu poder económico na sociedade capitalista em que vivemos, já não se adequam aos padrões de produção e de consumo da informação.

«Um novo meio nunca é uma adição a um antigo,” escreveu McLuhan em *Understanding Media*, “nem deixa o antigo em paz. Ele

---

<sup>108</sup> IDEM, *Ibidem*.

<sup>109</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 88.

nunca deixa de oprimir os meios mais velhos até encontrar novas formas e posições para eles"»<sup>110</sup> McLuhan não podia estar mais certo, principalmente hoje, com o que vemos acontecer devido à Internet. Esta, não está apenas a dissolver a forma física dos outros meios, isto é, não são os CD's de música, cujas vendas decrescem a olhos vivos, que tendem a desaparecer enquanto a música é cada vez mais veiculada pela Internet. A própria música está a ser reinventada para se adequar às necessidades da internet.

Para além da diferença do formato físico, que se caracteriza sobretudo pelo ecrã do nosso computador, ou de outro aparelho, há outras formas características da Internet de reinventar os media tradicionais. «Injeta hyperlinks no conteúdo do meio, fragmenta o conteúdo em partes pesquisáveis e rodeia o conteúdo com vários conteúdos de outros meios que ela absorveu.»<sup>111</sup>

Em relação ao livro e à página impressa tradicional, a grande diferença é entre uma folha e um ecrã. Poder-se-ia argumentar que não é diferente lermos um livro em páginas de papel ou num computador. Não se poderia ser mais ingénuo! Não é só a diferença de como nos é apresentado o texto, todos os estímulos a que estamos expostos na leitura são diferentes num livro ou num computador, é bastante diferente mudar de página ou fazer *scroll*down. «A mudança do papel para o ecrã não muda apenas a maneira como navegamos por uma peça de escrita. Também influencia o grau de atenção que devotamos e a profundidade da nossa imersão nela.»<sup>112</sup>

Os *hyperlinks* podem ser facilmente disfarçados por elementos que já encontrávamos nos livros. Mas, estaríamos, novamente, a ser demasiado ingénuos se equiparássemos os *hyperlinks* às referências bibliográficas ou às notas de rodapé. Apesar de ambos nos direcionarem para um texto suplementar o seu efeito é diferente, pois os «*links* não se limitam a apontar para trabalho relacionado ou suplementar; eles propelem-nos para eles.»<sup>113</sup> Assim, em vez de haver dedicação a um único texto, há o dentro e fora, saltos, e não leitura, de texto em texto.

Outro caso de ingenuidade é pensar as ferramentas de pesquisa, que a Internet nos providencia, como uma atualização de algo que já era característico dos livros: as tabelas de conteúdo, os índices e a divisão em partes, capítulos ou matérias. No livro tais divisões surgiam da nossa interpretação da obra enquanto um todo. Numa metáfora diz-se que com os livros somos levados a encarar a floresta e daí dividi-la em árvores, folhas e etc.. «Nós não vemos a floresta quando pesquisamos na Internet. Nós nem vemos árvores. Vemos galhos e folhas.»<sup>114</sup> Há uma visão fragmentada de obras que são para serem tidas na sua integridade.

---

<sup>110</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 89.

<sup>111</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 90.

<sup>112</sup> IDEM, *Ibidem*/*Ibidem*.

<sup>113</sup> IDEM, *Ibidem*.

<sup>114</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 91.

É intrínseco à própria forma de trabalhar da Internet, em relação aos meios tradicionais de comunicação, em especial com relação ao livro, uma visão mais fragmentada e dispersa. Isto é largamente reforçado pela capacidade de no nosso ecrã termos a possibilidade de combinar várias formas de informação. Para além de termos todos estes conteúdos disponíveis *online*, a Internet funciona a partir do nosso computador. Isto quer dizer, para além dos vários sítios que oferecem bolachaspela rede, há toda uma panóplia de programas disponíveis no nosso computador e todos eles, teoricamente, podem estar em funcionamento, bastando um clique (ou um gesto) para saltar de um para o outro.

Apesar de pretender dar um tom negativo a isto, são estas as características que fazem a crescente adesão e a crescente dispensa de cada vez mais tempo à frente de um aparelho computacional *online*. «Interactividade, *hyperlinking*, pesquisabilidade, multimédia – todas estas qualidades da Internet trazem benefícios atrativos.»<sup>115</sup>, por isso: «A Internet não muda os nossos hábitos intelectuais contra a nossa vontade. Mas que os muda, muda.»<sup>116</sup>.

Concluindo, «a influência da Internet não termina no limite do ecrã do nosso computador.»<sup>117</sup> Não é só pelo facto de a Internet apresentar a informação de uma maneira diferente dos meios tradicionais, ela está a fazer com que os próprios meios tradicionais (e os utilizadores) se adaptem às formas de trabalhar da Internet. Acredito, acompanhado esta relação com o livro, que se comprova a influência da Internet, sobretudo, ao destronar o livro, algo que se comprova na própria arquitetura das bibliotecas. A biblioteca sempre foi um “oásis” para as pessoas livrescas, onde reinava o silêncio apenas interrompido pelo barulho de folhas a serem viradas. Hoje em dia, o serviço mais procurado numa biblioteca é a ligação à Internet. Todas as bibliotecas têm de ter uma ligação à internet! Assiste-se ao redesenhar arquitetónico das bibliotecas para terem a possibilidade de conterem muitas mesas com computadores, o centro das bibliotecas são os computadores. Para além disso, cada vez mais as atividades promovidas pelas bibliotecas são atividades que envolvem a Internet, como, por exemplo, competições de jogos *online*. «O som predominante das bibliotecas modernas é o teclar, não o virar de páginas.»<sup>118</sup>.

---

<sup>115</sup> IDEM, *Ibidem*.

<sup>116</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 92.

<sup>117</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 94.

<sup>118</sup> IDEM, *Ibidem*, pág. 97.



## Conclusão

No ano letivo de estágio lecionei doze aulas a uma turma de catorze jovens no décimo primeiro ano do Ensino Secundário. Esta turma no ensino regular é considerada uma boa turma de ciências e tecnologias. Procurei estabelecer interações em todas as aulas onde expunha os alunos à discussão. Por exemplo, procurei ir ao encontro dos seus ícones e utilizei a história de uma empresa de telemóveis, a Nokia, para explicar a teoria revolucionista de Kuhn. Contudo, a participação foi necessariamente por solicitação.

As aulas onde tive maior sucesso, considerando o sucesso como um engajamento com a interação desenvolvida na sala-de-aula e assim participação interessada e voluntária, foi em aulas de recapitulação de matéria dada. Supostamente uma aula aborrecida pois envolve recapitular matéria dada... Para tornar a recapitulação interativa, desenvolvi com os alunos umas Olimpíadas da Sabedoria. A turma dividia-se em grupos e estes competiam entre si. Cada grupo tinha uma ficha para preencher. Houve a estipulação de resposta certa 1 ponto, resposta errada 0. A promessa de um prémio para os vencedores foi igualmente bem recebida. Como esta foi mantida surpresa, no final os vencedores tiveram a oportunidade de resumir a matéria.

Antes das Olimpíadas procurei também desenvolver uma atividade de grupo para introduzir a unidade do conhecimento. Como se tratava de uma aula de distinções terminológicas e introdutórias e ainda eram alguns termos para abordar. Desenvolvi a interação de memória individual e compreensão coletiva. Devido à especificidade da matéria, em análise foi uma boa aula para desenvolver nesta interação. Depois de se estabelecerem grupos, a cada aluno era dado um termo e a sua definição. Sem falar a ninguém, os alunos tinham algum tempo para decorar e posteriormente entregavam os papéis com as definições. Finalmente, em grupo respondiam a perguntas de verdadeiro ou falso que relacionavam os vários termos. O exercício tinha várias etapas onde o número de termos e definições iria crescendo, assim, numa primeira etapa cada elemento de um grupo de quatro alunos tinha um papel, na última etapa cada elemento teria cinco papéis.

Estas aulas de trabalho de grupo foram as que de facto corresponderam às expectativas de uma turma dinâmica, inquiridora e curiosa. Talvez devido ao aspeto de competição, ou talvez de estarem em grupo e sentirem-se mais à vontade, na correção das provas os alunos perguntavam porque era assim e não de outra maneira. O Anexo 2 compreende os dispositivos utilizados nessas aulas. Primeiro o jogo de memória individual e compreensão coletiva e posteriormente as Olimpíadas da Sabedoria.

Para além disto, no Anexo 3 encontra-se um dispositivo da minha última aula lecionada a esta turma. No último ponto do programa do décimo primeiro reserva-se um espaço para a Filosofia e o Sentido. Assim

sendo apresentei uma abordagem existencialista ao tema. Nesta aula os alunos tiveram a oportunidade de se introduzirem ao existencialismo e participaram ativamente através do *role-playing* da banda desenhada adaptada para a ocasião.

Defendo que o trabalho do Professor não se resume ao que se passa entre as paredes da sala de aula, foi também do meu esforço participar em atividades extra curriculares. Ajudei na organização do Dia Mundial de Filosofia em trabalho cooperativo realizado com as Professoras de Filosofia na Escola Secundária de Arganil. Nesta atividade cortei clips do filme *Waking Life*, legendei-os e cooperei na interação desenvolvida na apresentação dos clips a diversas turmas. Finalmente, integrei também a equipa coordenadora das *Escolíadas2017*. Nesta atividade o meu papel prendeu-se sobretudo com a cocoordenação do teatro apresentado no âmbito desta atividade.

\*

O título deste relatório é uma referência ao prelúdio da série *Black Mirror*. Após já ter sido apresentada como a série que abordaria o lado negro da vida e da tecnologia, *Black Mirror* coloca o dedo numa das feridas que a Internet abriu. Na história do primeiro episódio, num Inglaterra contemporânea, a princesa é raptada e o primeiro-ministro é chantageado por alguém descaracterizado num vídeo. O primeiro-ministro terá de ter relações sexuais com uma porca, ao vivo na televisão nacional ou então a princesa será morta. O primeiro-ministro fica perdido ao ser confrontado com o fato do vídeo ser viral e o seu gabinete o ter recebido da internet, isto é, a informação a que ele tinha acesso toda a gente também tinha fica! Pergunta aos presentes sobre o que fará. *There is no playbook*, é a resposta que ele tem de um dos seus conselheiros.

No que toca à Internet, não há livro de estratégias ou livro de regras que nos valha. Digo-o porque até então ela tem superado as nossas expectativas. A nível económico e financeiro, a nível social e cultural e a nível político e governamental, no século XXI já assistimos à Internet a mudar muito de tudo. Desde grandes companhias da produção de material tecnológico e grandes plataformas online aos *self-made entrepreneurs do online, youtubers, bloggers, twitters, instagram models* e tantos outros. Desde partilhas por uma *web-cam* de uma rapariga que é agredida pelo seu pai, um juiz especialista em casos de violência doméstica, até a revoluções combinadas no *facebook*.

A cultura da Internet está a educar os nossos jovens e nós não sabemos o que fazer. Nota-se no tipo de piadas que contam entre si, onde a utilização de uma expressão da internet é habitual. Sendo que expressões da internet são provérbios populares contados *online* através de um mau inglês. E por outro lado comprova-se pela nossa única resposta a isto. Organizar campanhas para não se falar com estranhos porque há crianças a serem raptadas, ou porque há pessoas a utilizar a Internet para raptar crianças.

Teoricamente procurei chamar a atenção para a capacidade daquilo que fazemos com a Internet ser agente formador da nossa identidade. Pelo que parece, não podemos lutar contra isto, não é fechando-nos ao diferente, devido ao medo, que encontraremos algo melhor. Acredito que devemos estar atentos aos meios que usamos para comunicar. A Internet é hoje em dia um desses meios. Com uma crescente adesão e uma constante inovação das tecnologias associadas não podemos deixar de lado a reflexão acerca de como podemos e devemos utilizar este meio para o Ensino da Filosofia.

Na procura de oferecer aos alunos, durante a minha prática pedagógica supervisionada, uma oportunidade de utilizarem a Internet de uma forma introspectiva e refletida desenvolvi com eles uma atividade que ficou denominada Atividade Google Docs..

Nesta atividade, os alunos tiveram uma primeira sessão numa sala com computadores da Escola. Partilharam comigo um documento através da plataforma em nuvem do Google Docs.. Este documento de apresentação serviu para um levantamento dos interesses dos alunos.

Posteriormente, o documento partilhado voltou a ser utilizado para sugerir aos alunos teses para defenderem mediante os seus interesses. Escolhendo uma das teses sugeridas ou outra que lhes interessasse mais, os alunos elaboraram um texto argumentativo. A argumentação pedida limitava ao seguinte guia: *oferece duas razões para a tese que pretendes defender.*

A informação em Anexo 1 corresponde ao desenrolar desta atividade. Primeiro o documento introdutório, seguido do registo das participações e do documento exposto para a comunidade escolar, como um registo fotográfico dessa exposição.

No registo das participações é exposto o texto inicial, escrito pelo aluno, sozinho. Depois apresenta-se o texto que foi exposto no final da atividade, que resulta de uma dinâmica entre o professor estagiário e o aluno.

Após o que foi apresentado neste relatório, note-se como esta atividade foi situada no espaço da Internet que não potencializa a reflexão e o pensamento crítico. Contudo, a atitude que se procurou promover com esta atividade encara este meio como uma possibilidade de concretização da análise de convicções pessoais. No meio da Internet há a possibilidade de desenvolver e praticar uma atitude emancipada que não se perca na velocidade de dispersão que esta encoraja. Apenas criando hábitos de atividades que necessitam de maior atenção e produção literária do que um *tweet* conseguimos oferecer uma resposta à Internet.

Este confronto com as convicções pessoais tomou uma maior expressão na última aula reservada para esta atividade. Para além de apresentar o resultado final, o documento para exposição, tive a oportunidade nesta aula de propor a discussão de duas das teses apresentadas. Os alunos foram convidados a colocarem-se criticamente em relação à tese apresentada por um colega. Para além do mais, a



## *There is no playbook*

discussão foi alimentada pela problematização que fiz à medida que os alunos se iam colocando face à tese defendida. Por exemplo, discutiu-se se uma família não tradicional, monoparental, prejudica a educação de uma criança. A discussão que brotou daqui permitiu aos alunos questionarem-se, cada um procurando esclarecer o que entendia por delinquência e confrontando o que achavam com os outros. No fim, apesar de tudo, todos concordam com a tese mas a discussão permitiu refletir sobre outros aspetos que foram levantados durante a discussão onde os alunos discordavam uns dos outros, sobretudo, no que significa delinquência.

\*

Termino dizendo que *There is no Playbook* tem um outro significado. Em relação ao Ensino de Filosofia não há manual que garanta que se atinjam resultados. Quando falamos de Filosofia o resultado é o aluno ser quem é. Se assim acontecer, faz-se um bom trabalho. Como procurei mostrar nesta exposição, estamos sempre a deambular entre o que se pode e não pode dizer. Eu procuro, através da interatividade deixar os alunos expressarem as suas convicções. Esperando que tenham em conta a minha opinião enquanto o fazem, no fim, é só isto que quero ser: narciso altruísta.

## Bibliografia

- Anselmo Borges, *Os três estádios da existência e o combate da fé*, in *Diário de Notícias*, 27 de Julho de 2013. Disponível em dn.pt visitado em 13/02/2015.

- Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, *Educação : um tesouro a descobrir : relatório para a Unesco*, coord. Jacques Delors, trad. José Carlos Eufrazio, 9ª edição, Asa, Porto, 2005.

- Dicionário temático Psicanálise, Larousse, 1991.

- Eric A. Havelock, *Preface to plato*, Harvard University Press, 1963.

- Marcel Postic, *A relação pedagógica*, Trad. João Nunes Torrão, Coimbra Editora, Coimbra, 1990.

- Miguel Baptista Pereira, *Retórica, hermenêutica e filosofia*, in *Revista filosófica de Coimbra*, vol. 3, nº 5, 1994.

- Nicholas Carr, *The Shallows – how the internet is changing the way we think, read and remembre*, Atlantic Books, Londres, 2010.

- Platão, *A República*, trad. e notas Maria Helena da Rocha Pereira, 14ª ed., Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2014.

- Sören Kierkegaard, *Ou-Ou – Primeira Parte*, trad. Elisabete M. de Sousa, Relógio de Água, Lisboa, 2013.

## Bibliografia Secundária:

-Fernando Savater, *O valor de educar*, trad. Miguel Serras Pereira, Dom Quixote, Lisboa, 2006.

-Jacques Rancière, *O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual*, trad. Maria Correia, Pedago, Mangualde, 2010.

-Joaquim Neves Vicente, *Didática da Filosofia - Apontamentos e materiais de apoio às aulas*, FLUC, Coimbra, 2005.

-Neil Postman, *The end of education - Redefining the value of school*, Vintage Books, Nova Iorque, 1996.




## **Anexo1**



- Dispositivo introdutório à atividade Google docs..
- Registo das participações na atividade.
- Documento para exposição da atividade.
- Registo fotográfico da exposição da atividade.



## Dispositivo introdutório à atividade Googledocs.






Nesta aula vais aprender a trabalhar com o Google docs.



O teu primeiro documento partilhado com o Professor Estagiário deverá conter as seguintes informações:

- Nome | Idade | Morada
- História Escolar | Disciplinas de maior interesse
- Atividades extra-disciplinares em que participaste / participas
- Atividades extra-escola em que participaste/ participas
- Relação com Amigos | Locais de convívio | Atividades recorrentes realizadas em conjunto
- Hábitos diários | Interesses | Peculiaridades



Professor Estagiário  
**Pedro Casaleiro**  
Escola Secundária de Arganil | 2016-2017

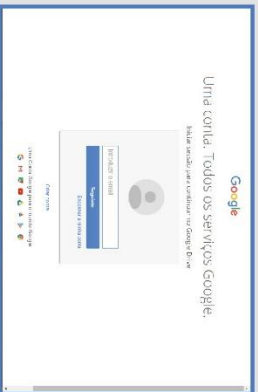
FILOSOFIA  
EXTRA-CURRICULAR

# TUTORIAL

## COMO CRIAR E PARTILHAR UM DOCUMENTO COM O Google

### EM 7 PASSOS

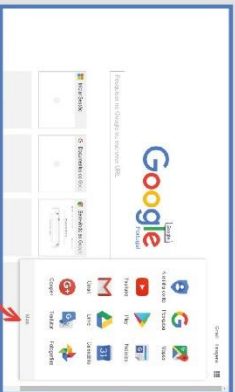
1 Cria / entra na tua conta Google.



2 Abre o menu de aplicações da Google.



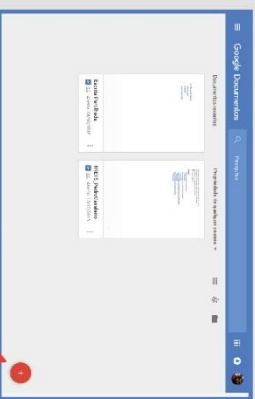
3 Procura a aplicação Documentos.



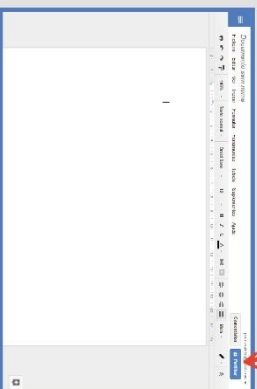
4 Clica para abrir a aplicação Documentos.



5 Abre um novo documento.



6 Partilha o documento.



Email do Professor Estagiário  
[p.n.casalheiro@gmail.com](mailto:p.n.casalheiro@gmail.com)

7 Permite a edição com quem partilhas.



## **Registo das participações na atividade.**

- Segue o registo das participações na atividade *Googledocs*.. O registo é feito através da apresentação da primeira participação do aluno e o resultado final depois do trabalho realizado ao longo da atividade.



[PARTICIPAÇÃO 1 – ANTES]

Sob o meu ponto de vista, ter um cão não é um passatempo, mas sim uma grande responsabilidade.

Quando possuímos um cão não o podemos encarar como uma posse literal, como por exemplo possuir um lápis, mas sim como cuidadores de um ser vivo que necessita de nós constantemente. Não o podemos encarar como um objeto que apenas utilizamos quando queremos e depois quando estamos fartos é só deitá-lo fora.

Outra das razões por que não podemos encarar um cão como um passatempo é pelo simples facto de que eles estão sempre lá para nós. Por muito embaixo que nós possamos estar, podemos contar que o nosso cão estará sempre lá para nos pedir umas festas e nos animar. Não é à toa que se diz que o cão é o melhor amigo do Homem.

Em suma, ter um cão não é um passatempo porque ele é um ser vivo tal como nós, que tem sentimentos, e que acima de tudo nos respeita e ama.

[PARTICIPAÇÃO 1 – DEPOIS]

### **Os cães são um passatempo ?**

Um passatempo é uma atividade que uma pessoa leva a cabo com o intuito de se distrair, isto é, uma forma de combater o tédio ou simplesmente fazer algo diferente do habitual. Ter um cão não se enquadra definição.

Quando possuímos um cão não o podemos encarar como uma posse literal, mas sim como cuidadores de um ser vivo que necessita de nós constantemente. Ter um cão, não é uma atividade que só realizamos quando queremos, como é o exemplo de ler um livro. Quando lemos um livro, se nos aborrecermos, basta fechá-lo. Pelo contrário, quando temos um animal de estimação, mesmo que este não tenha de estar sempre ao pé de nós, ele pode precisar de nós a qualquer hora do dia, por exemplo para ir ao veterinário a meio da noite.

Note-se, o que leva donos a abandonarem o seu animal de estimação é isto mesmo, a constante necessidade dos donos por parte dos cães. No entanto, o que estas pessoas se esquecem é que apesar de um cão exigir muitos cuidados, ele também nos pode proporcionar momentos de lazer. Por exemplo, um passeio no parque, ou mesmo uma companhia para viajar.

Outra das razões pela qual não podemos encarar um cão como um passatempo é pelo simples facto deles estarem sempre lá para nós. Por muito em baixo que nós possamos estar, podemos contar que o nosso cão estará sempre lá para nos pedir umas festas e nos animar. Não é à toa que se diz que o cão é o melhor amigo do Homem.

De facto, houve um dia em que eu cheguei a casa um pouco desanimada, e não sei como, o meu cão apercebeu-se do meu estado de espírito, veio ter comigo a mimou-me. Acredito que são estes momentos que compensam todo o trabalho que os meus cães me exigem.

Em conclusão, os animais de companhia, segundo a lei, são dotados de sensibilidade e autonomia perante pessoas e coisas. Por isso posso afirmar que ter um cão não é um passatempo.

[PARTICIPAÇÃO 2 – ANTES]

**Lord of the Rings é a melhor série de filmes de aventura fantástica;**

→ *Lord of the Rings* é uma trilogia de filmes de aventura fantástica que, desde o seu lançamento em 2001, recebeu enorme aclamação por parte de críticos e espectadores, sendo também dos meus filmes preferidos.

Os filmes, inspirados na trilogia do mesmo nome, apresentam-nos um mundo de fantasia com uma história e personagens extremamente cativantes. A história tem não só feiticeiros poderosos, elfos e humanos, mas também criaturas mais pequenas e frágeis como os hobbits e os anões, sendo sobre fome de poder e guerra, mas também sobre amizade e coragem. Os filmes também têm vários momentos de humor capazes de fazer qualquer um rir. As músicas e as localizações usadas são fantásticas ajudando na beleza da história em si.

São por estas e outras razões que eu continuo a achar o *Lord of the Rings* como sendo dos melhores filmes de aventura fantástica até hoje, mostrando-nos que até a mais pequena das criaturas faz a diferença e que, no final, o bem ganha sempre.

[PARTICIPAÇÃO 2 – DEPOIS]

→ ***The Lord of the Rings***

*The Lord of the Rings* é uma trilogia de filmes de aventura fantástica, inspirados nas obras de J.R.R. Tolkien. Os filmes levam-nos numa jornada por *Middle-earth*, dando-nos a conhecer as suas terras e os povos que lá habitam á medida que os filmes avançam. Desde o seu lançamento, em 2001, que receberam enorme aclamação por parte de críticos e espectadores, tendo sido galardoados com 17 Óscares e estando entre os filmes de maior sucesso na bilheteira.

Apesar dos filmes terem sido vítimas de algumas críticas, por se desviarem da história contada por J.R.R. Tolkien em algumas partes, atores e produtores da série, assim como muitos fãs, afirmaram que muitas das alterações eram necessárias e que os filmes eram apenas uma das muitas interpretações das obras. Embora concorde com algumas das críticas, penso que os filmes são uma boa adaptação dos livros em que se baseiam e que as técnicas usadas durante a sua realização torna-os das melhores e mais importantes séries de filmes de aventura fantástica.

Os filmes, inspirados na trilogia do mesmo nome, apresentam-nos um mundo de fantasia com uma história e personagens extremamente cativantes. A história não só tem feiticeiros poderosos, elfos e humanos, mas também tem criaturas mais pequenas e frágeis como os *hobbits*. São tratados temas como fome de poder e guerra, que contrastam com os de amizade e coragem retratados nas personagens principais. Tendo sido gravados na Nova Zelândia, os filmes apresentam cenários de tirar o fôlego, que nos proporcionam uma maior perceção das características de cada raça dos filmes. Por exemplo, o *Shire* ilustra a simplicidade e alegria dos Hobbits, enquanto *Rivendell* nos mostra o poder dos elfos.

Para serem atingidas muitas das cenas nos filmes foram necessários vários efeitos visuais inovadores, sendo o mais notório o uso da perspectiva, usado para adaptar as alturas dos atores àquelas das personagens. Na famosa cena em que as nove personagens principais estão ao lado umas das outras, foi necessário que primeiro se filmassem os atores que interpretaram as personagens de menores dimensões e posteriormente as maiores e, digitalmente juntá-las, para atingir a diferença de alturas entre as personagens.

Não só a nível de imagem, mas também as músicas usadas são fantásticas ajudando na beleza do filme e no ritmo da história. História essa que oferece nos filmes vários momentos de humor capazes de fazer qualquer um rir. Como, por exemplo, a cena do "segundo pequeno-almoço" do Pippin. São momentos como os enunciados anteriormente, que tornam a técnica de escrita e adaptação do argumento do filme uma mais-valia.

Concluindo, são por estas e outras razões que, apesar de algumas críticas e controvérsias ao longo dos anos, *The Lord of the Rings* continua

*There is no playbook*

a ser tido como uns dos melhores e mais inovadores filmes de aventura fantástica, assim como uns dos mais bem-sucedidos até aos dias de hoje. Para além disto, mostra-nos como até a mais pequena das criaturas é capaz de fazer a diferença e, no final, o bem ganha sempre.

[PARTICIPAÇÃO 3 – ANTES]

Eu nem sempre vi Naruto, porque dava na televisão de manhã ou por ouvir falar. Não, ver Naruto foi um gosto adquirido há pouco tempo. É verdade que a popularidade deste anime em Portugal ou o facto de ele aparecer na televisão pode levar uma pessoa com estes gostos a desejar ver este anime.

Naruto é um anime de comédia, acção e drama. Mas não é, obrigatoriamente, violento. Pelo contrário. Nesta história nós vemos como um pequeno rapaz, órfão e rejeitado por toda a gente, consegue crescer e não se deixar levar pelas emoções que o rodeiam. Ele também é dos únicos que se esforça bastante e que acredita sempre no lado bom das pessoas. Ele confia nos outros e os outros confiam nele. Existe a parte mais violenta mas isto não origina comportamentos violentos nas pessoas.

Em primeiro lugar, ao ver Naruto, uma pessoa consegue aperceber-se de como a nossa vida está, e o que podemos às vezes fazer para mudar caso estejamos mal. No nosso dia-a-dia vemos pessoas que sofrem bullying, que são postas de parte por algo que algum familiar fez ou por diversas razões que às vezes nem têm culpa. Estas pessoas não têm quem as defenda, e não digo para treinarem para se defenderem, mas sim para ganharem a força da palavra para contar a outras pessoas.

Em segundo lugar, conseguimos perceber que a vida é difícil. Apesar de ser um universo alternativo os perigos de lá são cada vez mais metáforas dos perigos de cá (nosso mundo). Por mais obstáculos que tenhamos para alcançar o nosso sucesso, isso não nos deve impedir. Devemos trabalhar arduamente e tentar sempre, de forma saudável, superar os nossos colegas de turma, de escola, de trabalho. Só assim conseguimos exigir mais de nós e alcançar aquilo que queremos. Para concluir, ver Naruto pode levar a atos violentos apenas às pessoas que não conseguem tirar o verdadeiro significado da história. Quem percebe a verdadeira história observa a determinação de uma pessoa, a força da amizade, o amor pela nossa casa e pelo nosso mundo e também aquilo que devemos fazer para ter uma vida boa, feliz e cheia de pessoas que adoramos. Não sei se alguma vez viu Naruto, e nem o quero convencer a isso mas se não viu, provavelmente pintou uma ideia superficial sobre este anime assim como tanta gente o faz.

[PARTICIPAÇÃO 3 – DEPOIS]

## Assistir a *Naruto*: influências positivas ou negativas?

*Naruto* foi criado pelo japonês Masashi Kishimoto como um *mangá* em 1997. Mais tarde em 2002 foi lançado o *anime*. Este *anime* teve um grande alcance junto de jovens em todo o mundo, tendo sido criados vários jogos e organizadas inúmeras concentrações de fãs. Um *anime* que muitos de vocês devem apenas conhecer o nome e a personagem principal mas, ao mesmo tempo, que acompanhou muitas infâncias. Afinal, quantos não se levantavam cedo no fim-de-semana para ver esta série na televisão? Eu nem sempre vi *Naruto*, ou seja, posso dizer que não vi porque passava na televisão ou porque a sua popularidade cresceu. Ver *Naruto* tornou-se um gosto que se desenvolveu em mim há relativamente pouco tempo. Muita gente pensa que ver *Naruto* pode levar a atos violentos, pois é um *anime* de ninjas, de lutas, de *shurikens* e *kunais*. Mas, será isso verdade? Primeiro é preciso compreender qual a verdadeira lição e a história que conta.

*Naruto* é um *anime* de ninjas, é certo. No entanto é igualmente uma história de comédia e drama, não só de ação. A narrativa desenvolve-se à volta de um jovem que não é aceite por ninguém, mas que vai criando laços com os amigos, e que se esforça bastante para atingir o sucesso e a consideração. Nesta série vemos como um pequeno rapaz, órfão e rejeitado por toda a gente, consegue crescer e não se deixar levar pelas suas emoções. Ele é dos únicos que se esforça bastante e que acredita sempre no lado bom das pessoas. E porque confia nos outros, os outros confiam nele. Ele anseia atingir o ponto mais alto da sua vila: ser *Hokage* (o chefe da vila). Em conjunto com os seus amigos, ultrapassa diversos obstáculos e realiza várias missões.

No fim, este não é um *anime* violento e não impinge este tipo de comportamento nas pessoas. Muito pelo contrário, este *anime* tem algo para nos ensinar! Com a sua moral positiva e providenciando uma forma de encarar a nossa sociedade, este *anime* mostra-nos como não é com violência que resolvemos tudo e que formas não violentas existem para combater a violência que nos assola.

*Naruto*, através da história de um pequeno rapaz sem nada que fica com muita coisa, tem uma moral positiva, isto é, tem uma lição que invoca bons valores. A moral existente neste *anime* é a de que nós devemos enfrentar os nossos problemas e não nos deixarmos abater por isso. Uma moral inspiradora para as nossas vidas!

Como é visto no *anime*, os amigos são uma parte crucial para ultrapassar os nossos problemas. Através do trabalho de equipa, tudo é possível e é isso que devemos ter em mente. Ao ver *Naruto* apercebemo-nos de como a nossa vida está: temos crianças nas nossas escolas em situações de bullying. Essas crianças não se podem defender, mas devem! Como o podem fazer? Não pela força, mas pelas palavras! O *Naruto* luta, mas nem sempre. Ele é aquele que acredita que consegue

mudar as pessoas para o lado do bem através das palavras e não da força. Desperta em nós sentimentos como a compaixão, o amor, a bondade e outros valores igualmente positivos. Isto leva a atos violentos? Não me parece!

Como exemplo disto temos uma situação muito conhecida deste anime. Logo nos primeiros episódios, quando Naruto ainda é um jovem de 12 anos, ele encontra-se na sua primeira missão. Nesta, eles encontram dois vilões. Um é o vilão principal, o outro é apenas um jovem que decide seguir o mais velho para todo o lado para o resto da sua vida. Naruto vai lutando com eles mas no final dos episódios, quando o jovem vilão morre, Naruto apela aos sentimentos de Zabuza, o jovem seguidor do vilão. Comovido, decide morrer em paz ao lado daquele que era o seu melhor amigo. Esta ideia é confirmada quando, mais à frente na história, ao serem ressuscitados mostram-se arrependidos da vida que tomaram e tentam seguir outro rumo.

Para além disso, a relação com os amigos, em *Naruto*, evoca outra moral positiva. Se há obstáculos ao nosso sucesso então devemos trabalhar arduamente para os atingir, rivalizando saudavelmente com os nossos colegas, ansiando por superá-los. É isso que nos faz mais fortes. O trabalho é o caminho para o sucesso. Esta é outra grande lição deste anime. Numa situação incluindo Kiba, um amigo de Naruto, este tenta por tudo ser melhor que o Naruto. Este sentimento faz com que ele anseie ficar muito mais forte levando-o a ter comportamentos mais agrestes ou simplesmente inveja. No entanto, isto faz com que ele desenvolva uma amizade com Naruto, o que permitiu aumentar a sua força individual.

Para além das boas morais, *Naruto* funciona como metáfora da nossa sociedade global. *Naruto* vive num mundo com grandes nações e outras mais pequenas, o que leva a uma grande divergência entre elas. O mesmo acontece com os países deste mundo, por um lado temos as grandes potências, como os E.U.A., e por outro lado temos os países em desenvolvimento, sendo que estes são maioritariamente países africanos. Em *Naruto*, mesmo entre as grandes nações, existem as “Grandes Guerras Ninja”. Não é o que se passa atualmente no nosso mundo? Temos guerras religiosas ou entre diferentes ideais políticos. Durante o desenvolvimento da série, há uma grande guerra mas não é entre as diferentes nações. Nesta guerra, estas nações unem-se para enfrentar riscos maiores. É isto que devemos ter em conta e ter esperança: que nos possamos unir todos para lutarmos pela paz mundial.

Os ninjas invasores (*nukenins*) representam os terroristas e radicais que entram nos nossos países e que prejudicam a nossa vida, atacando e matando. Em *Naruto* eles são apanhados. Como na vida real nem sempre o mesmo acontece poderemos pensar que se desenvolve um sentimento de raiva contra estas guerras e invasores, o que leva a atos violentos. Mas, o que importa aqui é a maneira como os problemas são resolvidos. Pode haver uma guerra, mas a solução é tentar a palavra ou unir-nos todos para atingir um mesmo propósito, a paz. A um ato violento não devemos responder com guerra pois isso alimenta, tal como



é dito no anime, “o ciclo do ódio”: ódio leva a vingança e vingança leva à guerra, *ad infinitum*. Temos que evitar entrar neste ciclo e pensar no futuro. É isto que devemos retirar do anime: se há um problema, vamos enfrentá-lo de maneira racional, sem guerra, com a melhor solução, sem atos violentos! Durante a Quarta Grande Guerra Ninja, todas as nações, todas as vilas e todos os ninjas unem-se pelo mesmo propósito. Esquecem-se guerras do passado, ou confusões do presente, e anseia-se por uma vida no futuro. No momento em que os Kages se unem e esquecem as rivalidades, todos os seus seguidores acreditam no mesmo propósito. Só assim, trabalhando em conjunto, conseguem superar os objetivos e vencer a Guerra.

Concluindo, *Naruto* não leva a atos violentos. Pelo contrário, com este anime aprendemos como devemos trabalhar até atingirmos o sucesso e não desistir daquilo em que acreditamos. Mais, aprendemos que qualquer seja o nosso problema devemos encará-lo de frente com a ajuda e o suporte dos nossos amigos e familiares. Ensina-nos ainda que devemos procurar resolver os problemas pelas palavras, sem lutas. Se vivemos uma guerra, vai haver luta de certeza, mas devemos reduzi-la, encurtá-la, arranjar uma solução apaziguadora. Estas são as verdadeiras lições deste *anime*. Não devemos assistir a *Naruto* de uma maneira superficial, vendo apenas mortes, *kunais* e guerra. Ver além disto é ver as soluções, o amor, o espírito de equipa e tudo o que há de positivo na resolução de problemas. Se depois disto continuam a achar que *Naruto* leva a atos violentos, deviam ver alguns episódios como os iniciais onde se percebem as características do *Naruto*, como apresentadas ao longo do texto, e devem também ver o início da Grande Guerra. Depois disso poderemos discutir acerca deste tema e estou confiante que vos poderei convencer do contrário, porque *Naruto* não leva a atos violentos.

[PARTICIPAÇÃO 4 – ANTES]

A competição no desporto pode comparar-se com a dos videojogos.

Não há assim tantas diferenças da competição nos desportos e nos vídeo jogos. A grande diferença é que nos videojogos não se faz exercício físico, ou pelo menos tanto como se faz numa competição desportiva. A competição dos videojogos até já é considerada um desporto por muitos.

No desporto há prémios, disputa, vencedores e vencidos e há regulamentos, tal igual como nas competições dos videojogos.

Para participar em competições de videojogos também é preciso treinar arduamente e muitas das vezes algumas equipas até têm o seu próprio treinador.

Assim, acho que é possível comparar competições de videojogos com o desporto, pois as diferenças não são assim tantas

[PARTICIPAÇÃO 4 – DEPOIS]

### **E-sports vs Sports**

A competição no desporto pode comparar-se com a dos videojogos. A diferença entre um atleta de desportos tradicionais e de desportos eletrónicos não é considerável e, para além disto, os desportos eletrónicos conseguem mobilizar a sociedade da mesma forma que um desporto tradicional.

Não há assim tantas diferenças da competição nos desportos e nos videojogos. Grande parte das pessoas tem dificuldade em aceitar as competições de videojogos como um desporto, maioritariamente porque não se faz exercício físico, mas já que o xadrez é um desporto, porque é que as competições de videojogos também não podem ser?

Para participar em competições de videojogos também é preciso treinar arduamente e muitas das vezes algumas equipas até têm o seu próprio treinador. No desporto há prémios, disputa, vencedores e vencidos e há regulamentos, tal e qual como nas competições dos videojogos.

Assim, acho que é possível comparar competições de videojogos com o desporto, pois as diferenças não são assim tantas.

[PARTICIPAÇÃO 5 – ANTES]

**Uma família tradicional não condiciona o crescimento de uma criança.**

Ter uma família tradicional não é garantia de um bom desenvolvimento de uma criança porque uma família não tradicional não é equivalente a uma família atribulada e eu sou o resultado de um bom desenvolvimento no seio de uma família não tradicional.

Uma família tradicional é um modelo de família em que os pais estão casados, vivem juntos e cuidam ambos das suas crianças. Por vezes, este modelo de vida consegue ser mais atribulado do que o de uma família não tradicional em que apenas um dos pais trata das crianças ou se junta com outra pessoa com quem constituirá uma nova família.

Uma família não tradicional é vista por muitas pessoas como uma família incapaz de dar às crianças (fruto de um divórcio) o que elas precisam e como prejudicial para o desenvolvimento das mesmas.

Existem inúmeros casos de crianças que acabam por ser prejudicadas indiretamente pela decisão dos pais de se divorciarem. Essas crianças, normalmente, tornam-se crianças revoltadas e delinquentes que não atribuem qualquer valor à nova família não tradicional ou simplesmente não concordam, com o divórcio dos pais e seguem maus caminhos. Contudo, na minha opinião, as crianças não se tornam delinquentes e seguem maus caminhos diretamente devido ao divórcio dos pais ou pela nova família não tradicional. Elas seguem maus caminhos por falta de atenção, harmonia e compreensão perante os progenitores que, se falassem e ajudassem as crianças a compreender as suas decisões de uma forma acessível e não repentina, teriam um desenvolvimento normal sem qualquer tipo de revolta ou delinquência proveniente da separação. Na minha opinião, se os pais se importarem com as suas crianças, não há maneira possível do seu divórcio afetar o desenvolvimento das mesmas pois o acompanhamento e interesse pelo crescimento, desenvolvimento, saúde e bem estar de qualquer filho deve ser a prioridade de qualquer pai, independentemente de estarem divorciados ou não.

No meu caso, os meus pais sempre se preocuparam com o meu bem estar após o seu divórcio. Na altura, explicaram-me o porquê da sua decisão e eu entendi tudo de maneira muito acessível mas mesmo assim, eles falavam frequentemente comigo para saberem se eu realmente estava a lidar bem com a ideia de ter de me adaptar a uma família não tradicional. Os meus pais sempre foram muito dedicados e preocupados com a minha felicidade e bem estar o que permitiu o meu bom desenvolvimento e crescimento.

Para concluir, eu acho que ter uma família tradicional não é garantia de um bom desenvolvimento de uma criança porque o modelo de uma família não tradicional não é equivalente a uma família atribulada em que as crianças que constituem a mesma são umas

*There is no playbook*

delinquentes e eu sou um exemplo do bom desenvolvimento de uma família não tradicional.

[PARTICIPAÇÃO 5 – DEPOIS]

**Uma família tradicional não garante o bom crescimento de uma criança.**

Ter uma família tradicional não é garantia de um bom desenvolvimento de uma criança porque uma família não tradicional, como casos de divórcio, não é equivalente a uma família atribulada e eu sou o resultado de um bom desenvolvimento no seio de uma família não tradicional.

Uma família tradicional é considerado um modelo de família em que os pais estão casados, vivem juntos e cuidam ambos das suas crianças. Já o modelo não tradicional é visto por muitas pessoas como uma família incapaz de dar às crianças o que elas precisam. Focar-me-ei nos casos de divórcio, que experienciei, mesmo considerando que há outros tipos de famílias ainda consideradas não tradicionais, como por exemplo casais homossexuais.

Por vezes, o modelo tradicional de família consegue ser mais atribulado do que uma família não tradicional, em que apenas um dos pais fica encarregado de tratar das crianças ou se junta com outra pessoa com quem constituirá uma nova família.

Existem inúmeros casos de crianças que acabam por ser prejudicadas indiretamente pela decisão dos pais se divorciarem. Essas crianças, normalmente, tornam-se crianças revoltadas e delinquentes que não atribuem qualquer valor à nova família não tradicional ou simplesmente não concordam com o divórcio dos pais e seguem maus caminhos. Contudo, as crianças não se tornam delinquentes e seguem maus caminhos diretamente devido ao divórcio dos pais ou pela nova família não tradicional.

As crianças seguem maus caminhos por falta de atenção, harmonia e compreensão perante os progenitores que, se falassem e ajudassem as crianças a compreender as suas decisões de uma forma acessível e não repentina, teriam um desenvolvimento normal sem qualquer tipo de revolta ou delinquência proveniente da separação. Os pais devem importar-se com as suas crianças. Não há maneira possível do seu divórcio afetar o desenvolvimento dos seus filhos se eles continuarem a acompanhar e a interessarem-se pelo crescimento, desenvolvimento, saúde e bem-estar dos filhos. Isso deve ser a prioridade de qualquer pai, independentemente de estar divorciado ou não. Por isso, uma família não tradicional não é sinónimo de um mau ambiente ou de uma má influência no crescimento de uma criança.

No meu caso, os meus pais sempre se preocuparam com o meu bem-estar após o seu divórcio. Na altura, explicaram-me o porquê da sua decisão e eu entendi tudo porque eles colocaram a situação de uma maneira muito acessível. Mesmo assim, após o divórcio, eles falavam frequentemente comigo para saberem se eu realmente estava a lidar bem com a ideia de ter de me adaptar a uma família não tradicional e

ter de me habituar a viver só com a minha mãe durante a semana e nos fins de semanas com o meu pai. Os meus pais sempre foram muito dedicados e preocupados com a minha felicidade e adaptação à situação, o que permitiu o meu bom desenvolvimento e crescimento, por isso considero que o que me aconteceu é exemplar de um caso em que o divórcio, ou a passagem para uma família não tradicional, não afetou necessariamente o bom desenvolvimento de uma criança. Eu sou uma adolescente com boas notas, bem-educada e com hábitos saudáveis, ou seja, o divórcio dos meus pais não fez de mim uma delinquente ou uma pessoa mal educada como muitas vezes se pensa. O divórcio dos meus pais e a obrigação à adaptação de uma nova família em nada prejudicou o meu bom desenvolvimento.

Para concluir, eu acho que ter uma família tradicional não é garantia de um bom desenvolvimento de uma criança porque o modelo de uma família não tradicional, nos casos de divórcio, não é equivalente a uma família atribulada, onde as crianças que constituem a mesma são umas delinquentes, e eu sou um exemplo de que um bom desenvolvimento de uma criança depende muito do interesse e delicadeza dos pais pelos seus filhos.

[PARTICIPAÇÃO 6 – ANTES]

### **Livro VS Filme**

“Livro ou filme?”, esta tem sido uma questão discutida entre os amantes de uma boa leitura e os que preferem ver o desenrolar de uma história no ecrã.

Ao ler um livro, o leitor tem nas suas mãos a obra completa da imaginação de um escritor, nem mais, nem menos palavra, sendo possível ler cada detalhe, cada mínima descrição de algo que o autor tinha em mente quando o passou para papel. Ao mesmo tempo que temos presente cada palavra do escritor, cada pessoa que lê um certo livro interpreta a história de forma diferente, isto é, concluem uma mensagem principal diferente, gostam mais de uma personagem do que outra, imaginam o desenrolar da história de uma forma única.

Porém, quando um livro é convertido num filme, quer devido ao limitado espaço de tempo, quer devido aos efeitos especiais necessários, a maioria dos pequenos pormenores que estão presentes no livro são eliminados e, apesar de serem mínimos, são cruciais à história. Um exemplo disto é a conversão da série Harry Potter para os ecrãs, onde foram excluídas passagens importantes do livro e personagens, como o poltergeist.

Na minha opinião, nesta discussão entre livros e filmes, livros ganham com uma enorme vantagem. Livros são melhores que filmes, quer no Harry Potter, quer em qualquer outra história, pois a partir do livro é possível imaginar uma infinidade de diferentes cenários, enquanto que, ao ver um filme, a nossa imaginação não é posta em prova, estando restritos ao cenário imaginado por uma certa pessoa.



[PARTICIPAÇÃO 6 – DEPOIS]

## **Livro VS Filme**

“Livro ou filme?” Esta tem sido uma questão discutida entre os amantes de uma boa leitura e os que preferem ver o desenrolar de uma história no ecrã.

Ao ler um livro, o leitor tem nas suas mãos a obra completa da imaginação de um escritor, nem mais nem menos palavra, sendo possível ler cada detalhe, cada mínima descrição de algo que o autor tinha em mente quando o passou para papel.

Quando um livro é convertido num filme, quer devido ao limitado espaço de tempo, quer devido aos efeitos especiais necessários, muitos pormenores que pintam um livro e a sua história de magia perdem-se ao longo das filmagens. Tal como acontece a Peeves, o poltergeist da saga Harry Potter de J. K. Rowling, foi totalmente eliminado dos filmes apesar de ser uma personalidade de grande relevância nos livros.

Ao mesmo tempo que temos presente cada palavra do escritor, cada pessoa que lê um determinado livro interpreta a história de forma diferente, isto é, concluem uma mensagem principal diferente, gostam mais de uma personagem do que outra ou imaginam o desenrolar da história de uma forma única. Voltando ao exemplo do Harry Potter, o leitor pode considerar a personagem principal, ou seja o próprio Harry Potter, como uma pessoa brilhante e um ótimo feiticeiro, ou então como um rapaz com bastante sorte que apenas se aproveita do poder dos seus amigos, tudo dependente da sua imaginação.

Todavia, também esta realidade dos livros é, muitas vezes, deixada de lado na passagem para filme, pois o que nos vemos no ecrã é, pura e simplesmente, a maneira de ver as coisas de um grupo restrito de pessoas que, no exemplo do Harry Potter, viam a personagem principal como alguém forte e destemido, não mostrando a sua faceta frágil e incerta, algo que, ainda hoje, é tema de discussão entre as fãs desta saga.

Concluído, os livros apresentam-se, por si, como obras-primas pensadas até ao mais ínfimo detalhe. Pelo contrário, os filmes, adaptados dos livros, pecam em fazer justiça aos livros. Se tiverem em consideração como na leitura há a possibilidade de fazer a imaginação voar mais alto e que muitas coisas ficam perdidas nas adaptações, verão, como eu, que mais vale ler os livros da saga Harry Potter do que ver os filmes.

[PARTICIPAÇÃO 7 – ANTES]

Falando por mim, conviver com pessoas mais velhas é importante. Desde pequeno, que fui habituado a conviver mais com pessoas mais velhas do que com idade menor que eu ou a mesma idade. Sobretudo , devido aos meus irmãos. Principalmente, ao meu irmão do meio. Sempre convivi muito com os amigos dele. Eles relataram-me assuntos relativos com a escola, como era mais novo , eles alertavam-me o que iria passar e o que iam ser as minhas principais dificuldades. Como também comecei a ter uma vida noturna relativamente cedo e os meus amigos nessa altura praticamente não praticavam o mesmo que eu, eu ia com o meu irmão e os seus amigos. Eles alertavam-me para os perigos da noite, em relação a drogas e álcool , o que era bom na altura. Queria dizer que se sentiam preocupados em relação às minhas saídas noturnas. Concluindo assim, a 1º razão de conviver com pessoas mais velhas é termos conhecimento por parte delas de perigos , de experiências de vida, entre outros.

[PARTICIPAÇÃO 7 – DEPOIS]

### **Conviver com pessoas mais velhas é importante**

Devido aos meus irmãos, desde pequeno que fui mais habituado a conviver com pessoas mais velhas do que a conviver com aquelas de idade menor ou da mesma que eu. Principalmente devido ao meu irmão que é o filho do meio, considero que conviver com pessoas mais velhas é importante pois sempre convivi muito com os amigos dele. Esta convivência traz dois benefícios, por um lado temos a hipótese de ouvir as experiências de quem passou por aquilo que iremos passar e por outro lado essa partilha traz conselhos de quem se preocupa conosco.

Como convivi com pessoas mais velhas, eles relataram-me experiências relativas à escola. Como era mais novo, eles alertavam-me o que iria passar e quais iam ser as minhas principais dificuldades.

Com esta partilha de experiências surgem também conselhos de alguém que sabe mais do que nós. Como comecei a ter uma vida noturna relativamente cedo e os meus amigos nessa altura não praticavam o mesmo que eu, ia com o meu irmão e os seus amigos. Embora muita gente possa achar perigoso alguém muito jovem iniciar a sua vida noturna, o fato de ter o meu irmão e os amigos dele comigo fez com que eles me alertassem para os perigos da noite, em relação a drogas e álcool. Isto foi bom na altura porque me fez estar atento a várias perigos na noite.

Concluindo, esta convivência com alguém mais velho preparou-me para coisas que iriam passar-se na minha vida. Para além disso os seus conselhos e avisos queriam dizer que se sentiam preocupados comigo, sobretudo em relação às minhas saídas noturnas. Assim, conviver com pessoas mais velhas é, sem dúvida, importante para termos conhecimento dos perigos de certas experiências na vida, entre outros benefícios que podem surgir quando temos alguém mais velho que se preocupe conosco.

[PARTICIPAÇÃO 8 – ANTES]

**Ser youtuber é difícil:**

Sendo que um youtuber é conhecido por muita gente, pessoas que o inscrevem, o youtuber sente-se “pressionado” em por os vídeos, sem saber se as pessoas vão gostar ou não. Pelo facto de ser tão conhecido, há pessoas que gostam e outras que não gostam do conteúdo dos vídeos do seu canal, e muitas vezes ele recebe críticas umas construtivas, outras que não.

Temos também o facto de maior parte dos youtuber ocupar muito do tempo do seu dia para editar um vídeo, muitos cerca de 3/4h.

Um youtuber é uma pessoa como as outras, o seu trabalho prende-se ao youtube, e como todas as pessoas eles também têm os seus problemas pessoais, não têm vontade de sorrir, mas eles têm de saber lidar com eles para que essa tristeza não passe para as pessoas que vêem os vídeos, tem de conseguir separar a vida profissional da pessoal.

Para que o youtuber tenha sucesso tem de ter muita energia, criatividade, capacidade de inovar e muitas outras coisas.

Um youtuber têm de estar frequentemente nas redes, responder aos fãs, demonstrar gratidão para com eles, sendo que sem eles, o canal do youtuber não teria tanto sucesso, ou até mesmo nenhum.

[PARTICIPAÇÃO 8 – DEPOIS]

### **Ser youtuber é difícil!**

Um *youtuber* é alguém cujo trabalho é fazer *upload* de vídeos no Youtube, uma plataforma *online* que está disponível para quem quiser aceder. Ser um *youtuber* não é fácil da mesma forma que qualquer trabalho tem as suas dificuldades mas para além disso um *youtuber* está sujeito a uma maior pressão social devido ao seu trabalho.

Um *youtuber* é uma pessoa como as outras, embora o seu trabalho se prenda ao Youtube. Como todas as pessoas eles também têm os seus problemas pessoais. Por vezes não têm vontade de sorrir mas têm de saber lidar com isso para que essa tristeza não passe para as pessoas que veem os vídeos. Tal como em qualquer profissão têm de conseguir separar a vida profissional da pessoal.

Para além disto, quando um *youtuber* não tem uma equipa a contribuir para o seu trabalho então acontece que a maior parte dos *youtubers* ocupa muito tempo do seu dia a editar um vídeo, muitos cerca de 3/4h.

Mas o grande problema de ser um *youtuber* prende-se com a pressão social. Sendo que é conhecido por muita gente, pessoas que o subscrevem, o *youtuber* sente-se pressionado em fazer constantemente *upload* de vídeos, sem saber se as pessoas vão gostar ou não. Pelo facto de ser tão conhecido, há pessoas que gostam e outras que não gostam do conteúdo dos vídeos do seu canal, acabando muitas vezes por receber críticas nem sempre construtivas.

Uma vez que o “ordenado” de um *youtuber* passa pela quantidade de seguidores que tem, para além de saber separar a vida profissional da vida pessoal, um *youtuber* tem de estar frequentemente nas redes sociais. Responder aos fãs, demonstrar gratidão para com eles, sendo que sem eles o canal do *youtuber* não teria tanto sucesso ou até mesmo nenhum, faz parte do trabalho de um *youtuber*. Por isso ser *youtuber* não passa só por fazer *upload* de vídeos no Youtube, é necessário também alimentar esta relação com os subscritores do canal, o que passa pela atividade noutras redes sociais.

Concluindo, para que um *youtuber* tenha sucesso, tem de ter muita energia, criatividade, capacidade de inovar e muitas outras coisas. Sem dúvida que não é um trabalho fácil, podendo por vezes ser ingrato devido à exposição social a que está sujeito.

[PARTICIPAÇÃO 9 – ANTES]

Devíamos fazer pelo menos uma viagem longa por ano porque viajar nos enriquece como pessoas, aumenta a nossa cultura geral, altera a nossa visão sobre a realidade do mundo e nos ajuda a voltar ao trabalho com uma mente mais limpa e com uma maior disposição.

Conhecer sítios e culturas novas aumenta a nossa cultura geral e enriquece-nos como pessoas uma vez que ao viajarmos conhecemos os hábitos e costumes das outras culturas, diferentes dos nossos, e quanto mais tempo estamos num sítio melhor podemos conhecer a cultura desse local, por outro lado, quando mais sítios visitamos, mais culturas diferentes conhecemos.

Mantermo-nos presos ao sítio onde vivemos e não conhecer mais artes do mundo é limitar o nosso conhecimento e achar que a realidade do mundo se baseia naquilo que vemos todos os dias, e não procurar mais do que aquilo que já conhecemos. quanto mais sítios e culturas novos conhecemos, mais realista é a nossa visão do mundo, que é muito limitada se nos restringirmos ao sítio onde vivemos. Portugal é um bom exemplo disso mesmo. Em Portugal estamos habituados a um nível de segurança relativamente elevado em comparação com outros países, e acabamos por nem nos aperceber e não dar muito valor a isso até conhecermos a realidade de outros sítios. esse perigo também acaba por influenciar a cultura dos países, quando vemos que em certos países as pessoas têm grades nas janelas, ou andam muitas vezes armadas, o que em Portugal é raro.

Fazer uma viagem nas férias para descontrair ajuda-nos a voltar ao trabalho com uma mente mais limpa e com mais disposição para o trabalho uma vez que toda a gente gosta de passar um tempo longe de casa e dos problemas. abrir um pouco a nossa mente a dificuldades de outros países bastante diferentes das nossas ajuda-nos a ver o nosso dia a dia de outra forma e pode ajudar a ter um maior entusiasmo.

Em suma, na minha opinião, seria positivo que toda a gente tivesse a possibilidade de fazer uma viagem longa por ano, conhecer novas realidades, e abrir a sua mente.

[PARTICIPAÇÃO 9 – DEPOIS]

### **Vamos viajar!**

Mantermo-nos presos ao sítio onde vivemos e não conhecer mais artes no mundo é limitar o nosso conhecimento. Acabamos por achar que a realidade do mundo se baseia naquilo que vemos todos os dias e acabamos por não procurar mais do que aquilo que já conhecemos.

Quanto mais sítios novos e culturas diferentes conhecermos, mais realista é a nossa visão do mundo. Portugal é um bom exemplo disso mesmo. Em Portugal, estamos habituados a um nível de segurança relativamente elevado em comparação com outros países. Acabamos por nem nos aperceber e a nem dar muito valor a isso até conhecermos a realidade de outros sítios. Em termos estatísticos, a taxa de homicídios anual em Portugal é de 1,2, sendo que na Europa é de 3,5. Mais, por exemplo, na América a taxa média é de 15,4 e em África de 17, sendo que a taxa mundial é de 6.9.

Este perigo acaba por influenciar a cultura dos países, quando vemos que em certos países as pessoas têm grades nas janelas, ou andam muitas vezes armadas, o que em Portugal é raro. Aliás, até é bastante difícil ser portador de armas em Portugal. Para além dos requerimentos básicos que passam por ser maior de 18 anos, encontrar-se em pleno uso de todos os direitos civis e ser idóneo. É também necessário demonstrar carecer da licença por razões profissionais ou por circunstâncias de defesa pessoal ou de propriedade, ser portador de certificado médico e ser portador do certificado de aprovação para o uso e porte de armas de fogo. Enquanto, por exemplo, nos Estados Unidos as leis são mais flexíveis e há uma cultura que enaltece o porte de arma.

Abrir um pouco a nossa mente a dificuldades de outros países bastante diferentes das nossas ajuda-nos a ver o nosso dia-a-dia de outra forma e pode ajudar a ter um maior entusiasmo.

Para além disto tudo, fazer uma viagem nas férias para descontrair ajuda-nos a voltar ao trabalho com uma mente mais limpa e com mais disposição para o trabalho. Quem não gosta de passar um tempo longe de casa e dos problemas?

Viajar enriquece-nos como pessoas, aumentando a nossa cultura geral. Conhecer outros hábitos e costumes altera a nossa visão sobre a realidade do mundo e ajuda-nos a voltar ao trabalho com uma mente limpa e com boa-disposição. Contudo, quanto mais tempo estamos num sítio mais da cultura desse local podemos conhecer, por outro lado, quantos mais sítios visitamos, mais culturas diferentes conhecemos. É um problema, por isso digo, devíamos fazer pelo menos uma viagem longa por ano!

# Documento para exposição da atividade

Chamados a defender aquilo em que acreditam, eis o que alguns alunos da E.S.A. escreveram:



## Ser *youTuber* é difícil!

Um *youTuber* é alguém cujo trabalho é fazer *upload* de vídeos no Youtube, uma plataforma *online* que está disponível para quem quiser aceder. Ser um *youTuber* não é fácil da mesma forma que qualquer trabalho tem as suas dificuldades, mas para além disso um *youTuber* está sujeito a uma maior pressão social devido ao seu trabalho.

Um *youTuber* é uma pessoa como as outras, embora o seu trabalho se prenda ao Youtube. Como todas as pessoas eles também têm os seus problemas pessoais. Por vezes não têm vontade de sorrir, mas tem de saber lidar com isso para que essa tristeza não passe para as pessoas que veem os vídeos. Tal como em qualquer profissão tem de conseguir separar a vida profissional da pessoal. Para além disto, quando um *youTuber* não tem uma equipa a contribuir para o seu trabalho então acontece que, a maior parte dos *youTubers*, ocupa muito tempo do seu dia a editar um vídeo, muitos cerca de 3 a 4 horas.

Mas o grande problema de ser um *youTuber* prende-se com a pressão social. Sendo que é conhecido por muita gente, pessoas que o subscvem, o *youTuber* sente-se pressionado em fazer constantemente *upload* de vídeos, sem saber se as pessoas vão gostar ou não. Pelo facto de ser tão conhecido, há pessoas que gostam e outras que não gostam do conteúdo dos vídeos do seu canal, acabando muitas vezes por receber críticas nem sempre construtivas.

Uma vez que o "ordenado" de um *youTuber* passa pela quantidade de seguidores que tem, para além de saber separar a vida profissional da vida pessoal, um *youTuber* tem de estar frequentemente nas redes sociais. Responder aos fãs, demonstrar gratidão para com eles, sendo que sem eles o canal do *youTuber* não teria tanto sucesso ou até mesmo nenhum, faz parte do trabalho de um *youTuber*. Por isso ser *youTuber* não passa só por fazer *upload* de vídeos no Youtube, é necessário também alimentar esta relação com os subscritores do canal, o que passa pela atividade noutras redes sociais.

Concluindo, para que um *youTuber* tenha sucesso, tem de ter muita energia, criatividade, capacidade de inovar e muitas outras coisas. Sem dúvida que não é um trabalho fácil, podendo, por vezes ser ingrato devido à exposição social a que está sujeito.



## Vamos viajar!

Maniermo-nos presos ao sítio onde vivemos e não conhecer mais artes no mundo é limitar o nosso conhecimento. Acabamos por achar que a realidade do mundo se baseia naquilo que vemos todos os dias e acabamos por não procurar mais do que aquilo que já conhecemos.

Quanto mais sítios novos e culturas diferentes conhecermos, mais realista é a nossa visão do mundo. Portugal é um bom exemplo disso mesmo. Em Portugal, estamos habituados a um nível de segurança relativamente elevado em comparação com outros países. Acabamos por nem nos aperceber e a nem dar muito valor a isso até conhecermos a realidade de outros sítios. Em termos estatísticos, a taxa de homicídios anual em Portugal é de 1,2, sendo que na Europa é de 3,5. Mais, por exemplo, na América a taxa média é de 15,4 e em África de 17, sendo que a taxa mundial é de 6,9.

Este perigo acaba por influenciar a cultura dos países, quando vemos que em certos países as pessoas têm grades nas janelas, ou andam muitas vezes armadas, o que em Portugal é raro. Aliás, até é bastante difícil ser portador de armas em Portugal. Para além dos requerimentos básicos que passam por ser maior de 18 anos, encontrar-se em pleno uso de todos os direitos civis e ser idóneo. É também necessário demonstrar carcer da licença por razões profissionais ou por circunstâncias de defesa pessoal ou de propriedade, ser portador de certificado médico e ser portador do certificado de aprovação para o uso e porte de armas de fogo. Enquanto, por exemplo, nos Estados Unidos as leis são mais flexíveis e há uma cultura que enaltece o porte de arma.

Abrir um pouco a nossa mente a dificuldades, de outros países bastante diferentes das nossas ajuda-nos a ver o nosso dia-a-dia de outra forma e pode ajudar a ter um maior entusiasmo.

Para além disto tudo, fazer uma viagem nas férias para descontrair ajuda-nos a voltar ao trabalho com uma mente mais limpa e com mais disposição para o trabalho. Quem não gosta de passar um tempo longe de casa e dos problemas?

Viajar enriquece-nos como pessoas, aumentando a nossa cultura geral. Conhecer outros hábitos e costumes altera a nossa visão sobre a realidade do mundo e ajuda-nos a voltar ao trabalho com uma mente limpa e com boa-disposição. Contudo, quanto mais tempo estamos num sítio mais da cultura desse local podemos conhecer, por outro lado, quanto mais sítios visitamos, mais culturas diferentes conhecemos. É um problema, por isso digo, devíamos fazer pelo menos uma viagem longa por ano!



## Os cães são um passatempo?

Um passatempo é uma atividade que uma pessoa leva a cabo com o intuito de se distrair, isto é, uma forma de combater o tédio ou simplesmente fazer algo diferente do habitual. Ter um cão não se enquadra definição.

Quando possuímos um cão não o podemos encarar como uma posse literal, mas sim como cuidadores de um ser vivo que necessita de nós constantemente. Ter um cão, não é uma atividade que só realizamos quando queremos, como é o exemplo de ler um livro. Quando temos um livro, se nos aborrecermos, basta fechá-lo. Pelo contrário, quando temos um animal de estimação, mesmo que este não tenha de estar sempre ao pé de nós, ele pode precisar de nós a qualquer hora do dia, por exemplo para ir ao veterinário a meio da noite.

Note-se, o que leva donos a abandonarem o seu animal de estimação é isto mesmo, a constante necessidade dos donos por parte dos cães. No entanto, o que estas pessoas se esquecem é que apesar de um cão exigir muitos cuidados, ele também nos pode proporcionar momentos de lazer. Por exemplo, um passeio no parque, ou mesmo uma companhia para viajar.

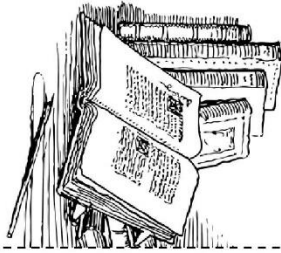
Outra das razões pela qual não podemos encarar um cão como um passatempo é pelo simples facto deles estarem sempre lá para nós. Por muito em baixo que nós possamos estar, podemos contar que o nosso cão estará sempre lá para nos pedir umas festas e nos animar. Não é à toa que se diz que o cão é o melhor amigo do Homem.

De facto, houve um dia em que eu cheguei a casa um pouco desanimada, e não sei como, o meu cão apercebeu-se do meu estado de espírito, veio ter comigo e mimou-me. Acredito que são estes momentos que compensam todo o trabalho, que os meus cães me exigem.

Em conclusão, os animais de companhia, segundo a lei, são dotados de sensibilidade e autonomia perante pessoas e coisas. Por isso posso afirmar que ter um cão não é um passatempo.







### Livro VS Filme

“Livro ou filme?” Esta tem sido uma questão discutida entre os amantes de uma boa leitura e os que preferem ver o desenrolar de uma história no ecrã.

Ao ler um livro, o leitor tem nas suas mãos a obra completa da imaginação de um escritor, nem mais nem menos palavra, sendo possível ler cada detalhe, cada minúscula descrição de algo que o autor tinha em mente quando o passou para papel.

Quando um livro é convertido num filme, quer devido ao limitado espaço de tempo, quer devido aos efeitos especiais necessários, muitos pormenores que pintam um livro e a sua história de magia perdem-se ao longo das filmagens. Tal como acontece a Reeves, o *pottergeist* da saga *Harry Potter* de J. K. Rowling, foi totalmente eliminado dos filmes, apesar de ser uma personalidade de grande relevância nos livros.

Ao mesmo tempo que temos presente cada palavra do escritor, cada pessoa que lê um determinado livro interpreta a história de forma diferente, isto é, concluem uma mensagem principal diferente, gostam mais de uma personagem do que outra ou imaginam o desenrolar da história de uma forma única. Voltando ao exemplo do *Harry Potter*, o leitor pode considerar a personagem principal, ou seja, o próprio Harry Potter, como uma pessoa brilhante e um ótimo feiticeiro, ou então como um rapaz com bastante sorte que apenas se aproveita do poder dos seus amigos, tudo dependente da sua imaginação.

Todavia, também esta realidade dos livros é, muitas vezes, deixada de lado na passagem para filme, pois o que nós vemos no ecrã é, pura e simplesmente, a manieira de ver as coisas de um grupo restrito de pessoas que, no exemplo do *Harry Potter*, viam a personagem principal como alguém forte e destemido, não mostrando a sua faceta frágil e incerta, algo que, ainda hoje, é tema de discussão entre as fãs desta saga.

Concluindo, os livros apresentam-se, por si, como obras-primas pensadas até ao mais ínfimo detalhe. Pelo contrário, os filmes, adaptados dos livros, pecam em fazer justiça aos livros. Se tiverem em consideração como na leitura há a possibilidade de fazer a imaginação voar mais alto e que muitas coisas ficam perdidas nas adaptações, verão, como eu, que mais vale ler os livros da saga *Harry Potter* do que ver os filmes.

### The Lord of the Rings

*The Lord of the Rings* é uma trilogia de filmes de aventura fantástica, inspirados nas obras de J. R. R. Tolkien. Os filmes levam-nos numa jornada por *Middle-Earth*, dando-nos a conhecer as suas terras e os povos que lá habitam a medida que os filmes avançam. Desde o seu lançamento, em 2001, que receberam enorme aclamação por parte de críticos e espectadores, tendo sido galardoados com 17 Oscars e estando entre os filmes de maior sucesso na bilheteira.

Apesar dos filmes terem sido vítimas de algumas críticas, por se desviarem da história contada por J. R. R. Tolkien em algumas partes, actores e produtores da série, assim como muitos fãs, afirmaram que muitas das alterações eram necessárias e que os filmes eram apenas uma das muitas interpretações das obras. Embora concorde com algumas das críticas, penso que os filmes são uma boa adaptação dos livros em que se baseiam e que as técnicas usadas durante a sua realização tornam os filmes das melhores e mais importantes séries de filmes de aventura fantástica.

Os filmes, inspirados na trilogia do mesmo nome, apresentam-nos um mundo de fantasia com uma história e personagens extremamente cativantes. A história não só tem feiticeiros poderosos, elfos e humanos, mas também tem criaturas mais pequenas e frágeis como os *hobbits*. São tratados temas como fome de poder e guerra, que contrastam com os de amizade e coragem retratados nas personagens principais. Tendo sido gravados na Nova Zelândia, os filmes apresentam cenários de tirar o fôlego, que nos proporcionam uma melhor percepção das características de cada raça dos filmes. Por exemplo, o Shire lússia a simplicidade e alegria dos *hobbits*, enquanto Rivendell nos mostra o poder dos elfos.

Para serem atingidas muitas das cenas nos filmes foram necessários vários efeitos visuais inovadores, sendo o mais notório o uso da perspectiva, usado para adaptar as alturas dos actores daquelas das personagens. Na famosa cena em que as nove personagens principais estão ao lado umas das outras, foi necessário que primeiro se filmassem os actores que interpretaram as personagens de menores dimensões e posteriormente as maiores e, finalmente juntá-las, para atingir a diferença de alturas entre as personagens.

Não só a nível de imagem, mas também as músicas usadas são fantásticas ajudando na beleza do filme e no ritmo da história. História essa que oferece nos filmes vários momentos de humor capazes de fazer qualquer um rir. Como, por exemplo, a cena do “segundo pequeno-almoco” do Pippin. São momentos como os enunciados anteriormente que tornam a técnica de escrita e adaptação do argumento do filme uma mais-valia.

Concluindo, são por estas e outras razões que, apesar de algumas críticas e controvérsias ao longo dos anos, *The Lord of the Rings* continua a ser tido como uns dos melhores e mais inovadores filmes de aventura fantástica, assim como uns dos mais bem-sucedidos até aos dias de hoje. Para além disso, mostra-nos como até a mais pequena das criaturas é capaz de fazer a diferença e, no final, o bem ganha sempre.





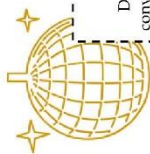
**E-sports vs Sports**

A competição no desporto pode comparar-se com a dos videojogos. A diferença entre um atleta de desportos tradicionais e de desportos eletrónicos não é considerável e, para além disso, os desportos eletrónicos conseguem mobilizar a sociedade da mesma forma que um desporto tradicional.

Não há assim tantas diferenças da competição nos desportos e nos videojogos. Grande parte das pessoas tem dificuldade em aceitar as competições de videojogos como um desporto, maioritariamente, porque não se faz exercício físico, mas já que o xadrez é um desporto, porque é que as competições de videojogos também não podem ser?

Para participar em competições de videojogos também é preciso treinar, arduamente e muitas das vezes algumas equipas até têm o seu próprio treinador. No desporto há prémios, disputas, vencedores e vencidos e há regulamentos, tal e qual como nas competições dos videojogos.

Assim, acho que é possível comparar competições de videojogos com o desporto, pois as diferenças não são assim tantas.



**Conviver com pessoas mais velhas é importante**

Devido aos meus irmãos, desde pequeno que fui mais habituado a conviver com pessoas mais velhas do que a conviver com aquelas de idade menor ou da mesma que a minha. Principalmente devido ao meu irmão que é o filho do meto, considero que conviver com pessoas mais velhas é importante pois sempre convivi muito com os amigos dele. Esta convivência traz dois benefícios, por um lado, temos a hipótese de ouvir as experiências de quem passou por aquilo que iremos passar e por outro lado essa partilha traz conselhos de quem se preocupa conosco.

Como convivi com pessoas mais velhas, eles relataram-me experiências relativas à escola. Como era mais novo, eles alertavam-me o que iria passar e quais iam ser as minhas principais dificuldades.

Com esta partilha de experiências surgem também conselhos de alguém que sabe mais do que nós. Como comeciei a ter uma vida noturna relativamente cedo e os meus amigos nessa altura não praticavam o mesmo que eu, ia com o meu irmão e os seus amigos. Embora muita gente possa achar perigoso alguém muito jovem iniciar a sua vida noturna, o fato de ter o meu irmão e os amigos dele comigo fez com que eles me alertassem para os perigos da noite, em relação a drogas e álcool. Isto foi bom na altura porque me fez estar atento a vários perigos na noite.

Concluindo, esta convivência com alguém mais velho preparou-me para coisas que iriam passar-se na minha vida. Para além disso, os seus conselhos e avisos queriam dizer que se sentiam preocupados comigo, sobretudo em relação às minhas saídas noturnas. Assim, conviver com pessoas mais velhas é, sem dúvida, importante para termos conhecimento dos perigos de certas experiências na vida, entre outros benefícios que podem surgir quando temos alguém mais velho que se preocupe conosco.



**Uma família tradicional não garante o bom crescimento de uma criança.**

Ter uma família tradicional não é garantia de um bom desenvolvimento de uma criança porque uma família não tradicional, como casos de divórcio, não é equivalente a uma família atribulada e eu sou o resultado de um bom desenvolvimento no seio de uma família não tradicional.

Uma família tradicional é considerado um modelo de família em que os pais estão casados, vivem juntos e cuidam ambos das suas crianças. Já o modelo não tradicional é visto por muitas pessoas como uma família incapaz de dar às crianças o que elas precisam. Focar-me-ei nos casos de divórcio, que experienciei, mesmo considerando que há outros tipos de famílias ainda consideradas não tradicionais, como por exemplo casais homossexuais.

Por vezes, o modelo tradicional de família consegue ser mais atribuído do que uma família não tradicional, em que apenas um dos pais fica encarregado de tratar das crianças ou se junta com outra pessoa com quem constituirá uma nova família. Existem inúmeros casos de crianças que acabam por ser prejudicadas indiretamente pela decisão dos pais se divorciarem. Essas crianças, normalmente, tornam-se crianças revolladas e delinquentes que não atribuem qualquer valor à nova família não tradicional ou simplesmente não concordam com o divórcio dos pais e seguem seus caminhos, tornando-se crianças revoltadas e delinquentes e seguem seus caminhos diretamente devido ao divórcio dos pais ou pela nova família não tradicional.

As crianças seguem seus caminhos por falta de atenção, harmonia e compreensão perante os progenitores que, se falassem e ajudassem as crianças a compreender as suas decisões de uma forma acessível e não repentina, teriam um desenvolvimento normal sem qualquer tipo de revolta ou delinquência proveniente da separação. Os pais devem importar-se com as suas crianças. Não há maneira possível do seu divórcio atelar o desenvolvimento dos seus filhos se eles continuarem a acompanhar e a interessarem-se pelo crescimento, desenvolvimento, saúde e bem-estar dos filhos. Isso deve ser a prioridade de qualquer pai, independentemente de estar divorciado ou não. Por isso, uma família não tradicional não é sinónimo de um mau ambiente ou de uma má influência no crescimento de uma criança.

No meu caso, os meus pais sempre se preocuparam com o meu bem-estar após o seu divórcio. Na altura, explicaram-me o porquê da sua decisão e eu entendi tudo porque eles colocaram a situação de uma maneira muito acessível. Mesmo assim, após o divórcio, eles falavam frequentemente comigo para saberem se eu realmente estava a lidar bem com a ideia de ter de me adaptar a uma família não tradicional e ter de me habituar a viver só com a minha mãe durante a semana e nos fins de semanas com o meu pai. Os meus pais sempre foram muito dedicados e preocupados com a minha felicidade e adaptação à situação, o que permitiu o meu bom desenvolvimento e crescimento, por isso considero que o que me aconteceu é exemplar de um caso em que o divórcio, ou a passagem para uma família não tradicional, não afetou necessariamente o bom desenvolvimento de uma criança. Eu sou uma adolescente com boas notas, bem-educada e com hábitos saudáveis, ou seja, o divórcio dos meus pais não fez de mim uma delinquente ou uma pessoa mal educada como muitas vezes se pensa. O divórcio dos meus pais e a obrigação à adaptação de uma nova família em nada prejudicou o meu bom desenvolvimento.

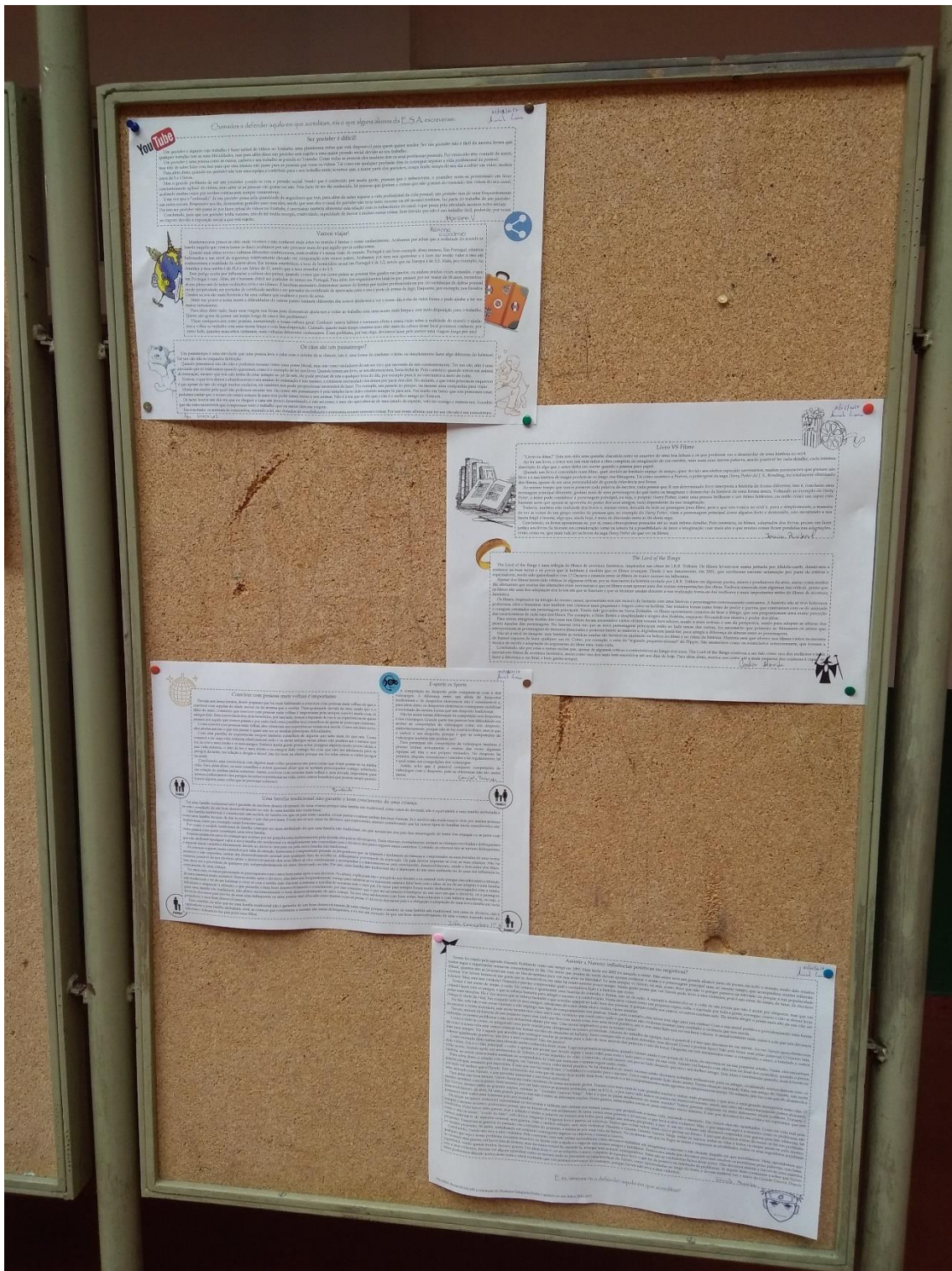
Para concluir, eu acho que ter uma família tradicional não é garantia de um bom desenvolvimento de uma criança porque o modelo de uma família não tradicional, nos casos de divórcio, não é equivalente a uma família atribulada, onde as crianças que constituem a mesma são umas delinquentes, e eu sou um exemplo de que um bom desenvolvimento de uma criança depende muito do interesse e delicadeza dos pais pelos seus filhos.





There is no playbook

# Registo fotográfico da exposição da atividade





## **Anexo 2**

- Jogo de memória individual e compreensão coletiva.
- Primeiras Olimpíadas da Sabedoria.
- Segundas Olimpíadas da Sabedoria.



## **Jogo de memória individual e compreensão coletiva**

- Lista dos vinte termos e definições a serem dados aos alunos para memorizar.

**Teoria do conhecimento:** Ramo da Filosofia que distingue as várias posições epistemológicas sobre a atividade gnosiológica. Isto quer dizer que a Teoria do Conhecimento distingue as várias posições científicas sobre o conhecimento e o ato de conhecer. Assim sendo, por vezes encontramos o nome de Epistemologia ou de Gnosiologia. Sendo distinguida a Fenomenologia como a descrição do ato de conhecer. Não foge à teoria do conhecimento a reflexão sobre o conhecimento religioso e o conhecimento científico.

**Problema da possibilidade do conhecimento:** «Eu posso conhecer?» «É o conhecimento possível?» As filosofias que respondem a estas perguntas são posições epistemológicas sobre a possibilidade do conhecimento. Entre os extremos, dogmatismo e ceticismos, há posições moderadas, como há também posições alternativas.

**Problema da origem do conhecimento:** «Como conheço?» «Como funciona a consciência cognoscente?» As filosofias que respondem a estas perguntas são posições epistemológicas sobre a origem do conhecimento. Sendo encarado o ser humano como uma dualidade de capacidades racionais e capacidades sensitivas, colocam-se em extremos o racionalismo e o empirismo, surgindo posições moderadas.

**Conceitos transversais:** Conjunto de conceitos que podemos utilizar para comparar diferentes atitudes filosóficas, devido à sua recorrência de uma forma ou de outra.

**Inatismo:** Posição psicológica que defende que o sujeito nasce com determinados conteúdos ou capacidades de conhecimento.

**Conhecimento a priori:** conhecimento verdadeiro, obtido sem observação ou experiência.

**Conhecimento a posteriori:** conhecimento obtido pela observação ou experiência.

**Juízo analítico:** Afirmação na qual o predicado está contido no sujeito. Em virtude da compreensão dos termos envolvidos, torna-se evidente a verdade da proposição. Por exemplo, um triângulo tem três lados.

**Juízo sintético:** afirmação na qual o predicado não está contido no sujeito. Há assim a possibilidade de afirmar algo de novo. Por exemplo, a tinta é verde.

**Verdade necessária:** um valor de verdade é necessário quando adquire o mesmo valor de verdade independentemente das circunstâncias. Por exemplo: um triângulo tem três lados, sempre.



**Verdade contingente:** um valor de verdade é contingente quando adquire diferentes valores diante certas circunstâncias. Por exemplo: a tinta é verde, apenas diante de certas circunstâncias, a tinta poderia ser de outra cor.

**Dogmatismo:** a posição epistemológica para a qual não existe ainda o problema do conhecimento. O dogmatismo tem por supostas a possibilidade, a realidade do sujeito e do objeto e o contacto entre estes. É para ele evidente que o sujeito, a consciência cognoscente, apreenda o objeto.

**Ceticismo:** a posição epistemológica que nega a possibilidade do conhecimento. O sujeito não pode apreender o objeto e o contacto entre ambos não existe.

**Criticismo:** a posição epistemológica que afirma que é possível o conhecimento, mas este não é alcançado despreocupadamente. O seu comportamento não é dogmático, nem cético. Defende que é preciso um método, é uma questão de princípio; onde quer que esteja pergunta pelos motivos e pede contas, entre a temeridade dogmática e o desespero cético. Poderá começar por pôr tudo em dúvida para eliminar qualquer espécie de erro, procurando atingir um conhecimento seguro.

**Relativismo e subjetivismo:** a posição epistemológica que afirma que não há conhecimento absoluto, apenas conhecimento com uma validade limitada. O conhecimento é sempre influenciado pelo órgão de conhecimento, por fatores subjetivos e circunstâncias exteriores. O subjetivismo limita a verdade aos fatores subjetivos.

**Pragmatismo:** a posição epistemológica que abandona o conceito de verdade no conhecimento, em vez disso, utiliza o conceito de útil, valioso ou fomentador da vida. Em vez de um interesse teórico ou pensante, o pragmatismo interessa-se pela vontade e ação. Não é o que é verdadeiro que é útil, verdade e utilidade não são o mesmo. Por exemplo: uma bomba atômica é verdade, mas não é útil.

**Racionalismo:** a posição epistemológica que vê no pensamento, na razão, a fonte do conhecimento humano. Um conhecimento só merece na realidade este nome caso seja algo necessário, universalmente válido. Quando a razão humana julga que algo é de certa maneira e não pode ser de outro modo.

**Empirismo:** a posição epistemológica que concede à experiência a fonte do conhecimento humano. Não há património a priori da razão, todos os conceitos procedem e resumem-se no que é dado na experiência. Recorre à evolução do pensamento e do conhecimento humano para justificar a sua posição.

**Intelectualismo:** a posição epistemológica que sintetiza racionalismo e empirismo, considerando tanto a razão como a experiência fatores na produção de conhecimento. Do que é dado pela experiência, a razão é capaz de extrair os conceitos. A experiência precede a razão mas são ambos que produzem conhecimento.

**Apriorismo:** posição epistemológica que sintetiza racionalismo e empirismo, considerando tanto a razão como a experiência fatores na produção de conhecimento. A razão contém formas a priori que ordenam o conteúdo da experiência. O pensamento não é passivo à experiência, os dados da matéria empírica são organizados pela razão.

**Exercícios realizados em grupo**

FICHA 1	V/F
A teoria do conhecimento é uma preocupação religiosa.	
A teoria do conhecimento não aborda questões filosóficas.	
São conceitos transversais aqueles que apenas podemos utilizar para interpretar um autor.	
Posso conhecer? Como posso conhecer? Estas perguntas são questões filosóficas.	

FICHA 2	V/F
A epistemologia é uma ciência dedicada aos valores morais.	
A atividade gnosiológica é o ato de conhecer.	
A Filosofia assume sempre que podemos conhecer.	
O problema da origem do conhecimento é perguntar se posso conhecer.	
Um juízo sintético é uma frase onde o predicado está para lá do significado do sujeito da frase.	
«A porta é branca.» Esta afirmação é um juízo analítico.	
«Se acertar tudo então vou ter nota máxima.» A afirmação é uma verdade necessária.	
«Um político mente.» A afirmação é uma verdade necessária.	

There is no Playbook

FICHA 3	V/F
A gnosiologia é a descrição do ato de conhecer.	
A teoria do conhecimento não tem em conta o conhecimento científico.	
Os conceitos transversais na teoria do conhecimento facilitam a comparação de diferentes posições.	
«Um cubo é um polígono.» A afirmação é um juízo analítico.	
«A interrupção voluntária da gravidez é errada.» A afirmação é um juízo analítico.	
«Ter boa nota no final do período.» A afirmação é uma verdade contingente.	
Um juízo analítico é um valor de verdade.	
Um juízo sintético é uma verdade necessária.	
O inatismo defende que não há conteúdo ou capacidades de conhecimento no ser humano logo desde nascença.	
O conhecimento <i>a priori</i> é obtido pela observação.	
O conhecimento <i>a priori</i> são juízos analíticos.	
O conhecimento <i>a posteriori</i> é a prova do inatismo.	
O racionalismo é uma resposta ao problema da possibilidade do conhecimento.	
O problema da possibilidade do conhecimento coloca-se na dualidade entre razão e sentidos.	
O dogmatismo é contrário ao ceticismo.	
O pragmatismo é uma resposta ao problema da possibilidade do conhecimento.	

There is no Playbook

FICHA 4	V/F
«Como conheço?» Esta pergunta corresponde a um problema filosófico da teoria política.	
Epistemologia ou Gnosiologia são outras formas de encarar o mesmo problema da Teoria do Conhecimento.	
Os conceitos transversais caracterizam-se por não serem úteis a fim de comparar diferentes posições.	
«O italiano é a língua oficial da Itália.» A afirmação exprime um conhecimento <i>a priori</i> .	
«Todos os sólidos ocupam espaço.» A afirmação exprime um conhecimento <i>a posteriori</i> .	
«Um irmão não pode ser filho único.» A afirmação é um juízo analítico.	
«O meu irmão é mais novo do que eu.» A afirmação é um juízo analítico.	
O pragmatismo diz que não é possível conhecer.	
O problema da possibilidade do conhecimento envolve saber se os nossos sentidos produzem conhecimento.	
Para o dogmático, o problema do conhecimento não se coloca.	
Para o cético, o dogmático está certo em alguns pontos da sua argumentação.	
O criticista é um dogmático moderado porque concorda com o cético em certos pontos da sua argumentação.	
O relativista é um dogmático moderado porque concorda com o cético em certos pontos da sua argumentação.	
O criticismo e o relativismo são posições menos extremas do problema da origem do conhecimento.	
O apriorista é um empirista que considera a razão enquanto fator na produção de conhecimento.	
Para o intelectualista a razão produz conhecimento porque os sentidos recolhem informação.	
O apriorismo e o intelectualismo respondem negativamente à possibilidade do conhecimento.	
É mais provável um empirista ser um inatista do que um racionalista.	
A razão é a única fonte de conhecimento levada a sério nas várias teorias do conhecimento.	
Os aprioristas sublinham o papel da experiência na produção de conhecimento.	

**Proposta de resolução**

FICHA 1	V/F
A teoria do conhecimento é uma preocupação religiosa.	F
A teoria do conhecimento não aborda questões filosóficas.	F
São conceitos transversais aqueles que apenas podemos utilizar para interpretar um autor.	F
Posso conhecer? Como posso conhecer? Estas perguntas são questões filosóficas.	V

FICHA 2	V/F
A epistemologia é uma ciência dedicada aos valores morais.	F
A atividade gnosiológica é o ato de conhecer.	V
A Filosofia assume sempre que podemos conhecer.	F
O problema da origem do conhecimento é perguntar se posso conhecer.	F
Um juízo sintético é uma frase onde o predicado está para lá do significado do sujeito da frase.	V
«A porta é branca.» Esta afirmação é um juízo analítico.	F
«Se acertar tudo então vou ter nota máxima.» A afirmação é uma verdade necessária.	F
«Um político mente.» A afirmação é uma verdade necessária.	F

There is no Playbook

FICHA 3	V/F
A gnosiologia é a descrição do ato de conhecer.	F
A teoria do conhecimento não tem em conta o conhecimento científico.	F
Os conceitos transversais na teoria do conhecimento facilitam a comparação de diferentes posições.	V
«Um cubo é um polígono.» A afirmação é um juízo analítico.	V
«A interrupção voluntária da gravidez é errada.» A afirmação é um juízo analítico.	F
«Ter boa nota no final do período.» A afirmação é uma verdade contingente.	V
Um juízo analítico é um valor de verdade.	F
Um juízo sintético é uma verdade necessária.	F
O inatismo defende que não há conteúdo ou capacidades de conhecimento no ser humano logo desde nascença.	F
O conhecimento <i>a priori</i> é obtido pela observação.	F
O conhecimento <i>a priori</i> são juízos analíticos.	F
O conhecimento <i>a posteriori</i> é a prova do inatismo.	F
O racionalismo é uma resposta ao problema da possibilidade do conhecimento.	F
O problema da possibilidade do conhecimento coloca-se na dualidade entre razão e sentidos.	F
O dogmatismo é contrário ao ceticismo.	V
O pragmatismo é uma resposta ao problema da possibilidade do conhecimento.	V

There is no Playbook

FICHA 4	V/F
«Como conheço?» Esta pergunta corresponde a um problema filosófico da teoria política.	F
Epistemologia ou Gnosiologia são outras formas de encarar o mesmo problema da Teoria do Conhecimento.	V
Os conceitos transversais caracterizam-se por não serem úteis a fim de comparar diferentes posições.	F
«O italiano é a língua oficial da Itália.» A afirmação exprime um conhecimento <i>a priori</i> .	F
«Todos os sólidos ocupam espaço.» A afirmação exprime um conhecimento <i>a posteriori</i> .	F
«Um irmão não pode ser filho único.» A afirmação é um juízo analítico.	F
«O meu irmão é mais novo do que eu.» A afirmação é um juízo analítico.	F
O pragmatismo diz que não é possível conhecer.	F
O problema da possibilidade do conhecimento envolve saber se os nossos sentidos produzem conhecimento.	F
Para o dogmático, o problema do conhecimento não se coloca.	V
Para o cético, o dogmático está certo em alguns pontos da sua argumentação.	F
O criticista é um dogmático moderado porque concorda com o cético em certos pontos da sua argumentação.	V
O relativista é um dogmático moderado porque concorda com o cético em certos pontos da sua argumentação.	F
O criticismo e o relativismo são posições menos extremas do problema da origem do conhecimento.	F
O apriorista é um empirista que considera a razão enquanto fator na produção de conhecimento.	F
Para o intelectualista a razão produz conhecimento porque os sentidos recolhem informação.	F
O apriorismo e o intelectualismo respondem negativamente à possibilidade do conhecimento.	F
É mais provável um empirista ser um inatista do que um racionalista.	F
A razão é a única fonte de conhecimento levada a sério nas várias teorias do conhecimento.	F
Os aprioristas sublinham o papel da experiência na produção de conhecimento.	F





Primeiras Olimpíadas da Sabedoria

Para a representação destes documentos utilizaram-se imagens, a sua reprodução não é fiel.

Frente da Prova I



**1. COMPLETE OS ESPAÇOS EM BRANCO DO TEXTO COM OS SEGUINTE TERMOS:**

certeza; compreendo; sentidos; clara e distinta; sensações; eu; verdade; imaginações; absolutamente; pensa;

«Agora fecharei os olhos, taparei os ouvidos, porei de parte os (1) \_\_\_\_\_, apagarei também do meu pensamento todas as coisas corpóreas, ou pelo menos, porque isto é quase impossível, não as tomarei em conta, e, dialogando só comigo próprio e inspecionando-me mais intimamente, procurarei tornar-me o meu próprio (2) \_\_\_\_\_, progressivamente mais conhecido e familiar. Eu sou uma coisa que (3) \_\_\_\_\_, quer dizer, que duvida, que afirma, que nega, que conhece poucas coisas, que ignora muitas, que quer, que não quer, que também imagina, e que sente.

Porque, como atrás notei, embora as coisas que sinto ou que imagino não sejam possivelmente nada fora de mim, todavia aqueles modos de pensar a que chamo (4) \_\_\_\_\_ e (5) \_\_\_\_\_ existem em mim, de facto, enquanto são certos modos de pensar.

E, com estas poucas palavras, enumerarei tudo o que verdadeiramente sei, ou pelo menos tudo aquilo que até agora notei que sabia. Neste momento, vou considerar com mais exatidão se em mim há outro conhecimento que não tomei em conta até agora. Estou certo de que sou uma coisa que pensa. Mas sei também o que se requer para que eu tenha a (6) \_\_\_\_\_ de alguma coisa? Seguramente, neste primeiro conhecimento há apenas uma certa compreensão (7) \_\_\_\_\_ daquilo que afirmo - compreensão que não será suficiente para me dar a certeza da (8) \_\_\_\_\_ da coisa, se pode dar-se, por acaso, que fosse algo que eu compreendesse assim clara e distintamente. E, por consequência, parece-me que já posso afirmar como regra geral que é (9) \_\_\_\_\_ verdadeiro tudo aquilo que (10) \_\_\_\_\_ claro e distintamente.

[adaptado] Descartes, *Meditações Metafísicas*

**2. INDICA SE A AFIRMAÇÃO É VERDADEIRA OU FALSA?**

2.1. O ceticismo é a perspectiva filosófica que nega a possibilidade do conhecimento.

Verso da Prova I

2.2. Um conhecimento *a priori* é um conhecimento sem qualquer intervenção da experiência.

2.3. O génio maligno é uma criação de Deus para enganar Descartes.

2.4. O critério de verdade, para Descartes, é a clareza e a distinção.

2.5. Distinguir *a priori* de *a posteriori* é fazer uma distinção semântica.

**3. ESCOLHE A OPÇÃO CORRETA.**

3.1. O racionalismo é a doutrina epistemológica que:

A. Afirma o primado da razão ou pensamento.  
B. Sustenta que a mente é, à partida, uma tábua rasa.  
C. Questiona a possibilidade de conhecer.  
D. Defende que todas as nossas crenças são falsas.

3.2. Com a dúvida metódica Descartes justifica:

A. A existência do génio maligno.  
B. A não existência de Deus.  
C. A verdade dos dados dos sentidos.  
D. O seu primeiro princípio claro e distinto.

3.3. Diz-se que a proposição «Penso, logo existo.» é conhecida *a priori* porque:

A. É conhecida apenas pelos racionalistas.  
B. Exige recurso à experiência sensível.  
C. É conhecida por todas as pessoas.  
D. É anterior e independente da experiência.

**4. CONECTA OS TERMOS ÀS DECLARAÇÕES.**

Inatismo	Conhecimento <i>a priori</i>	Verdade necessária
1.	2.	3.
A.	B.	C.
É verdade em quaisquer circunstâncias e em todos os mundos possíveis.	Refere-se a certos conceitos ou capacidades possuídos à nascença.	Algo que se conhece sem recorrer à experiência.

Frente da Prova II



**1. COMPLETE OS ESPAÇOS EM BRANCO DO TEXTO COM OS SEGUINTE TERMOS:**

cópias; observa; claras; ideias; pensamento; percepção; vívidas; experiência; impressões; imagina;

Hume utiliza o termo (1)«\_\_\_\_\_» para referir quaisquer conteúdos da (2)\_\_\_\_\_. As percepções ocorrem quando o indivíduo (3)\_\_\_\_\_, sente, recorda, (4)\_\_\_\_\_, e assim por diante, sendo que o uso atual da palavra cobre um leque muito menos vasto de atividades mentais. Para Hume, existem dois tipos básicos de percepções: (5)\_\_\_\_\_ e (6)\_\_\_\_\_.

As impressões constituem as experiências obtidas quando o indivíduo observa, sente, ama, odeia, deseja ou tem vontade de algo. Hume descreve este tipo de percepções como mais (7)«\_\_\_\_\_» do que as ideias, termo com que o filósofo parece querer afirmar que as impressões são mais (8)\_\_\_\_\_ e mais pormenorizadas do que as ideias. As ideias, por sua vez, são (9)\_\_\_\_\_ das impressões. Tratam-se dos objetos do (10)\_\_\_\_\_ humano quando os indivíduos recordam a sua experiência ou exercitam a sua imaginação.

[adaptado] Warburton, *Grandes Livros de Filosofia*

**2. INDICA SE A AFIRMAÇÃO É VERDADEIRA OU FALSA?**

2.1. Para o empirismo, os racionalistas estão certos quando dizem que os sentidos são enganadores.

2.2. David Hume é um empirista, pois considera que a razão é uma tábua rasa, sem qualquer conteúdo anterior à experiência.

2.3. Segundo D. Hume, as ideias são produto da imaginação e da memória.

2.4. Para David Hume, os primeiros dados do conhecimento são ideias sob a forma de imagens.

2.5. Segundo o empirismo, não há conhecimento *a priori* na razão.

**3. COMPLETE O QUADRO.**

	René Descartes	David Hume
Qual é a perspectiva sobre o conhecimento?	A	B
Qual a fonte do conhecimento?	C	D
O que possui a razão à partida?	E	F
Como se constrói o conhecimento?	G	H
Qual o modelo disciplinar seguido?	I	J
Que relação existe entre o conhecimento e a verdade?	L	M
Até onde é possível conhecer?	N	O

- Só se podem conhecer realidades acessíveis através dos dados dos sentidos, estando, portanto, a metafísica fora dos limites do conhecimento
- As Ciências Naturais.
- O conhecimento constrói-se dedutivamente, a partir de premissas evidentes.
- O Empirismo.
- A Razão.
- A mente é uma tábua rasa.
- Por associação de ideias estabelecidas pelo hábito e de forma indutiva.
- O conhecimento é necessário.
- O Racionalismo.
- A experiência sensível.
- Não há limites para o conhecimento, a razão permite conhecer inclusivamente realidades metafísicas.
- Todo o conhecimento é contingente.
- A Matemática.
- Possui ideias inatas, que são evidentes.

A)	D)	G)	J)	
B)	E)	H)	L)	N)
C)	F)	I)	M)	O)

Frente da Prova III



Verso da Prova III

1. COMPLETA AS PALAVRAS CRUZADAS.

1. É a fonte de conhecimento, para Descartes.
2. É um dos elementos dos critérios de evidência, para Descartes.
3. A dúvida cartesiana é deste tipo.
4. É outro dos elementos do critério de verdade, para Descartes.
5. Perspetiva do conhecimento em que se inscreve Descartes.
6. Aquele que garante a verdade a Descartes.
7. A primeira verdade, para Descartes.
8. Descartes coloca a hipótese de um génio ser deste tipo.
9. O elemento definidor do método cartesiano.
10. A ideia de Deus é deste tipo, para Descartes.
11. Ideias como a de «montanha de ouro», para Hume.
12. É um dos princípios de associação de ideias, segundo Hume.
13. É a fonte do conhecimento, para os empiristas.
14. É outro dos princípios de associação de ideias, segundo Hume.
15. Tipo de inferência que Hume refere, alternativo à dedução.
16. São as percepções menos vívidas, diz Hume.
17. Segundo Hume, é o grande guia da vida.
18. São as percepções mais vívidas e mais fortes, diz Hume.
19. Perspetiva do conhecimento em que se inscreve D. Hume.
20. Tipo de ideias que, quando associadas, originam as ideias complexas, segundo Hume.

Proposta de Resolução



**1. COMPLETE OS ESPAÇOS EM BRANCO DO TEXTO COM OS SEGUINTE TERMOS:**

certeza; compreendo; sentidos; clara e distinta; sensações; eu; verdade; imaginações; absolutamente; pensa;

«Agora fecharei os olhos, taparei os ouvidos, porei de parte os (1)sentidos, apagarei também do meu pensamento todas as coisas corpóreas, ou pelo menos, porque isto é quase impossível, não as tomarei em conta, e, dialogando só comigo próprio e inspecionando-me mais intimamente, procurarei tornar-me o meu próprio (2)eu, progressivamente mais conhecido e familiar. Eu sou uma coisa que (3)pensa, quer dizer, que duvida, que afirma, que nega, que conhece poucas coisas, que ignora muitas, que quer, que não quer, que também imagina, e que sente.

Porque, como atrás notei, embora as coisas que sinto ou que imagino não sejam possivelmente nada fora de mim, todavia aqueles modos de pensar a que chamo (4)imaginações e (5)sensações existem em mim, de facto, enquanto são certos modos de pensar.

E, com estas poucas palavras, enumerei tudo o que verdadeiramente sei, ou pelo menos tudo aquilo que até agora notei que sabia. Neste momento, vou considerar com mais exatidão se em mim há outro conhecimento que não tomei em conta até agora. Estou certo de que sou uma coisa que pensa. Mas sei também o que se requer para que eu tenha a (6)certeza de alguma coisa? Seguramente, neste primeiro conhecimento há apenas uma certa compreensão (7)clara e distinta daquilo que afirmo - compreensão que não será suficiente para me dar a certeza da (8)verdade da coisa, se pode dar-se, por acaso, que fosse algo que eu compreendesse assim clara e distintamente. E, por consequência, parece-me que já posso afirmar como regra geral que é (9)absolutamente verdadeiro tudo aquilo que (10)compreendo claro e distintamente.

[adaptado] Descartes, *Meditações Metafísicas*

**2. INDICA SE A AFIRMAÇÃO É VERDADEIRA OU FALSA?**

2.1. O ceticismo é a perspectiva filosófica que nega a possibilidade do conhecimento.

V



2.2. Um conhecimento *a priori* é um conhecimento sem qualquer intervenção da experiência.

V

2.3. O génio maligno é uma criação de Deus para enganar Descartes.

F

2.4. O critério de verdade, para Descartes, é a clareza e a distinção.

V

2.5. Distinguir *a priori* de *a posteriori* é fazer uma distinção semântica.

F

### 3. ESCOLHE A OPÇÃO CORRETA.

3.1. O racionalismo é a doutrina epistemológica que:

A

- A. Afirma o primado da razão ou pensamento.
- B. Sustenta que a mente é, à partida, uma tábua rasa.
- C. Questiona a possibilidade de conhecer.
- D. Defende que todas as nossas crenças são falsas.

3.2. Com a dúvida metódica Descartes justifica:

D

- A. A existência do génio maligno.
- B. A não existência de Deus.
- C. A verdade dos dados dos sentidos.
- D. O seu primeiro princípio claro e distinto.

3.3. Diz-se que a proposição «Penso, logo existo.» é conhecida *a priori* porque:

D

- A. É conhecida apenas pelos racionalistas.
- B. Exige recurso à experiência sensível.
- C. É conhecida por todas as pessoas.
- D. É anterior e independente da experiência.

### 4. CONECTA OS TERMOS ÀS DECLARAÇÕES.

Inatismo

Conhecimento *a priori*

Verdade necessária

1.

2.

3.

A.

B.

C.

É verdade em quaisquer circunstâncias e em todos os mundos possíveis.

Refere-se a certos conceitos ou capacidades possuídos à nascença.

Algo que se conhece sem recorrer à experiência.



## OLIMPIADAS DA SABEDORIA



### PROVA II

#### 1. COMPLETE OS ESPAÇOS EM BRANCO DO TEXTO COM OS SEGUINTE TERMOS:

cópias; observa; claras; ideias; pensamento; percepção; vívidas;  
experiência; impressões; imagina;

Hume utiliza o termo (1) «percepção» para referir quaisquer conteúdos da (2) experiência. As percepções ocorrem quando o indivíduo (3) observa, sente, recorda, (4) imagina, e assim por diante, sendo que o uso atual da palavra cobre um leque muito menos vasto de atividades mentais. Para Hume, existem dois tipos básicos de percepções: (5) ideias e (6) impressões.

As impressões constituem as experiências obtidas quando o indivíduo observa, sente, ama, odeia, deseja ou tem vontade de algo. Hume descreve este tipo de percepções como mais (7) «vívidas» do que as ideias, termo com que o filósofo parece querer afirmar que as impressões são mais (8) claras e mais pormenorizadas do que as ideias. As ideias, por sua vez, são (9) cópias das impressões. Tratam-se dos objetos do (10) pensamento humano quando os indivíduos recordam a sua experiência ou exercitam a sua imaginação.

[adaptado] Warburton, *Grandes Livros de Filosofia*

#### 2. INDICA SE A AFIRMAÇÃO É VERDADEIRA OU FALSA?

2.1. Para o empirismo, os racionalistas estão certos quando dizem que os sentidos são enganadores.

F

2.2. David Hume é um empirista, pois considera que a razão é uma tábua rasa, sem qualquer conteúdo anterior à experiência.

V

2.3. Segundo D. Hume, as ideias são produto da imaginação e da memória.

V

2.4. Para David Hume, os primeiros dados do conhecimento são ideias sob a forma de imagens.

F

2.5. Segundo o empirismo, não há conhecimento *a priori* na razão.

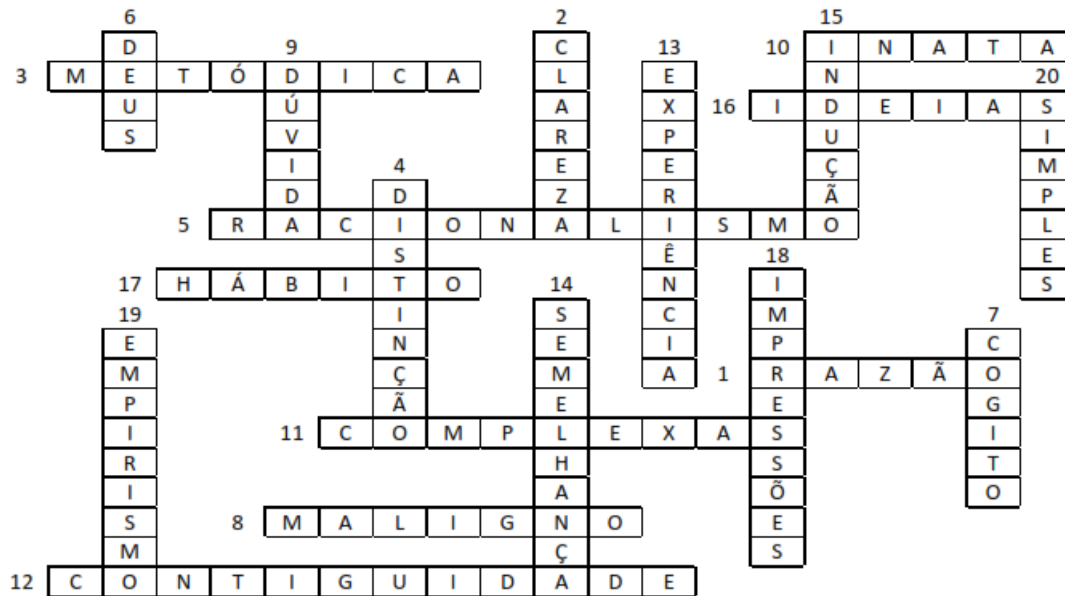
V

### 3. COMPLETA O QUADRO.

	René Descartes	David Hume
Qual é a perspetiva sobre o conhecimento?	A	B
Qual a fonte do conhecimento?	C	D
O que possui a razão à partida?	E	F
Como se constrói o conhecimento?	G	H
Qual o modelo disciplinar seguido?	I	J
Que relação existe entre o conhecimento e a verdade?	L	M
Até onde é possível conhecer?	N	O

1. Só se podem conhecer realidades acessíveis através dos dados dos sentidos, estando, portanto, a metafísica fora dos limites do conhecimento
2. As Ciências Naturais.
3. O conhecimento constrói-se dedutivamente, a partir de premissas evidentes.
4. O Empirismo.
5. A Razão.
6. A mente é uma tábua rasa.
7. Por associação de ideias estabelecidas pelo hábito e de forma indutiva.
8. O conhecimento é necessário.
9. O Racionalismo.
10. A experiência sensível.
11. Não há limites para o conhecimento, a razão permite conhecer inclusivamente realidades metafísicas.
12. Todo o conhecimento é contingente.
13. A Matemática.
14. Possui ideias inatas, que são evidentes.

- |      |       |       |       |       |
|------|-------|-------|-------|-------|
| A) 9 | D) 10 | G) 3  | J) 2  |       |
| B) 4 | E) 14 | H) 7  | L) 8  | N) 11 |
| C) 5 | F) 6  | I) 13 | M) 12 | O) 1  |



### 1. COMPLETA AS PALAVRAS CRUZADAS.

1. É a fonte de conhecimento, para Descartes.
2. É um dos elementos dos critérios de evidência, para Descartes.
3. A dúvida cartesiana é deste tipo.
4. É outro dos elementos do critério de verdade, para Descartes.
5. Perspetiva do conhecimento em que se inscreve Descartes.
6. Aquele que garante a verdade a Descartes.
7. A primeira verdade para Descartes.
8. Descartes coloca a hipótese de um génio ser deste tipo.
9. O elemento definidor do método cartesiano.
10. A ideia de Deus é deste tipo, para Descartes.
11. Ideias como a de «montanha de ouro», para Hume.
12. É um dos princípios de associação de ideias, segundo Hume.
13. É a fonte do conhecimento, para os empiristas.
14. É outro dos princípios de associação de ideias, segundo Hume.
15. Tipo de inferência que Hume refere, alternativo à dedução.
16. São as perceções menos vívidas, diz Hume.
17. Segundo Hume, é o grande guia da vida.
18. São as perceções mais vívidas e mais fortes, diz Hume.
19. Perspetiva do conhecimento em que se inscreve D. Hume.
20. Tipo de ideias que, quando associadas, originam as ideias complexas, segundo Hume.



## **Segundas Olimpíadas da Sabedoria**

Para a representação destes documentos utilizaram-se imagens, a sua reprodução não é fiel.

Frente Prova I



**1. Para Popper:**

- A. É a confirmação que está no centro do método científico.
- B. É a refutação que está no centro do método científico.
- C. É a verificação que está no centro do método científico.
- D. É a experimentação que está no centro do método científico.

**2. Para Popper, o progresso da ciência faz-se:**

- A. Por conjecturas e observações.
- B. Por experimentações e verificações.
- C. Por conjecturas e refutações.
- D. Por observações e experimentações.

**3. Considerando os seguintes enunciados sobre o falsificacionismo:**

- 3.1. Uma teoria diz-se falsificada quando se provou que é falsa.
- 3.2. Um único contraexemplo que negue uma teoria é suficiente para a declarar falsificada.
- 3.3. Uma teoria corroborada é uma teoria que é declarada refutada ou falsificada.
- 3.4. Uma teoria que passa nos testes de falsificação a que é sujeita diz-se verdadeira.

**Deve afirmar-se que:**

- A. 3.1. e 3.2. são corretos; 3.3. e 3.4. são incorretos
- B. 3.1. e 3.3. são corretos; 3.2. e 3.4. são incorretos.
- C. 3.2. e 3.4. são corretos; 3.1. e 3.3. são incorretos.
- D. 3.2. e 3.4. são corretos; 3.1. e 3.2. são incorretos.

**4. Segundo Popper, as hipóteses científicas são enunciados universais e, como tal, não podem ser verificadas. Esta afirmação é:**

- A. Verdadeira: é impossível falsificar teorias baseadas em casos particulares.
- B. Falsa: Popper foi um crítico da perspectiva indutivista do método científico.
- C. Verdadeira: Popper foi um crítico da perspectiva indutivista do método científico.
- D. Falsa: é impossível verificar todos os casos particulares de um fenómeno.

**5. Segundo Popper, acerca das teorias ou hipóteses científicas, a única coisa que os cientistas legitimamente podem fazer:**

- A. É considera-las verdades que ainda não foram verificadas.
- B. É procurar sujeitá-las a testes que provem a sua veracidade.
- C. É afirmar que, enquanto não forem refutadas, são verdadeiras.
- D. É mostrar ou que são falsas ou que ainda não foi provada a sua falsidade.

**6. O que caracteriza as hipóteses científicas, para Popper, é:**

- A. A sua irrefutabilidade.
- B. Poderem ser verificadas.
- C. A sua falsificabilidade.
- D. Não poderem ser testadas.

**7. De acordo com Popper, a descoberta do erro:**

- A. Mostra a verificabilidade da ciência.
- B. É desprezada pelos cientistas.
- C. Mostra a impossibilidade da verdade.
- D. É o motor de progresso científico.

**8. Para Popper, o ponto de partida do trabalho científico:**

- A. É a observação.
- B. É o cientista.
- C. É uma teoria.
- D. São os testes.

**9. O falsificacionismo considera não científicas:**

- A. As teorias impossíveis de falsificar.
- B. As teorias passíveis de falsificação.
- C. As teorias impossíveis de verificar.
- D. As teorias passíveis de verificação.

**10. Karl Popper defende uma conceção de ciência que assenta:**

- A. Na rejeição completa da indução.
- B. Na rejeição completa da dedução.
- C. Na rejeição completa da procura da verdade.
- D. Na rejeição completa da procura do erro.

**11. Karl Popper contribuiu para o desenvolvimento da epistemologia:**

- A. Mecanicista.
- B. Positivista.
- C. Evolucionista.
- D. Organicista.

**12. Para Popper, a afirmação «todos os mochos piam»:**

- A. É verificável.
- B. Não é verificável.
- C. Não é falsificável.
- D. É falsa.



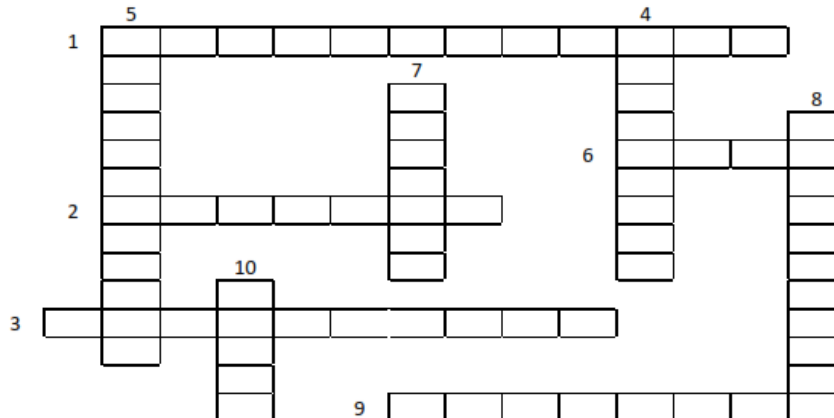
Verso da Prova I



Encontra o único conceito que se adequa à pista para completar as palavras cruzadas popperianas.

**PISTAS:**

1. É o objetivo de testar uma teoria, segundo Popper.
2. Popper é um dos críticos deste tipo de raciocínio aplicado à ciência.
3. É o problema central da filosofia da ciência, para Popper.
4. É o que uma teoria ou hipótese é para Popper.
5. Trata-se da característica que um enunciado deve ter para ser considerado científico.
6. Popper considera-o o motor do progresso da ciência.
7. A este conceito Popper opõe o de corroboração.
8. Designação que se dá a uma teoria que passou nos testes de falsificação.
9. Designação que se dá a uma teoria que não passou nos testes de falsificação.
10. Segundo Popper, não se pode dizer que uma teoria é verdadeira, só se pode dizer que ela é....



FIM.



Frente da Prova II



**1. Segundo Kuhn uma teoria simples deve:**

- A. Reordenar os fenômenos.
- B. Ordenar as práticas científicas.
- C. Reordenar os problemas a resolver.
- D. Ordenar os fenômenos.

**2. Para Kuhn, o longo alcance de uma teoria mede-se:**

- A. Pela extensão dos seus problemas.
- B. Pela extensão das suas consequências.
- C. Pela extensão das suas metodologias.
- D. Pela extensão das suas anomalias.

**3. Para Kuhn, uma teoria é fértil quando:**

- A. Descobre novas teorias.
- B. Descobre novas anomalias.
- C. Descobre novos fenômenos.
- D. Descobre novos instrumentos.

**4. Na presença de um paradigma, a atividade científica desenvolve-se em três fases:**

- A. Fase normal, fase crítica, fase revolucionária.
- B. Fase crítica, fase normal, fase paradigmática.
- C. Fase normal, fase extraordinária, fase paradigmática.
- D. Fase normal, fase extraordinária, fase revolucionária.

**5. Considera os seguintes enunciados sobre a perspectiva de Kuhn.**

- 5.1. A ciência extraordinária pratica-se à margem do paradigma dominante.
- 5.2. As anomalias acumuladas podem pôr em causa o paradigma.
- 5.3. A pré-ciência corresponde à atividade organizada que precede a formação de uma ciência.
- 5.4. Os paradigmas são sempre comparáveis quanto aos seus resultados.

**Devemos afirmar que:**

- A. 5.1. e 5.2. são incorretos; 5.3. e 5.4. são corretos.
- B. 5.3. e 5.4. são incorretos; 5.1. e 5.2. são corretos.
- C. 5.2. e 5.3 são incorretos; 5.1. e 5.4. são corretos.
- D. 5.1. e 5.4. são incorretos; 5.2. e 5.3. são corretos.

**6. Ciência normal é uma expressão que, em Kuhn, designa os momentos da história da ciência em que não há revoluções ou mudanças de paradigma. Esta afirmação é:**

- A. Verdadeira: o período de ciência normal só acontece uma vez.
- B. Falsa: no período de ciência normal o paradigma não é questionado.
- C. Falsa: o período de ciência normal só acontece uma vez.
- D. Verdadeira: no período de ciência normal o paradigma não é questionado

**7. A ciência extraordinária é um período de:**

- A. Reajustamento e aprofundamento do paradigma vigente.
- B. Resolução de enigmas, tendo por base o paradigma dominante.
- C. Adoção de um novo paradigma e de abandono do velho paradigma.
- D. Discussão do paradigma vigente em que diminui a confiança neste.

**8. Para Kuhn, a ciência não evolui por acumulação de verdades ou correção de erros. Esta afirmação é.**

- A. Verdadeira: só as melhores teorias sobrevivem.
- B. Falsa: só as melhores teorias sobrevivem.
- C. Verdadeira: a ciência progride por revoluções científicas.
- D. Falsa: a ciência progride por revoluções científicas.

**9. As anomalias são factos polémicos que:**

- A. Conduzem ao abandono do paradigma.
- B. Podem abalar a confiança no paradigma.
- C. São sempre resolúveis no âmbito do paradigma.
- D. Apenas estão presentes nos momentos de crise.

**10. Quando certos enigmas são resolvidos segundo a forma prevista pelo paradigma, estamos num período de:**

- A. Crise.
- B. Revolução científica.
- C. Ciência normal.
- D. Ciência extraordinária.

**11. A tese da incomensurabilidade dos paradigmas significa:**

- A. Não ser possível comparar objetivamente dois paradigmas.
- B. Que o novo paradigma é de longe melhor e mais verdadeiro que o anterior.
- C. Que a substituição de um paradigma por outro implica avanço em relação ao anterior.
- D. Que a mudança de paradigmas dá lugar a uma imagem mais objetiva da realidade.

**12. O que leva um cientista a aderir a um novo paradigma são:**

- A. Exclusivamente critérios objetivos e universais.
- B. Critérios objetivos, mas também fatores de ordem subjetiva.
- C. Critérios impossíveis de identificar, mas nem subjetivos nem objetivos.
- D. Exclusivamente fatores de ordem subjetiva e individual.

**13. Para Thomas Kuhn, a ciência progride por meio de:**

- A. Acumulação de conhecimentos.
- B. Eliminação de erros.
- C. Revoluções científicas.
- D. Conjeturas e refutações.

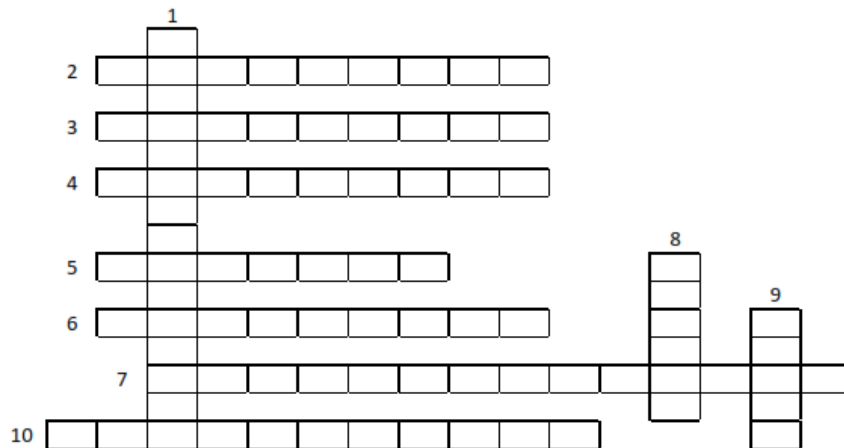
Verso da Prova II



Encontra o único conceito que se adequa à pista para completar as palavras cruzadas paradigmáticas.

**PISTAS:**

1. Conceito com que Kuhn designa o facto de os paradigmas rivais não serem comparáveis entre si.
2. Problemas não resolvidos na prática de ciência normal e que se vão acumulando.
3. Postura do cientista face ao paradigma na sua prática de ciência normal.
4. Segundo Kuhn, é a marca do progresso científica.
5. Designação que Kuhn dá ao tipo de problemas que o cientista tem de resolver em ciência normal.
6. Modelo que define, segundo Kuhn, a atividade científica.
7. Ciência que se pratica quando os cientistas já não podem evitar reparar nas anomalias.
8. Designação que Kuhn atribui à prática científica quotidiana.
9. Período que conduz a uma prática científica inovadora face ao anormal número de anomalias por resolver.
10. Evolução da ciência, resultado da mudança de paradigma, tem para Kuhn esta característica.



FIM.

## Proposta de Resolução



### 1. Para Popper:

- A. É a confirmação que está no centro do método científico.
- B. É a refutação que está no centro do método científico.
- C. É a verificação que está no centro do método científico.
- D. É a experimentação que está no centro do método científico.

### 2. Para Popper, o progresso da ciência faz-se:

- A. Por conjeturas e observações.
- B. Por experimentações e verificações.
- C. Por conjeturas e refutações.
- D. Por observações e experimentações.

### 3. Considerando os seguintes enunciados sobre o falsificacionismo:

- 3.1. Uma teoria diz-se falsificada quando se provou que é falsa.
- 3.2. Um único contraexemplo que negue uma teoria é suficiente para a declarar falsificada.
- 3.3. Uma teoria corroborada é uma teoria que é declarada refutada ou falsificada.
- 3.4. Uma teoria que passa nos testes de falsificação a que é sujeita diz-se verdadeira.

### Deve afirmar-se que:

- A. 3.1. e 3.2. são corretos; 3.3. e 3.4. são incorretos.
- B. 3.1. e 3.3. são corretos; 3.2. e 3.4. são incorretos.
- C. 3.2. e 3.4. são corretos; 3.1. e 3.3. são incorretos.
- D. 3.2. e 3.4. são corretos; 3.1. e 3.2. são incorretos.

### 4. Segundo Popper, as hipóteses científicas são enunciados universais e, como tal, não podem ser verificadas. Esta afirmação é:

- A. Verdadeira: é impossível falsificar teorias baseadas em casos particulares.
- B. Falsa: Popper foi um crítico da perspetiva indutivista do método científico.
- C. Verdadeira: Popper foi um crítico da perspetiva indutivista do método científico.
- D. Falsa: é impossível verificar todos os casos particulares de um fenómeno.

### 5. Segundo Popper, acerca das teorias ou hipóteses científicas, a única coisa que os cientistas legitimamente podem fazer:

- A. É considera-las verdades que ainda não foram verificadas.
- B. É procurar sujeitá-las a testes que provem a sua veracidade.
- C. É afirmar que, enquanto não forem refutadas, são verdadeiras.
- D. É mostrar ou que são falsas ou que ainda não foi provada a sua falsidade.

### 6. O que caracteriza as hipóteses científicas, para Popper, é:

- A. A sua irrefutabilidade.
- B. Poderem ser verificadas.
- C. A sua falsificabilidade.
- D. Não poderem ser testadas.

### 7. De acordo com Popper, a descoberta do erro:

- A. Mostra a verificabilidade da ciência.
- B. É desprezada pelos cientistas.
- C. Mostra a impossibilidade da verdade.
- D. É o motor de progresso científico.

### 8. Para Popper, o ponto de partida do trabalho científico:

- A. É a observação.
- B. É o cientista.
- C. É uma teoria.
- D. São os testes.

### 9. O falsificacionismo considera não científicas:

- A. As teorias impossíveis de falsificar.
- B. As teorias passíveis de falsificação.
- C. As teorias impossíveis de verificar.
- D. As teorias passíveis de verificação.

### 10. Karl Popper defende uma conceção de ciência que assenta:

- A. Na rejeição completa da indução.
- B. Na rejeição completa da dedução.
- C. Na rejeição completa da procura da verdade.
- D. Na rejeição completa da procura do erro.

### 11. Karl Popper contribuiu para o desenvolvimento da epistemologia:

- A. Mecanicista.
- B. Positivista.
- C. Evolucionista.
- D. Organicista.

### 12. Para Popper, a afirmação «todos os mochos piam»:

- A. É verificável.
- B. Não é verificável.
- C. Não é falsificável.
- D. É falsa.





**OLIMPIADAS DA SABEDORIA**  
PROVA I (cont.)

Encontra o único conceito que se adequa à pista para completar as palavras cruzadas popperianas.

**PISTAS:**

1. É o objetivo de testar uma teoria, segundo Popper.
2. Popper é um dos críticos deste tipo de raciocínio aplicado à ciência.
3. É o problema central da filosofia da ciência, para Popper.
4. É o que uma teoria ou hipótese é para Popper.
5. Trata-se da característica que um enunciado deve ter para ser considerado científico.
6. Popper considera-o o motor do progresso da ciência.
7. A este conceito Popper opõe o de corroboração.
8. Designação que se dá a uma teoria que passou nos testes de falsificação.
9. Designação que se dá a uma teoria que não passou nos testes de falsificação.
10. Segundo Popper, não se pode dizer que uma teoria é verdadeira, só se pode dizer que ela é...



**FIM.**



**1. Segundo Kuhn uma teoria simples deve:**

- A. Reordenar os fenómenos.
- B. Ordenar as práticas científicas.
- C. Reordenar os problemas a resolver.
- D. Ordenar os fenómenos.

**2. Para Kuhn, o longo alcance de uma teoria mede-se:**

- A. Pela extensão dos seus problemas.
- B. Pela extensão das suas consequências.
- C. Pela extensão das suas metodologias.
- D. Pela extensão das suas anomalias.

**3. Para Kuhn, uma teoria é fecunda quando:**

- A. Desvenda novas teorias.
- B. Desvenda novas anomalias.
- C. Desvenda novos fenómenos.
- D. Desvenda novos instrumentos.

**4. Na presença de um paradigma, a atividade científica desenvolve-se em três fases:**

- A. Fase normal, fase crítica, fase revolucionária.
- B. Fase crítica, fase normal, fase paradigmática.
- C. Fase normal, fase extraordinária, fase paradigmática.
- D. Fase normal, fase extraordinária, fase revolucionária.

**5. Considera os seguintes enunciados sobre a perspetiva de Kuhn.**

- 5.1. A ciência extraordinária pratica-se à margem do paradigma dominante.
- 5.2. As anomalias acumuladas podem pôr em causa o paradigma.
- 5.3. A pré-ciência corresponde à atividade organizada que precede a formação de uma ciência.
- 5.4. Os paradigmas são sempre comparáveis quanto aos seus resultados.

**Devemos afirmar que:**

- A. 5.1. e 5.2. são incorretos; 5.3. e 5.4. são corretos.
- B. 5.3. e 5.4. são incorretos; 5.1. e 5.2. são corretos.
- C. 5.2. e 5.3 são incorretos; 5.1. e 5.4. são corretos.
- D. 5.1. e 5.4. são incorretos; 5.2. e 5.3. são corretos.

**6. Ciência normal é uma expressão que, em Kuhn, designa os momentos da história da ciência em que não há revoluções ou mudanças de paradigma. Esta afirmação é:**

- A. Verdadeiro: o período de ciência normal só acontece uma vez.
- B. Falsa: no período de ciência normal o paradigma não é questionado.
- C. Falsa: o período de ciência normal só acontece uma vez.
- D. Verdadeira: no período de ciência normal o paradigma não é questionado

**7. A ciência extraordinária é um período de:**

- A. Reajustamento e aprofundamento do paradigma vigente.
- B. Resolução de enigmas, tendo por base o paradigma dominante.
- C. Adoção de um novo paradigma e de abandono do velho paradigma.
- D. Discussão do paradigma vigente em que diminui a confiança neste.

**8. Para Kuhn, a ciência não evolui por acumulação de verdades ou correção de erros. Esta afirmação é.**

- A. Verdadeira: só as melhores teorias sobrevivem.
- B. Falsa: só as melhores teorias sobrevivem.
- C. Verdadeira: a ciência progride por revoluções científicas.
- D. Falsa: a ciência progride por revoluções científicas.

**9. As anomalias são factos polémicos que:**

- A. Conduzem ao abandono do paradigma.
- B. Podem abalar a confiança no paradigma.
- C. São sempre resolúveis no âmbito do paradigma.
- D. Apenas estão presentes nos momentos de crise.

**10. Quando certos enigmas são resolvidos segundo a forma prevista pelo paradigma, estamos num período de:**

- A. Crise.
- B. Revolução científica.
- C. Ciência normal.
- D. Ciência extraordinária.

**11. A tese da incomensurabilidade dos paradigmas significa:**

- A. Não ser possível comparar objetivamente dois paradigmas.
- B. Que o novo paradigma é de longe melhor e mais verdadeiro que o anterior.
- C. Que a substituição de um paradigma por outro implica avanço em relação ao anterior.
- D. Que a mudança de paradigmas dá lugar a uma imagem mais objetiva da realidade.

**12. O que leva um cientista a aderir a um novo paradigma são:**

- A. Exclusivamente critérios objetivos e universais.
- B. Critérios objetivos, mas também fatores de ordem subjetiva.
- C. Critérios impossíveis de identificar, mas nem subjetivos nem objetivos.
- D. Exclusivamente fatores de ordem subjetiva e individual.

**13. Para Thomas Kuhn, a ciência progride por meio de:**

- A. Acumulação de conhecimentos.
- B. Eliminação de erros.
- C. Revoluções científicas.
- D. Conjeturas e refutações.





## **Anexo 3**

- Dispositivo de interação de sala de aula
- Comics
- Texto





# Dispositivo de interação de sala de aula

Página um de quatro

A pergunta mais radical da Filosofia: **Porque é que existe tudo em vez de nada?** – A condição humana é ser a possibilidade da pergunta, perguntar e ser objeto da pergunta. - **Porque é que eu existo?**

**Experiência de pensamento**

Imagina um jovem com um dilema. Por um lado, o seu país encontra-se sob a ameaça de guerra. Ele acredita que estará a lutar por valores que valem a pena. Por outro lado, a sua mãe está sozinha e doente. Ele é a única pessoa que lhe faz companhia e que trata dela. Ele sabe que se for para a guerra terá de deixar a mãe sozinha e possivelmente nunca mais a voltará a ver. Ele sabe também que se for para a guerra estará a lutar para proteger a restante população do seu país. Contudo, se ficar com a mãe estará a fazer diferença apenas para uma vida, mas o seu impacto será indireto, será apenas mais um no meio de tantos e possivelmente nem será recordado, mesmo tendo lutado por algo maior que valha a pena.

O que é que este jovem deve fazer? Qual é a resposta?

**O que dá sentido à tua vida?** São os amigos ou o dinheiro? Ver filmes ou fazer desporto? Ir às compras ou ler livros? Estar no pc ou sair à noite? Seja qual for o caso, ninguém te vai culpar por queres que a tua vida tenha sentido. Um sentido para a vida é algo que todos nós queremos, dita até, que todos nós precisamos. Tu podes ter um sentido para a tua vida, ou podes estar à espera que vir às aulas de Filosofia te ajude a encontrar um, ou, ainda, podes acreditar que tenhas nascido com um propósito dado a partida.

Agora que a nossa viagem chega ao fim, depois de termos passado por esta unidade da Ciência, é importante que discutamos como as nossas vidas podem ter sentido. Porquê, se pensares sobre o assunto, muitos de nós gastamos tempo e esforço a tentar arranjar um sentido para a nossa vida. Alguns encontram sentido através da religião, ou a lutar pela justiça social, ou a educar outros, ou através da procura do belo na expressão artística. Independentemente de como o facas, **há um grupo de filósofos, os existencialistas, que dizem: todas estas opções são válidas, tudo isto pode dar sentido à tua vida, mas, ao mesmo tempo, nada o pode fazer.**

Como deverás saber, Filosofia é acerca de diálogo racional. Alguém fala de uma ideia que teve e outro responde, por vezes as respostas aparecem passadas milhares de anos. **Há dois mil anos, na Grécia, Platão e Aristóteles aceleraram como facto que tudo tinha uma essência.** Uma essência é um certo conjunto de características fundamentais para que uma coisa seja o que é, isto quer dizer, se essas características faltassem então uma coisa seria outra coisa diferente. Por exemplo, podes imaginar uma taca com um punho de madeira ou de plástico. Contudo, não consegues imaginar uma taca sem uma lâmina, quer dizer que a lâmina é a essência de uma taca. Para além das coisas, Platão e Aristóteles acreditavam que até tu tens uma essência. Esta essência em ti existe antes de tu nasceste! Por esta lógica, o sentido da tua vida é aderir a esta essência. Bem, tu podes, ou não, saber que essência é esta. Podes ser brilhante a vivê-la ou podes ser muito mau... Mas o importante é que esta essência dá-te sentido, tu nasceste para ser isto.

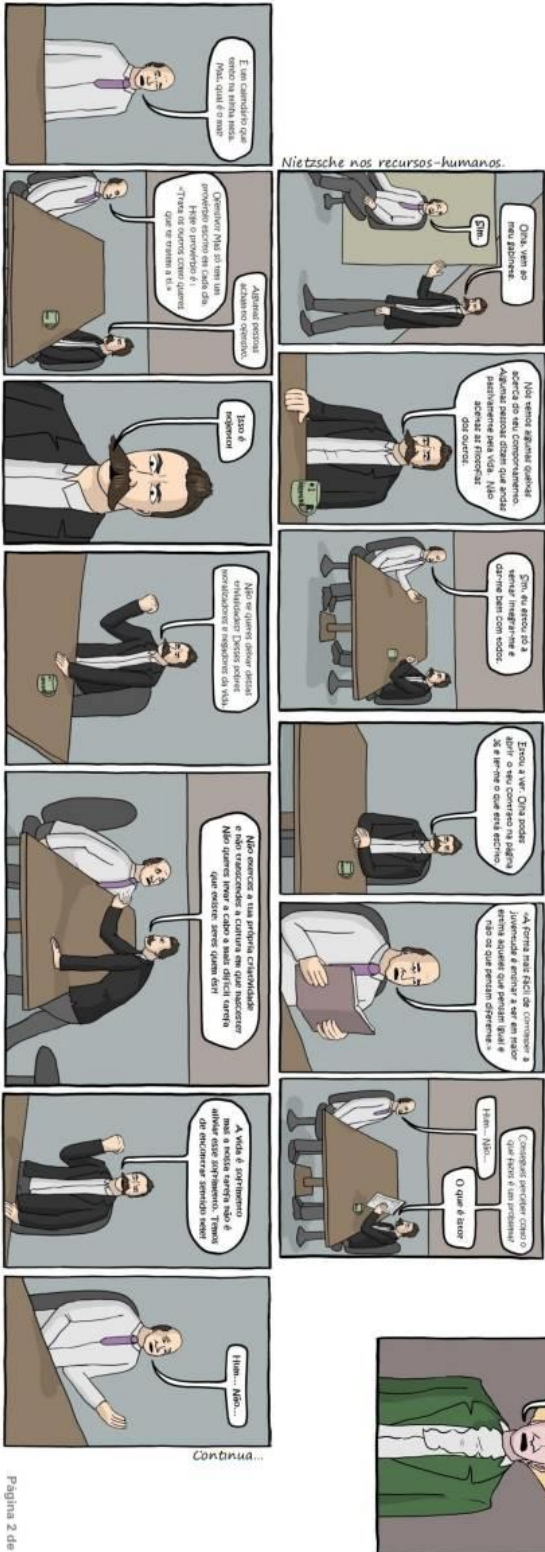
Este tipo de filosofia, **o essencialismo**, foi a forma padrão de encarar tudo no mundo até ao séc. XIX. Mesmo que seja ainda aceite por muitas pessoas: **esta visão de que somos embuídos de uma essência foi desafiada por muitos pensadores.** Por exemplo, o filósofo **Friedrich Nietzsche abraçou o nihilismo, a crença que no fim a vida não tem sentido nenhum.** Assim, até metade do séc. XX o caminho tinha sido preparado para pensadores, como Jean-Paul Sartre, questionarem a essência. **Sartre perguntou, e se existirmos primeiro? Se tu nasceste sem um propósito dado a partida então és tu que tens de perceber qual é a tua própria essência.** Isto tornou-se o molde daquilo a que nós hoje chamamos de **existencialismo.** O seu slogan é: **a existência precede a essência.** Por outras palavras, a nossa existência surge primeiro, isto é, primeiro nasceste e és tu que fazes a tua essência na maneira como escolhes viver. É difícil de exprimir o quão radical foi esta ideia na altura, porque até então, durante milhares de anos, ninguém tinha de escolher o caminho que tracava na vida. Ninguém escolhia o propósito pelo qual vivia, era Deus que fazia isto! Mas, atenção, existencialismo não é sinónimo de ateísmo. Por exemplo, **Søren Kierkegaard** foi um dos primeiros existencialistas e ele era teísta. No entanto, o que os existencialistas teístas negam é qualquer tipo de teleologia. Isto é, eles rejeitam que Deus tenha feito o que quer que seja com um propósito "em mente". Por outras palavras, Deus pode existir mas dar propósito à tua vida não se encontra na sua lista de atributos. Concluído, afirmo-se que somos todos seres de um universo onde tudo, incluindo as nossas ideias, não têm uma importância inerente.

Kierkegaard num bar.



Isto são os aspectos cruciais do existencialismo e a sua expressão é o **absurdo**. Antes de pensares em algo absurdo como aquilo que é irracional ou cômico, para os existencialistas, o absurdo é um termo técnico que define esta **procura de sentido num mundo sem sentido** inerente. Nós poderemos ser criaturas que necessitam de sentido, mas fomos abandonados num universo sem sentido. Por isso, choramos e bradamos aos céus à procura de respostas e quando não as recebemos continuamos a chorar e a bradar. No fim, se não há feios então nada tem um sentido de ser. Se nada tem sentido então não há regras absolutas, não há justiça e nem há qualquer tipo de ordem natural. O existencialismo apesar de ter as suas raízes no final do séc. XIX, em Kierkegaard e Nietzsche, ganhou muito mais importância depois da segunda guerra mundial. Os horrores do holocausto levou muita gente a abandonar qualquer tipo de ciência que há um sentido ou ordem no mundo. Quem os pode culpar? Quando os nazis se tornaram possíveis então o sentido tornou-se muito mais difícil de encontrar!

Nietzsche nos recursos humanos.



Continua...

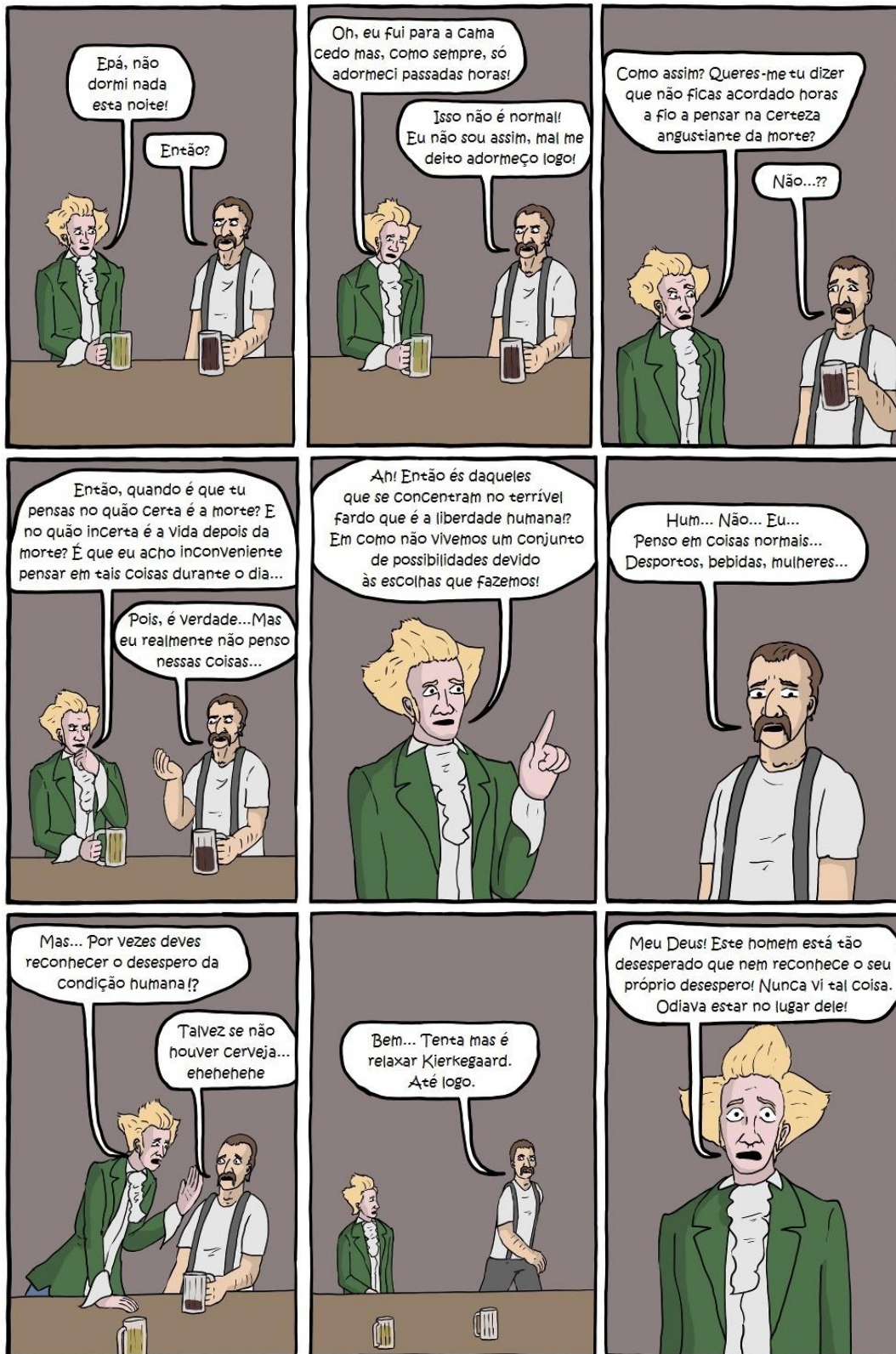




## Comics

Todas as bandas desenhadas apresentadas foram adaptadas de Existencial Comics, disponível em [existencialcomics.com](http://existencialcomics.com), visitado em 15/05/2017.



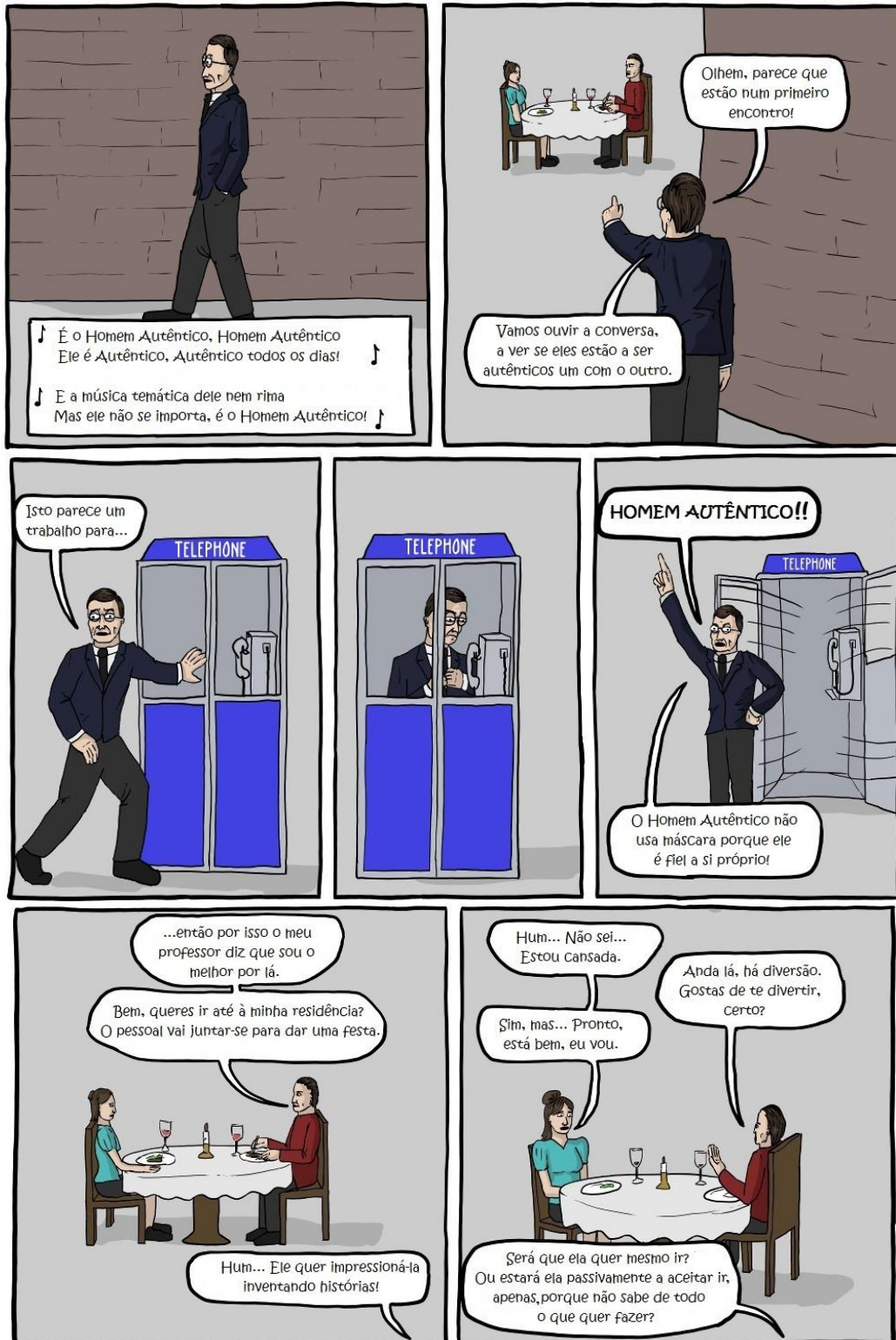


There is no playbook











There is no playbook





## **Texto**

Texto adaptado de Crash Course Philosophy – Existencialism, disponível em [youtube.com/user/crashcourse](https://www.youtube.com/user/crashcourse), visitado no dia 15/07/2016.

O que dá sentido à tua vida? São os amigos ou o dinheiro? Ver filmes ou fazer desporto? Ir às compras ou ler livros? Estar no pc ou sair à noite? Seja qual for o caso, ninguém te vai culpar por queres que a tua vida tenha sentido. Um sentido para a vida é algo que todos nós queremos, diria até, que todos nós precisamos. Tu podes ter um sentido para a tua vida, ou podes estar à espera que vir às aulas de Filosofia te ajude a encontrar um, ou, ainda, podes acreditar que tenhas nascido com um propósito dado à partida.

Agora que a nossa viagem chega ao fim, depois de termos passado por esta unidade da Ciência, é importante que discutamos como as nossas vidas podem ter sentido. Porque, se pensares sobre o assunto, muitos de nós gastamos tempo e esforço a tentar arranjar um sentido para a nossa vida. Alguns encontram sentido através da religião, ou a lutar pela justiça social, ou a educar outros, ou através da procura do belo na expressão artística. Independentemente de como o faças, há um grupo de filósofos, os existencialistas, que dizem: todas estas opções são válidas, tudo isto pode dar sentido à tua vida, mas, ao mesmo tempo, nada o pode fazer.

Como deverás saber, Filosofia é acerca de diálogo racional. Alguém fala de uma ideia que teve e outro responde, por vezes as respostas aparecem passados milhares de anos. Há dois mil anos, na Grécia, Platão e Aristóteles aceitaram como facto que tudo tinha uma essência. Uma essência é um certo conjunto de características fundamentais para que uma coisa seja o que é, isto quer dizer, se essas características faltassem então uma coisa seria outra coisa diferente. Por exemplo, podes imaginar uma faca com um punho de madeira ou de plástico. Contudo, não consegues imaginar uma faca sem uma lâmina, quer dizer que a lâmina é a essência de uma faca. Para além das coisas, Platão e Aristóteles acreditavam que até tu tens uma essência. Esta essência em ti existe antes de tu nasceres! Por esta lógica, o sentido da tua vida é aderir a esta essência. Bem, tu podes, ou não, saber que essência é esta. Podes ser brilhante a vivê-la ou podes ser muito mau... Mas o importante é que esta essência dá-te sentido, tu nasceste para ser isto.

Este tipo de filosofia, o essencialismo, foi a forma padrão de encarar tudo no mundo até ao séc. XIX. Mesmo que seja ainda aceite por muitas pessoas, esta visão de que somos embutidos de uma essência foi desafiada por muitos pensadores. Por exemplo, o filósofo Friedrich Nietzsche abraçou o nihilismo, a crença que no fim a vida não tem sentido nenhum. Assim, até metade do séc. XX o caminho tinha sido preparado para pensadores, como Jean-Paul Sartre, questionarem a

essência. Sartre perguntou, e se existirmos primeiro? Se tu nasceste sem um propósito dado à partida então és tu que tens de perceber qual é a tua própria essência. Isto tornou-se o molde daquilo a que nós hoje chamamos de existencialismo. O seu slogan é: a existência precede a essência. Por outras palavras, a nossa existência surge primeiro, isto é, primeiro nasceste e és tu que fazes a tua essência na maneira como escolhes viver. É difícil de exprimir o quão radical foi esta ideia na altura, porque até então, durante milhares de anos, ninguém tinha de escolher o caminho que traçava na vida. Ninguém escolhia o propósito pelo qual vivia, era Deus que fazia isto! Mas, atenção, existencialismo não é sinónimo de ateísmo. Por exemplo, Søren Kierkegaard foi um dos primeiros existencialistas e ele era teísta. No entanto, o que os existencialistas teístas negam é qualquer tipo de teleologia. Isto é, eles refutam que Deus tenha feito o que quer que seja com um propósito "em mente". Por outras palavras, Deus pode existir mas dar propósito à tua vida não se encontra na sua lista de afazeres. Concluindo, afirma-se que somos todos seres de um universo onde tudo, incluindo as nossas ideias, não têm uma importância inerente.

Isto são os aspetos cruciais do existencialismo e a sua expressão é o absurdo. Antes de pensares em algo absurdo como aquilo que é irracional ou cómico, para os existencialistas, o absurdo é um termo técnico que define esta procura de sentido num mundo sem sentido inerente. Nós poderemos ser criaturas que necessitam de sentido, mas fomos abandonados num universo sem sentido. Por isso, choramos e bradamos aos céus à procura de respostas e quando não as recebemos continuamos a chorar e a bradar. No fim, se não há telos então nada tem um sentido de ser. Se nada tem sentido então não há regras absolutas, não há justiça e nem há qualquer tipo de ordem natural! O existencialismo apesar de ter as suas raízes no final do séc. XIX, em Kierkegaard e Nietzsche, ganhou muito mais importância depois da segunda guerra mundial. Os horrores do holocausto levou muita gente a abandonar qualquer tipo de crença que há um sentido ou ordem no mundo. Quem os pode culpar? Quando os nazis se tornaram possíveis então o sentido tornou-se muito mais difícil de encontrar!

Sarte enfrentou estas perguntas de frente e abordou um dos seus aspetos mais agonizantes. Não é a falta de sentido que importa. É a aterradora abundância de liberdade que daqui advém! Para muitos a liberdade é algo excelente, mas Sarte achava que somos chocante e dolorosamente livres. Porque, mais uma vez, se não há linhas de condutas estabelecidas à partida para as nossas ações, então cada um de nós é forçado a desenhar o seu próprio código moral.

Cada um é livre de inventar as regras pelas quais quer viver. Por isso, Sartre disse que estávamos condenados a viver livremente, um destino que ele achava ser horrível. Tu até podes achar que há autoridades no mundo para as quais te podes virar à procura de respostas, mas todas essas autoridades são falsas! Podes fazer o que os teus pais dizem, podes fazer o que o teu governo diz, ou o que a tua igreja diz, até mesmo podes

tentar fazer o que os teus professores dizem. No entanto, o que Sarte diz é que todas essas autoridades, no fim de contas, são pessoas como tu, pessoas que não têm nenhuma resposta e que tiveram de destringir, tal como tu, um sentido para as suas vidas. Sarte ainda diz que se acabares por fazer o que elas dizem para fazeres, ou se viveres pelas razões que elas dizem que deverás viver, então estarás a viver em má-fé. Vives em má-fé quando não és tu que dás sentido ao que vives.

O propósito da experiência de pensamento proposta inicialmente é exatamente mostrar que não há resposta até o jovem escolher algo por ele próprio. Nenhuma moral o poderia ajudar a escolher. Nenhum conselho o poderia levar a uma escolha autêntica. Por isso a sua escolha, independentemente de qual seja, é a única escolha certa, desde que ele a tenha tomado autenticamente. A autenticidade é o que se opõe à má-fé.

Para concluir, muitas pessoas acreditam que o existencialismo pinta um mundo bastante feio e depressivo. Albert Camus, por exemplo, diz que o sentido literal da vida é o que te impede de te suicidares. Contudo, como muitos existencialistas dirão, a tua vida pode ter sentido mas apenas se tu escolheres dar-lhe um. O mundo não tem sentido, por isso, podes dar-lhe o sentido que quiseres. Podes dizer que o sentido é fazer o que os outros te aconselham, vivendo pelos padrões que eles consideram aceitáveis, ou poderás escolher o oposto. E isto funciona não só a nível individual como também a nível social. Se o mundo precisa de ser feito de coisas que todos nós poderemos concordar que são importantes, como justiça ou amor, então teremos de ser nós próprios a colocar isto no mundo, de outro modo estes sentidos de existência coletiva não existem. Uma visão de mundo desesperada para uns, para outros pode ser motivadora e exaltante! Podemos estar condenados a nada ter sentido ou podemos estar exaltados pelas possibilidades de sentido. Podemos sentir-nos impotentes por não haver a justiça no mundo ou podemos sentir-nos responsáveis e capazes para procurar sermos justos.



