



Ricardo Filipe Neves Vieira

A importância da imagem na introdução a conteúdos filosóficos: o caso de uma turma de artes

Relatório de Estágio em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Diogo Falcão Ferrer, apresentado ao Departamento de Filosofia, Comunicação e Informação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

A importância da imagem na introdução a conteúdos filosóficos: o caso de uma turma de artes

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de estágio
Título	A importância da imagem na introdução a conteúdos filosóficos: o caso de uma turma de artes.
Title	The importance of the image on the introduction to philosophical contents: a case of an art's class
Autor	Ricardo Filipe Neves Vieira
Orientador	Doutor Diogo Falcão Ferrer
Coorientador	Doutor Luís António Ferreira Correia Umbelino
Júri	Presidente: Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís Vogais: 1. Doutor António Pedro Couto Rocha Pita 2. Doutor Diogo Falcão Ferrer
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário
Área científica	Filosofia
Especialidade/Ramo	Ensino da Filosofia
Data da defesa	7-10-2014
Classificação	18 Valores



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Índice

Agradecimentos	3
Resumo	4
1.Introdução	
1.1 Descrição do estágio de filosofia nos termos definidos pela legislação aplicável e pelo plano de formação anual geral de formação da FLUC.....	5
1.2 Avaliação objectiva e subjectiva do estágio.....	8
1.3 Princípios Metodológicos.....	9
2. Da Imagem ao Texto – Questões de Didáctica da Filosofia	
2.1 Riscos e problemas inerentes ao uso das novas tecnologias na Escola.....	11
2.2 O uso da imagem no contexto ensino-aprendizagem da filosofia.....	15
a) As funções didácticas da imagem na introdução ao texto filosófico	19
2.3 A importância do texto filosófico.....	31
2.4 O caso de uma turma de artes.....	37
3. Apresentação e discussão de alguns dispositivos didácticos.	
3.1 A estrutura dos presentes dispositivos	
a) Estrutura geral	39
b) Estrutura particular.....	41
3.2 Dispositivo didáctico 1	44
a) Descrição do dispositivo	53
b) Justificação didáctica e filosófica do dispositivo.....	54
c) Justificação pedagógica.....	57
3.3 Dispositivo didáctico 2	59
a) Descrição do dispositivo	66
b) Justificação didáctica e filosófica do dispositivo.....	67
c) Justificação pedagógica.....	69
3.4 Dispositivo didáctico 3	70
a) Descrição do dispositivo	78
b) Justificação didáctica e filosófica do dispositivo.....	79
c) Justificação pedagógica.....	82
4.Conclusão	83
5.Bibliografia	85
6.Anexos	89

Agradecimentos¹

Aos meus pais, à Marta, ao meu irmão Cláudio, à minha Avó e ao meu primo João Vieira, por toda ajuda prestada.

À Rita Oliveira por toda a disponibilidade, carinho e paciência.

Ao meu Padrinho por me ter ajudado a tornar possível este projecto académico.

Aos meus amigos Pedro Barbosa, Roberto Ramos, José Henriques, Nelson Cerqueira, Rui Belo, Vanessa Baptista, Gonçalo Fonseca, João Quartilho, Sara Veiga, João Martins, pelo apoio dado ao longo do meu percurso académico.

Aos professores que despertaram em mim a paixão pela filosofia, de destacar, o Doutor Mário Santiago de Carvalho, o Doutor Diogo Ferrer, o Doutor Anselmo Borges, o Doutor João Maria André e a Doutora Fernanda Bernardo.

À professora Lurdes Oliveira pela ajuda incansável que prestou durante o Estágio.

Um agradecimento especial aos meus orientadores, Doutor Diogo Ferrer e Doutor Luís Umbelino, pela essencial orientação à realização do presente relatório. De destacar, os conselhos, propostas e sugestões para o melhoramento do presente relatório dadas pelo Doutor Luís Umbelino.

Aos funcionários da Biblioteca Geral da U.C, da Biblioteca Central da FLUC e da Biblioteca da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

¹ Ao abrigo do período de transição a decorrer para a aplicação do novo Acordo Ortográfico, optámos pela não adopção do referido acordo para fins de redacção do presente Relatório de Estágio.

Resumo

Palavras-chave: Estágio Pedagógico, Novas Tecnologias, Imagem, Texto, Dispositivos Didáticos

O presente relatório é fruto do Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária de Cantanhede e revela as intenções pedagógicas, as estratégias e os recursos didáticos utilizados na nossa prática lectiva. O método didático aqui delineado resulta do contexto educativo onde fomos inseridos, numa turma de Artes (11ºA.V), e procura utilizar a imagem na sua função comunicativa, motivacional, de sensibilização e estética, de modo a estimular uma disposição afectiva favorável para a análise metodológica dos grandes textos filosóficos. Este método, na sua unidade, visa criar pontes entre a imagem e o texto, ou seja entre o ambiente tecnológico e mediático das actuais sociedades e a leitura dos grandes textos filosóficos através de um processo dinâmico formado por múltiplas actividades práticas, estéticas, teóricas que permitem uma educação filosófica baseada numa aprendizagem progressiva estruturada por diferentes estratégias pedagógicas e diversos recursos didáticos.

Abstract

Keywords: Pedagogic internship, new technologies, image, text, didactic devices

The present report is the result of the Teacher Training conducted at the Cantanhede Secondary School, and reveals the pedagogic intentions, the strategies and the didactic resources used in our practise. The teaching method outlined here results from the educational context where we entered, a class of Arts (11ºA.V), and seeks to use the image in its communicative, motivational, awareness and aesthetic function, in order to stimulate a favorable disposition for affective methodological analysis of the great philosophical texts. This method, in its unity, aims to build connexions between the image and the text, in other words, between the technological and media environment of modern society and the reading of the great philosophical texts through a dynamic process consisting of multiple practices, aesthetic and theoretic activities, which allow a philosophical education based on progressive learning structured by different teaching strategies and various educational resources.

Introdução

1.1. Descrição do estágio de filosofia a partir dos termos do Plano Anual Geral de Formação e das actividades desenvolvidas

O Plano Anual Geral de Formação é um documento que estipula o planeamento anual das actividades comuns à Prática Pedagógica Supervisionada dos quatro cursos de 2.º Ciclo em Ensino em funcionamento na FLUC. Este é aplicado a todas as Comissões de Área Científico-Pedagógica, salvaguardando as especificidades de cada Área, apresentadas nos respectivos Planos Anuais de Área.

Elaborado pelo Conselho de Formação de Professores, como determina o Regulamento da Formação de Professores, o Plano Anual Geral de Formação estabelece, para cada ano lectivo, um conjunto de actividades através das quais se realizará a Prática Pedagógica Supervisionada.

A Prática Pedagógica Supervisionada ou Estágio Pedagógico, segundo a legislação vigente que regula a formação inicial de professores², realiza-se nas actividades lectivas das turmas atribuídas ao Orientador de Escola. Para além destas actividades, o Estágio engloba as actividades extralectivas, de intervenção socioeducativa e de gestão que cada Estagiário executa na Escola e/ou comunidade envolvente. Estas actividades, mencionadas no Plano Individual de Formação, decorrem desde o início do ano lectivo até ao seu fim e são supervisionadas pelo (s) Orientador (es) de Escola através de um acordo prévio estabelecido entre cada Estagiário, os respectivos Orientadores de Escola e da FLUC, a Escola e a FLUC.

O cumprimento do Estágio implica as seguintes actividades mínimas obrigatórias:

- Produção de planificações de longo, médio e curto prazo.
- Elaboração de dispositivos didácticos e instrumentos de avaliação no âmbito do Núcleo de Estágio.
- Nos Núcleos de Estágio monodisciplinares, o estagiário tem de assegurar um número mínimo de actividades lectivas: 14 a 16 aulas de 90 minutos. Nos Núcleos de Estágio bidisciplinares, o estagiário tem de assegurar um número mínimo de actividades lectivas: 14 a 16 aulas repartidas equitativamente pelas duas áreas de formação.
- Observação de todas as aulas leccionadas pelos outros Estagiários do Núcleo de Estágio.

² Portaria nº1097/2005 de 21 Outubro e Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro.

- Observação de, no mínimo, 75% das aulas leccionadas pelo Orientador de Estágio, nas turmas em que os Estagiários participam.

As actividades mencionadas no PAGF foram cumpridas na turma 11º AV da Escola Secundária de Cantanhede, outras actividades foram realizadas, de destacar:

1.Participação, enquanto observador, em reuniões de Departamento e de Conselho de Turma:

- Participamos em reuniões do Departamento Ciências Sociais e Humanas da Escola Secundária de Cantanhede através do grupo de recrutamento 410-Filosofia. Assistimos às reuniões de Conselho de Turma nas três avaliações de período da turma.

2.Elaboração de perguntas para testes:

- Com a supervisão da Orientadora de Estágio, elaboramos perguntas, referentes às matérias que foram por nós leccionadas, para os testes.

3.Correcção de testes:

- Com o auxílio da Orientadora de Estágio, corrigimos testes de avaliação, realizando as tarefas que a actividade implica: correcção das respostas, cotação dos valores obtidos, entrega de testes e correcção dos mesmos na sala de aula.

4.Leccionação de aulas extras:

- Leccionamos em aulas de EC, aulas de preparação para testes.

5.Observação de aulas da Orientadora de Estágio em outras turmas:

- Com o intuito de conhecer outras turmas para além da nossa e de ter acesso a ambientes educativos diferentes, assistimos a uma aula da turma 11º LH.

6.Realização do projecto: *Olhares sobre a cultura científico-tecnológica*: (Anexo I)

- O projecto *Olhares sobre a cultura científico-tecnológica*, proposto por nós e desenvolvido com a Orientadora de Estágio, pertence ao projecto educativo Elaboração de um Ensaio Filosófico aplicado a todas as turmas do 11º. O presente projecto surge na senda das propostas educativas apresentadas pelo Departamento de Ciências Sociais e Humanas, e mais concretamente pelo grupo de Filosofia, no âmbito da disciplina de Filosofia no 11º Ano. Atendendo à singularidade da turma alvo do nosso projecto, esta proposta

educativa procurou relacionar o ensaio filosófico com a arte, ou seja com as múltiplas representações artísticas que possibilitam uma ilustração estética dos pensamentos filosóficos desenvolvidos no ensaio. Assim, partindo do ensaio para a arte e desta para o ensaio, este projecto visou retratar olhares da nossa actual cultura, numa perspectiva unitária entre a sensibilidade artística e o pensamento filosófico, de forma apresentar um trabalho que represente os diferentes modos como olhamos, pensamos e sentimos o mundo. Este projecto está profundamente relacionado com o nosso relatório de estágio, uma vez que o mesmo relaciona a imagem com o texto.

7. Presença na apresentação do livro-objecto de Richard Towers:

- No dia 17 de Fevereiro participamos na apresentação do livro-objecto de Richard Towers. A obra de Richard Towers, pseudónimo de Martinho Torres, é reconhecida como uma das cinco melhores ideias no campo da inovação devido ao novo conceito de livro que criou – o livro-objecto. O seu olhar perspicaz e criativo leva-o a olhar para os objectos e a encontrar um tema de escrita, conceber um livro e ao mesmo tempo dar-lhe a utilidade que o objecto representa.

8. Participação nas *III Olimpíadas Nacionais de Filosofia*

- Participamos nas *III Olimpíadas Nacionais de Filosofia* realizadas nos dias 7 e 8 de Março em Paços de Ferreira. O Núcleo de Estágio de Filosofia e a Orientadora de Estágio acompanharam as alunas Ana Simões e Francisca Bento que concorreram nas *Olimpíadas*. Os professores e estagiários que participaram neste evento tinham como objectivo avaliar os ensaios dos alunos concorrentes. Esta actividade, para além do concurso em si, foi constituída por peças de teatro, passeios, conferências e momentos de convívio entre os participantes.

9. Apresentação do Professor Anselmo Borges na conferência *O Sentido da Existência*, organizada pelo Núcleo de Estágio de Filosofia:

- No dia 30 de Maio o núcleo de Estágio de Filosofia organizou a conferência *O Sentido da Existência* proferida pelo Doutor Anselmo Borges no auditório da ESC. O palestrante tentou mostrar aos alunos que o homem, devido às suas

fragilidades, é um ser em construção, uma obra de arte inacabada que busca o sentido último da sua existência.

1.2 Avaliação objectiva (modelo) e subjectiva do estágio

O despacho n.º 10658/2008 aprova, sob proposta da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, a criação do 2º ciclo de estudos em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, em cumprimento do disposto no Decreto-Lei n.º 74/2006 (Processo de Bolonha), de 24 de Março, e nos termos dos Decretos-Lei n. 155/89 e 42/2005, respectivamente, de 11 de Maio e de 22 de Fevereiro, e dos Despachos n. 10543/2005 (Habilitações para a Docência) e 7287-C/2006, respectivamente, de 11 de Maio e de 31 de Março.³

O modelo estruturante do mestrado de formação de professores em Filosofia na FLUC é constituído por 4 semestres (120 créditos) de duração do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre. Os primeiros dois semestres, ou seja o primeiro ano, é formado por 10 unidades curriculares, cada uma valendo 6 créditos. Dessas 10 unidades curriculares (60 créditos), cinco (30 créditos) unidades curriculares pertencem às Didácticas Específicas, quatro (24 créditos) unidades curriculares optativas e uma unidade curricular obrigatória pertencem à Formação Educacional Geral. Os segundos dois semestres, ou seja o segundo ano, é composto por duas unidades curriculares (doze créditos) de Formação na Área da Docência e pela Iniciação à Prática Lectiva (48 créditos), esta formada pela realização do Estágio (60% dos créditos) e do Relatório do Estágio (40% dos créditos).

O presente relatório é fruto da nossa prática lectiva no estágio, e por isso, todos os assuntos que vão aqui ser tratados e todos os dispositivos que irão aqui ser apresentados estão alicerçados principalmente nas aulas que leccionamos e também, de certo modo, nas actividades e projectos em que participamos com a turma 11ºAv. Neste quadro, a nossa experiência enquanto docente Estagiário de Filosofia foi, na nossa avaliação, bastante positiva, apesar de algumas dificuldades iniciais: adequação do nosso discurso à turma, selecção de um método capaz de estimular os alunos para aprendizagem da Filosofia e a tendência de centralizarmos a aula em nós. A tentativa de superação destas dificuldades resultou no método didáctico que aqui apresentamos. A terminar esta avaliação subjectiva, as actividades deste estágio que mais nos marcaram foi a leccionação das aulas e as Olimpíadas da Filosofia. A primeira pela afeição estabelecida com a turma, e a segunda pelo privilégio de ter observado bastantes jovens a debaterem, entusiasticamente, problemas filosóficos.

³ *Diário da República*, 2.ª série, N.º 71, 10 de Abril de 2008, p.16422. Disponível em: http://www.uc.pt/fctuc/Ensino/cursos/2ciclo_formacao/docs/MSIU-DR10_de_Abril_de_2008.pdf

1.3 Princípios metodológicos

Os princípios metodológicos que sustentaram a nossa prática pedagógica estão fixados no Programa de Filosofia:

- O princípio da progressividade das aprendizagens;
- O princípio da diferenciação das estratégias;
- O princípio da diversidade dos recursos;⁴

Estes princípios subjacentes às metodologias didácticas que utilizamos nos nossos dispositivos didácticos e na fundamentação dos mesmos, pretendem desenvolver uma aprendizagem centralizada na turma mas coordenada pelo Professor, viabilizando assim, um contexto ensino-aprendizagem onde todos os seus participantes assumem um papel activo e dinâmico no processo educativo.

O primeiro princípio (o princípio da progressividade das aprendizagens) é visível tanto no segundo capítulo do nosso relatório, *Da Imagem ao Texto – Questões de Didáctica da Filosofia*, como no terceiro, *Apresentação e Discussão de alguns Dispositivos Didácticos*. No segundo capítulo, este princípio pode ser verificado pela sequência e pela abordagem de alguns tópicos: 2.2 O uso da imagem no contexto ensino-aprendizagem da filosofia: a) as funções didácticas da imagem na introdução ao texto filosófico; 2.3 A importância do texto filosófico. No terceiro, o referido princípio pode ser visto nas etapas da estrutura particular dos nossos dispositivos: 1) capa do dispositivo, 2) filme e textos de introdução ao tema, 3) exercícios de revisão da aula passada, 4) análise de vídeo, 5) análise de texto, 6) exercício de aplicação. Aplicação do princípio da progressividade das aprendizagens pressupõe: avaliar diagnosticamente as competências discursivas e reflexivas da turma, estabelecer uma lógica no processo de aprendizagem, atender à progressividade das competências a desenvolver e escolher documentação adequada à consecução dessa progressividade.

O segundo princípio (o princípio da diferenciação das estratégias) está explícito nas actividades propostas nos nossos dispositivos didácticos: análise de imagens e imagens em movimento, dramatizações, leitura de B.D, realização de experiências científicas elementares, análise metódica de textos, sistematização esquemática de conteúdos filosóficos. A aplicação deste princípio implica, por um lado, ter em conta os diferentes modos de aprendizagem dos alunos, por outro, tornar a diferenciação das estratégias utilizadas consequência directa da

⁴Programa de Filosofia p.16. Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Recorrente/filosofia_10_11.pdf

diversidade dos objectivos explicitados no programa. Este princípio, a par do seguinte, são os pilares da nossa prática educativa, dado que, a nosso ver, eles são os responsáveis por uma experiência educativa multifacetada que desenvolve uma diversidade de competências essenciais no processo de ensino-aprendizagem da turma.

O terceiro princípio (o princípio da diversidade dos recursos) encontra-se expresso na diversidade de recursos que utilizámos nos nossos dispositivos didácticos, contudo, e apesar de todos os recursos didácticos que empregamos no nosso estágio serem importantes na nossa prática lectiva, os textos filosóficos foram o núcleo de toda a nossa leccionação, como recomenda o Programa de Filosofia: “ em primeiro lugar os textos. A História da Filosofia tem figura nos textos que foram sendo escritos, e a sua interpretação, sempre renovada, permite que a Filosofia se vá constituindo na sua novidade. [...] Os textos filosóficos devem constituir os mais importantes materiais para o ensino e a aprendizagem do filosofar.”⁵ Para além dos textos, o Programa de Filosofia também propõe o uso dos meios audiovisuais em diversas actividades: apresentação de exposições, exibição de esquemas, visionamento de filmes, *spots* publicitários, etc.⁶

Visto isto, e ainda que sumariamente, os princípios metodológicos patentes no Programa de Filosofia justificam as etapas, as estratégias, os recursos que estruturam os dispositivos didácticos que apresentaremos no presente relatório.

⁵ *Idem, ibidem*, p.17

⁶ *Idem, ibidem*, P.18

2. Da imagem ao texto – questões de didáctica da filosofia

2.1 Riscos e problemas inerentes ao uso das novas tecnologias na Escola

Em Janeiro de 1982 a UNESCO organizava em Grunwald, na República Federal da Alemanha, um Simpósio Internacional, constituído por educadores, comunicadores e investigadores oriundos de dezanove países, acerca da aplicação dos meios de comunicação na educação. Deste evento, resultou a *Declaração de Grünwald sobre a educação relativa aos meios de comunicação*⁷ publicada pela UNESCO. Este documento, em linhas gerais, apela para uma aproximação entre os novos meios de comunicação e as instituições educativas. As transformações culturais e sociais incentivadas pela emergência das novas tecnologias comunicativas revolucionaram os canais de informação que regulam a transmissão de conhecimentos nas sociedades contemporâneas. Neste quadro, a escola, enquanto instituição fundamental de instrução e formação de indivíduos na obtenção de diferentes saberes, foi forçada a acolher os novos meios de comunicação como instrumentos úteis para uma educação mais eficaz no contexto do ensino-aprendizagem das diferentes áreas de conhecimento que a mesma proporciona. Mas a referida declaração ia mais longe, para além de afirmar a importância das novas tecnologias na escola, apelava às próprias famílias e no fundo a todas as esferas sociais para a preparação dos jovens para este novo mundo: “A escola e a família compartilham a responsabilidade de preparar os jovens para viverem num mundo dominado por imagens, palavras e sons. [...] Reforçar a integração dos sistemas de educação e de comunicação constitui, sem dúvida alguma, uma medida importante para tornar mais eficaz a educação.”⁸

Na sequência desta declaração, Czeslaw Kupisiewicz redigiu, em 1984, o artigo «A escola e os meios de comunicação» na revista *Perspectivas* organizada pela UNESCO. Aqui, desenvolveu-se o mesmo projecto já proclamado na Declaração de 1982: o progresso da educação através das novas tecnologias. Na linha deste autor, se no passado a escola era a primeira fonte de conhecimento para os jovens, e se ela conservava o estatuto privilegiado de transmitir conhecimentos de geração em geração a partir de determinados textos canónicos que deveriam formar a opinião, agora “o conhecimento que hoje se adquire na escola já não pode servir o individuo durante toda a vida.”⁹ Assim, as revoluções científicas e tecnológicas inaugurariam uma nova época que estimularia individualmente cada pessoa a criar um mundo

⁷ *Grünwald declaration on media education*, UNESCO, Grunwald, 22 January 1982. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF

⁸ *Idem, ibidem*, p.1

⁹ Kupisiewicz, Czeslaw, “La escuela y los medios de comunicación” in: *Perspectivas*, UNESCO, Vol. XIV, nº. I, 1984, p.12

melhor, a pensar por si mesma a partir dos meios que estão à sua disposição; deste modo, a escola deveria então adaptar-se a estas metamorfoses civilizacionais que alentavam um futuro promissor na formação educativa: elas romperiam com a tradição e instaurariam uma nova educação que libertaria os homens de uma escolarização opressiva. “Em lugar de um ensino autoritário, centrado no passado e baseado na transmissão e reprodução de informação, necessitamos de uma educação orientada para um futuro que fomente a iniciativa e a independência do aluno, que desperte seu interesse e o estimule para continuar estudando, que lhe ensine a pensar por si mesmo e a resolver problemas.”¹⁰ Neste quadro, as novas tecnologias, segundo este autor, poderiam oferecer vantagens importantes para a educação: variedade de informação, entretenimento educativo, estimulação da imaginação, educação à distância, meios de informação acessíveis a todo o indivíduo; programas educativos a baixo custo e facilidade na exposição de conhecimentos. Assim, “o mundo abundante e multiforme das imagens visuais e sonoras afigura-se pronto a «irromper» à vontade na sala de aula. [...] Tentação sem precedentes e que se insere na grande revolta contra a tradição da pedagogia palavrosa, autoritária e orgulhosa.”¹¹

Hoje, passados mais de trinta anos sobre a publicação destes textos, resta-nos reflectir acerca dos problemas, dificuldades e possibilidades que as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) podem suscitar no contexto educativo, mas para tal objectivo é importante descrever, ainda que sumariamente, o poder que elas assumem presentemente nas nossas sociedades. Segundo Pierre Lévy¹², o progresso das novas tecnologias, enquanto processo de virtualização da informação e da comunicação, provocou uma transformação universalizante e irreversível nas actuais civilizações. O ciberespaço – a interligação mundial entre meios de comunicação – domina as sociedades, estas tornaram-se universos oceânicos de informações navegáveis a pequenos cliques de um engenho informático. Este acontecimento fez emergir uma nova cultura que alterou profundamente as culturas tradicionais – a cibercultura – esta desenvolveu-se conjuntamente com o ciberespaço e caracteriza-se por um conjunto de práticas, atitudes, valores e formas de pensar. Os nossos alunos são fruto deste tempo. Eles realizam-se historicamente numa narrativa condicionada pelos grandes paradigmas que se instauraram no mundo onde habitam. Eles são sempre a partir desse berço que lhes configura o olhar e o modo como compreendem a realidade. “Em grandes épocas históricas altera-se, com a forma da existência colectiva da humanidade, o modo da sua percepção sensorial. [...] E se pudermos entender como decadência as alterações no *medium* da percepção de que

¹⁰ *Idem, ibidem*, p.13

¹¹ Dieuzeide, H., *As Técnicas Audiovisuais no Ensino*, trad. Eduardo Dias, Lisboa, Publicações Europa-América, 1967, p.38

¹² C.f. Lévy, P., *Cibercultura*, trad. José Dias Ferreira, Lisboa, Instituto Piaget, 2000.

somos contemporâneos, também é possível mostrar as condições sociais dessa decadência.”¹³ Então, e na tentativa de compreender minimamente que estruturas monopolizam hoje a realidade dos nossos alunos, é essencial analisar os arquétipos desse mundo e quais os interesses da sua manutenção.

Acerca desta questão, Neil Postman, em *O fim da educação*, levantou as seguintes interrogações: “Quem escreve as baladas que cantam os jovens? Quem cria os mitos que unem uma nação, e que conferem propósito e significado ao conceito de educação pública? Nos Estados Unidos são agências de publicidade e, por suposto, os músicos pop e os produtores de cinema. Talvez até mesmo essas personagens ocas que, reunidas nas piscinas de Beverly Hills, desenham essas histórias anódinas que denominamos «séries televisivas de sala de estar».”¹⁴ Apesar do autor se referir aos Estados Unidos, as respostas dadas às questões enquadram-se no poder totalitário que a indústria cultural exerce cada vez mais nas nossas sociedades. O entretenimento massificado do poder totalitário da indústria cultural provoca uma mera adesão imediata e sensível destituída de reflexão que leva a uma sacralização idiolátrica dos meios tecnológicos; o homem é, acriticamente, domesticado pelos prazeres imediatos que estes meios suscitam. Tal situação, e como bem viu Debray, promove uma sociedade primitiva¹⁵, que, assente em rituais lúdicos propiciados pela racionalidade técnica dos *media*, enfeitiça o homem no mero divertimento, afastando-o de um questionamento crítico acerca do mundo que o envolve. “Assim pois, a barbárie acabou por apoderar-se da cultura [...] é a indústria do ócio, esta criação da era técnica que reduz a qualidade inferior as obras do espírito (ou como se diz na América, de *entertainment*). A vida guiada pelo pensamento cede suavemente o seu lugar ao terrível e ridículo fanatismo.”¹⁶

A indústria cultural domestica o homem no imediatismo do prazer, instala-o voluptuosamente na passividade, torna-o um mero objecto de consumo, um ser descartável e substituível. “A indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico. Cada um é tão-somente aquilo mediante o que pode substituir todos os outros: ele é fungível, um mero exemplar. Ele próprio, enquanto indivíduo, é o absolutamente substituível, o puro nada.”¹⁷

¹³ Benjamin, W., *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*, trad. Maria Moita, Maria Cruz, Manuel Alberto, Lisboa, Relógio d'Água, 2012 p.67

¹⁴ Postman, N., *El Fin de la Educación : una nueva definición del valor de la escuela*, Barcelona, Eumo, 1999,p.75

¹⁵ Cf.: Debray, R., *Vida e Morte da Imagem: uma História do Olhar no Ocidente*, trad. Guilherme Teixeira, Petrópolis, Vozes, 1992,p.296

¹⁶ *Idem, Ibidem*,p.71

¹⁷ Adorno, T., Horkheimer, M., *Dialéctica do Esclarecimento*, trad. Guido de Almeida Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985,p. 136

Devido ao que já foi dito, actualmente, parece-nos, que o facilitismo reina sobre a exigência, o sentimentalismo sobre a reflexão, o imediato sobre a mediação, o presente sobre a previsão do futuro, a imagem impressionante sobre a explicação. Dois mundos parecem estar em combate: de um lado uma *videoesfera*, do outro, uma *grafosfera (logosfera)*. Os alunos crescem no primeiro, a Escola impõe o segundo. Esta situação propaga uma incomunicabilidade entre estas diferentes esferas, visto que não podemos negar esse mundo onde domina a imagem, e uma vez que ela nunca substituirá o texto, é preciso reflectir acerca da possibilidade que existe em relacionar ambas. Então, a imagem, dada a familiaridade que a mesma estabelece com o mundo dos alunos, pode ser uma boa estratégia de sensibilização, de motivação, e, como disse Luc Ferry, “ela deve, [...] mais *dar a pensar* do que colocar em cena o conhecimento enquanto tal. [...] o fim essencial de uma informação [dada por uma imagem] não pode ser, desde logo, senão sensibilizar, em primeiro lugar, depois o de dar a vontade e a coragem de ir mais longe de ver mais perto, a imprensa escrita, depois nos livros.”¹⁸

Seguindo o pensamento de Luc Ferry, defendemos que deve existir uma «integração» entre os meios tecnológicos e o texto filosófico que vise a elaboração de um trajecto *raciovital*. Este, iniciando-se na tentativa de sensibilizar o aluno para questões/problemas filosóficos, deve levá-los à experiência de pensar acerca dos conteúdos filosóficos transmitidos. Este é o nosso principal objectivo pedagógico como veremos nos próximos pontos.

Dito isto, a presente proposta de integração entre texto e imagem visa cumprir com as indicações do Programa de Filosofia 10º/11º acerca das competências, métodos e instrumentos que o aluno deve adquirir:

“1. Ampliar as competências básicas de discurso, informação, interpretação e comunicação. [...]

1.3 Iniciar ao conhecimento e utilização criteriosa das fontes de informação, designadamente obras de referência e novas tecnologias.

1.4 Iniciar à leitura crítica da linguagem icónica (BD, pintura, fotografia) e audiovisual (cinema, televisão), tendo por base instrumentos de descodificação e análise. [...]

3. Iniciar às competências de análise e interpretação de textos e à composição filosófica.

3.1 Analisar a problemática sobre a qual um texto toma posição, identificando o tema/problema, a(s) teses que defende ou a(s) respostas que dá, as teses ou respostas que contraria ou as teses ou respostas que explicitamente refuta.

¹⁸Comte-Sponville, A. e Ferry, L., *A Sabedoria dos Modernos*, Lisboa, Instituto Piaget, 2000, p. 370

3.2 Analisar a conceptualidade sobre a qual assenta um texto, identificando os termos ou conceitos nucleares do texto, explicitando o seu significado e as suas articulações.”¹⁹

2.2 O uso da imagem no contexto ensino-aprendizagem da filosofia

A palavra «imagem» faz-nos recordar um dos deuses do mar da *Odisseia* – Proteu. Este possuía o poder de tomar todas as formas que desejasse, revelando assim a possibilidade de se diversificar em representações contraditórias. A palavra «imagem», devido às suas diferentes utilizações e significações, parece ter a mesma potência do referido mito, também ela pode ser tudo e o seu contrário: visível e imaterial, divina e herética, clássica e moderna, convencional e natural, salutífera e sinistra, representação de vida e de morte, etc. O carácter polimórfico da imagem depende sempre da sua utilização e significação ao longo da história. Devido a isto, existem diferentes tipos de imagem: a imagem mediática, a imagem psíquica, a imagem científica, o desenho, a imagem artística, imagens digitais (de síntese)²⁰. Neste ponto trataremos, sumariamente, da origem da palavra imagem no seu sentido mais amplo e de algumas problemáticas acerca da sua compreensão, de seguida, falaremos das suas funções no âmbito do tipo de imagens que utilizamos nos recursos didácticos aplicados nas aulas que leccionamos: a imagem artística, mediática, digital, através do uso de filmes, documentários, vídeos e fotografias.

A etimologia da palavra imagem deriva do termo latim *imago*, este designa a máscara mortuária transportada nos rituais fúnebres da antiguidade romana. Essa máscara, criada a partir de moldes de cera dos rostos dos defuntos, era exibida no lar do familiar que ministrou o funeral. O carácter simbólico desse espectro presentificava a ausência do próprio defunto. Assim, o morto sobreviveria junto dos seus familiares na *imago*, permitindo assim, dar vida à própria morte. “Por ela, o vivo apreende o morto [...] A «verdadeira vida» está na imagem fictícia e não no corpo real. [...] Há realmente transferência de alma entre o representado e a sua representação”²¹ Neste contexto, a palavra «imagem» significa a representação de um *outro ausente* que revela uma mensagem portadora de sentido aos que a interpretam. No entanto, fica sempre a dificuldade de compreender o significado desse *outro* que se oculta na imagem, ou seja o seu referente. Para tentar responder a esta questão abordaremos, sumariamente, a teoria semiótica de C.Peirce e a proposta de Roland Barthes.

¹⁹ Programa de Filosofia, p.11

²⁰ C.f.: Joly, M., *Introdução à Análise da Imagem*, trad. José Rodil, Lisboa, Ed. 70, 1994, pp.14-28

²¹ Debray, R., o.c., p.26.

A teoria semiótica, desenvolvida por Charles Peirce e Ferdinand de Saussure no início do século XX, define-se como uma «ciência dos signos» que visa estudar os diferentes tipos de signos, as leis de funcionamento das diferentes categorias de signos e o modo como estes produzem significados.

Neste sentido, segundo esta teoria todo o pensamento é constituído por signos. Mas o que é um signo? Um signo é constituído por uma materialidade que é apercebida pelos nossos sentidos, dado que o podemos ver (um gesto, uma cor), ouvir (linguagem articulada, grito, musica) e cheirar (perfume, fumo). No entanto, isto que nós apercebemos designa ou significa algo diferente, ou seja algo presente que significa outra coisa ausente, por exemplo: alguém acreditar que ver um gato preto é sinal de azar, neste caso o gato preto significa algo diferente dele e que está ausente nele – o sinal de azar. Com este exemplo percebemos que um signo é alguma coisa que significa outra coisa para alguém. “ Um signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente de pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido.”²² Neste sentido, o signo é constituído por três pólos: a face perceptível do signo – *representamen* ou significante (o modo como algo está representado); aquilo que representa: objecto referente; e aquilo que significa: *interpretante* ou significado (o modo como algo é interpretado). Esta é a composição geral dos signos, contudo existem diferentes tipos de signos. Em *What is a sign?*²³ Peirce distingue três tipos de signo: o ícone, o indício e o símbolo. O ícone mantém uma relação de analogia com aquilo que está a representar, ou seja, com o seu referente. O indício refere-se à classe dos signos que estabelecem uma relação causal de contiguidade física com aquilo que eles representam. O símbolo mantém com o seu referente uma relação de convenção. A partir desta distinção é possível perceber o significado que a teoria semiótica atribui à imagem.

Segundo Peirce, a imagem é uma subcategoria do ícone e se, como vimos, o ícone corresponde à classe dos signos, cujo *representamen* tem uma relação analógica com aquilo que ele representa, a imagem é necessariamente um tipo de analogia. “ A categoria da imagem reúne então os ícones que mantêm uma relação de analogia qualitativa entre o significante e o referente.”²⁴ Nesta linha, a imagem é definida como um tipo de ícone, e, de acordo com abordagem da teoria semiótica, é entendida como imagem visual²⁵, ou seja uma representação visual. Desta definição de imagem é possível inferir uma consequência relevante: a imagem é entendida, exclusivamente, como representação, como algo semelhante a outra coisa mas

²² Peirce, C., *Semiótica*, trad. J. Guinsburg, São Paulo, Editora Perspectiva, 2005, p.55.

²³ Peirce, C., “What is a sign?”, *Facom*, [S.L], n.º18, 2007

²⁴ Joly, M., o.c, p.40

²⁵ *Idem, ibidem*, p.41

ainda assim diferente dessa mesma coisa, a sua função é a de evocar, a de designar outra coisa que não ela mesma através do processo de semelhança. Sendo assim, segundo Peirce, a funcionalidade da imagem reside na sua capacidade de semelhança.

No entanto, esta definição de imagem é problemática como viu Roland Barthes ao dizer: “Estamos aqui de imediato frente ao problema mais grave que pode ocorrer à semiologia das imagens: pode por acaso a representação analógica produzir verdadeiros sistemas de signos e não simples aglutinadores de símbolos? [...] De que modo a imagem adquire sentido?”²⁶

O mesmo autor responde à questão indicando três diferentes mensagens que a imagem pode revelar: a mensagem linguística, a mensagem denotativa e a mensagem conotativa. A primeira, exibida por exemplo como um título, uma legenda, um diálogo etc., pretende fixar a cadeia dos significados, de modo a minorar a incerteza da significação dos signos e a englobar todos os sentidos possíveis que a imagem pode proporcionar com o intuito de guiar a interpretação do receptor, impedindo assim, que se gere sentidos conotativos que proliferem para regiões demasiado individualizadas; didacticamente este tipo de mensagem facilita a interpretação das imagens, visto que permite uma maior compreensão das imagens visualizadas, como podemos ver na segunda etapa do **dispositivo didáctico 3.1**. A segunda, a mensagem denotativa, assenta na descrição e enumeração literal de cada um dos elementos que compõem a mensagem sem incorporar nenhuma projecção valorativa da mesma, os seus elementos são analisados objectivamente, uma vez que se baseiam unicamente naquilo que é explicitamente mostrado. Por fim, a mensagem conotativa, em unidade com as mensagens anteriores, forma um sistema normativo, cujos signos provém de um código cultural que determina o seu carácter simbólico. A conotação, devido ao facto de apresentar uma semântica particular, condensa uma possível variedade de sentidos que se organizam em campos associativos e em articulações pragmáticas sustentadas, maior parte das vezes, por uma ideologia dissimulada que veicula um determinado conteúdo cultural associado aos desejos inconscientes do observador. Assim, o código conotativo da imagem não é nem artificial nem natural mas histórico: a imagem é conotada por circunstâncias sociais, políticas e económicas que determinam tanto a sua representação como sua significação em função dos valores dominantes que suportam as sociedades. Segundo Umberto Eco: “Há que supor que em princípio uma expressão não designa um objecto, mas que transmite um conteúdo cultural.”²⁷ A mensagem conotativa da imagem é, a nosso ver, aquela que apresenta maiores potencialidades pedagógicas, pois a mesma veicula uma riqueza semântica que só pode ser

²⁶ Barthes, R., *Lo Obvio y lo Obtuso*, trad. C. Fernández Medrano, Barcelona, Paidós, 1986, pp. 29-30

²⁷ Eco, U., *Tratado de Semiótica General*, Barcelona, Editorial Lumen, 2000, p.102

entendida interpretativamente. Assim ela estimula a imaginação e a criatividade do aluno devido à sua capacidade de sugestão e de afecção. Os filmes utilizados no **dispositivo 3.1 e 3.2** pretendem explorar esta dimensão da imagem.

Tendo em conta esta discussão, podemos afirmar que a imagem é composta por uma heterogeneidade de elementos que permitem discutir a sua dimensão material ou imaterial, fabricação ou naturalidade, no entanto no meio das diversas manifestações da imagem algo permanece em comum – a imagem como algo que se assemelha a qualquer outra coisa.

Contudo, as imagens fabricadas, como é o caso da fotografia, do vídeo, do filme, distingue-se por serem *vestígios* da realidade, lembrando a terminologia periana, elas, frequentemente, são *indícios* antes de serem ícones, a sua força alicerça-se no seu aspecto indicioso que fornece uma opacidade essencial ao poder persuasivo e imaginativo da imagem, aqui os alunos são chamados a reconstruir, a partir desses vestígios, novas realidades. Mas, para se cumprir este objectivo, as imagens têm de ser construídas por determinadas regras, de modo a que as mesmas sejam compreendidas pelos receptores a que são dirigidas, para tal, elas devem ser constituídas por convenções socioculturais, que, enquanto símbolos de uma determinada cultura, permitem a significação da sua mensagem.

A produção de uma imagem por um sujeito depende tanto das suas intenções conscientes como inconscientes, estas, materializando-se na obra realizada, mobilizam os seus leitores. No entanto, a significação da imagem supera a intenção do seu autor, devido aos sentidos não planeados que a mesma pode propor. Então, o mais importante na leitura da imagem está em compreender as significações que determinada mensagem transmite no contexto em que a observamos, por exemplo, a apresentação de uma imagem ou de um vídeo no contexto de sala de aula altera o modo de compreender a imagem: as intenções que conduzem a utilização das mesmas altera substancialmente os significados que elas podem transmitir, se analisarmos a etapa três **do dispositivo 3.3**, um documentário acerca de Karl Popper, salientámos, até que não seja pelas perguntas propostas no guião de vídeo, os conteúdos que achámos essenciais, e é nestes que os alunos vão focar a sua atenção. Para além do contexto no qual se insere a visualização de uma imagem, é importar perceber as possíveis dimensões do *outro* que ela exprime. A significação do *outro* da imagem depende do uso que fazemos da imagem, visto que ela tanto pode ser instrumento de comunicação (imagem mediática, digital) e/ou expressão (imagem artística) como iremos ver já de seguida.

a) As funções didácticas da imagem na introdução ao texto filosófico

Como já vimos anteriormente, as sociedades modernas vivem na acumulação do espectáculo. A representação do espectáculo, nas imagens do mundo que as novas tecnológicas transmitem, vitupera a autenticidade da vivência real não mediatizada. “O espectáculo em geral, como inversão concreta da vida, é o movimento autónomo do não-vivo”²⁸ Portanto, o problema está identificado, o espectáculo em si mesmo, no seu mero sensualismo, atrofia a possibilidade do aluno pensar acerca da sua existência. No entanto, poderá ele, se for orientado para objectivos didácticos, ter algumas utilidades importantes para desenvolver disposições afectivas favoráveis para a aprendizagem? Sim. Na verdade não podemos negar o impacto do espectáculo da imagem nos nossos jovens, portanto num primeiro momento devemos aceitá-lo enquanto instrumento de sensibilização e motivação para de seguida, a partir desse momento afectivo, desenvolver estratégias com a imagem que promovam a reflexão filosófica. Esta estratégia também tem como objectivo revelar aos alunos que o espectáculo da imagem não deve ser um fim em si mesmo, mas um meio para estimular o pensamento. No fundo, é tornar o carácter negativo da imagem numa estratégia didacticamente útil. Assim, se as imagens forem utilizadas apenas para animar, entreter, tal como falamos logo no início do presente capítulo, então não revelam nenhuma mais-valia no contexto ensino aprendizagem da filosofia. Assim, e como disse Joan Ferrés: “é fundamental educar desde do espectáculo. É difícil que a escola possa competir com os meios de massa audiovisuais se não reelaborar o seu discurso, se não adaptar o seu sistema comunicativo. Trata-se de partir do concreto para chegar ao abstracto. Trata-se de partir do sensível para chegar ao intelectual. Trata-se de partir da emoção para chegar à racionalidade.”²⁹

Assim, a imagem, enquanto instrumento didáctico de enriquecimento da experiência educativa, promove uma função lúdica e imaginativa favorável à aprendizagem de novos conteúdos filosóficos devido à sua força emotiva que desencadeia desejos e sentimentos que, geralmente, colhem empatia e aceitação por parte dos alunos. Dito isto, cabe ao professor estabelecer objectivos didácticos às imagens utilizadas, aproveitar as potencialidades que as mesmas oferecem e eliminar o que de prejudicial elas podem ter. Assim, devemos “procurar uma formação que nos capacite para aproveitar e interpretar a imagem fixa e as imagens em movimento, apreciar as potencialidades da imagem, distinguir as imagens de pouca qualidade daquelas artísticas e criativas, e utilizar estas últimas como uma ferramenta para a realização

²⁸ Debord, G., *A Sociedade do Espectáculo*, Lisboa, Edições Antipáticas, 2010 p.14

²⁹ Ferrés, J. , “Televisión, espectáculo y educación” in: *Revista Comunicar* 5 , 1995 , p.41

de objectivos de aprendizagem.”³⁰ Para se efectivar na prática o que aqui foi dito a imagem deve ser utilizada da seguinte forma:

- 1) A imagem deve ser manuseada como meio de transmissão dos conteúdos patentes no currículo de filosofia.
- 2) A imagem precisa de ser utilizada como meio de expressão e de desenvolvimento da criatividade dos alunos.
- 3) A imagem necessita de ser usada como objecto de ensino em coerência com os objectivos relacionados com a linguagem da imagem.
- 4) A imagem deve ser vista como um meio importante para a elaboração de materiais didácticos.

Assim, só garantindo os critérios adequados à utilização da imagem é possível aproveitar as suas principais funções:

Função de motivação e sensibilização:

Uma das funções mais importantes da imagem é o seu uso enquanto estratégia de motivação. Definimos estratégia como uma selecção de um tipo apropriado de práticas para alcançar determinados objectivos, no entanto esta pressupõe um sistema de regras e preceitos necessários que estruturam a actividade. A estratégia, como afirmou Titone é “um esquema operativo, geral ou específico, de um processo de aprendizagem. Equivale a um esquema ou sistema de elementos de acção.”³¹ Já a motivação é um estímulo, desencadeado por uma grande multiplicidade de meios, que visa um “ princípio de referência ou uma orientação geral do ser ou um comportamento ou ainda uma significação.”³² Neste sentido, a imagem, enquanto estratégia de motivação, pretende, de forma metódica, estimular os alunos para a reflexão filosófica. Por exemplo, o filme utilizado no dispositivo **3.1** explora bem esta dimensão, dado que procura despertar nos alunos inquietações que promovam o levantamento de interrogações. Assim, a imagem tem como objectivo, a partir dos desejos que suscita, levar os alunos aderir aos conteúdos que estão a ser abordados, para tal, é importante relacionar esta actividade com os problemas quotidianos dos nossos jovens, de modo a que eles reconheçam essas questões como problemas que afectam a sua própria existência e que, portanto, fomentem a sua própria reflexão pessoal. “O aluno pode ser intrinsecamente motivado para

³⁰ Zamudio, J., "Imagen y Pedagogía", *Didáctica de los medios de comunicación*, PRONAP, México, 1998, p.34

³¹ TITONE, R., *Psicolinguística Aplicada: introdução psicológica à didática das línguas* apud Rodríguez Diéguez, J.L. e Barrio, O., *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*, Alcoy, Marfil, 1995, p.37

³² Mucchielli, A., *Motivações*, trad. Gabriela Bragança, Mem Martins, Europa-América, 1984, p.110

envolver-se em actividades de aprendizagem em que se pode relacionar consigo mesmo num nível pessoal, como quando são apresentados problemas que ele sente a necessidade de resolver.”³³ Neste jogo de emoções que a imagem pode provocar, uma das mais aliciantes é a surpresa, esta desencadeando sensações que os alunos não contavam, estimula-lhes a própria imaginação diegética na construção de um enredo, por exemplo, de um filme. Assim, a surpresa, e como bem viu Montesquieu, é um “sentimento que satisfaz a alma pelo espectáculo e pela prontidão da acção: pois ela percebe ou sente uma coisa que não espera ou de uma maneira que não esperava.”³⁴ Na sequência deste sentimento pode surgir um outro – o da dissidência ou do conflito, este é dos mais importantes, dado que retira o aluno da sua passividade e instiga-o a discordar com o que está a ser apresentado, levando-o à tentativa de criticar e questionar, ainda que superficialmente, os conteúdos transmitidos; tal sentimento incita a uma oposição, a um «não» que se vai procurar justificar ou refutar com o aprofundamento dos conteúdos que vão ser transmitidos. “Outra maneira de provocar curiosidade é criar conflitos cognitivos pelo levantamento de questões paradoxais ou usar demonstrações com resultados aparentemente contraditórios. [...] A motivação dos alunos vai durar até que o conflito seja resolvido.”³⁵ Assim, a imagem, nesta sua função, pode levar o aluno a expressar os seus sentimentos e instigá-lo a compreender os mesmos na inquietude de se conhecer melhor, mais, de ter consciência do que sente. Neste sentido, integrar os alunos num clima de uma certa ficção e fantasia pode ser positivo para reforçar a atenção e o interesse expectante nos sentimentos e ideias que a imagem pode neles gerar. Esta intenção está visível no filme utilizado no **dispositivo 3.2**.

Função vicarial:

A imagem enquanto representação da realidade levanta muitos problemas que se situam maior parte deles nas seguintes perguntas: a imagem é o reflexo do mundo ou a produção da presença do mundo? Ou será que ela ainda se relaciona com o mundo?

A fotografia, no seu surgimento, e ao contrário da pintura, almejava a produção objectiva e mecânica da realidade. “A originalidade da fotografia em relação à pintura reside, pois, na sua objectividade essencial. Pela primeira vez, entre o objecto inicial e a sua representação nada se interpõe, a não ser um outro objecto”³⁶ No entanto, ela pode transmitir

³³ Moreno, R., *Educational Psychology*, Hoboken, Wiley, 2010, p.372

³⁴ Montesquieu, *Ensayo sobre el gusto*, trad. Ariel Dilon, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006, p.37

³⁵ Moreno, R., o.c., p.372

³⁶ Jacquinot-Delaunay, G., *Imagem e Pedagogia*, trad. Manuel Pedras, Lia Oliveira, Mangualde, Pedago, 2006, p.14

uma efígie da realidade que exhibe o seu sentido de presença e de autenticidade numa espécie de *vestígio* original do mundo. Aqui, a imagem seria um efeito de realidade que já não é tratada em termos de semelhança mas em termos de existência e de essência na ordem de uma fenomenologia do real. Barthes segue esta linha, segundo ele “a fotografia é literalmente uma emanção do referente; chamo de «referente fotográfico» não a coisa facultativamente real à qual se assemelha uma imagem ou um signo, mas a coisa necessariamente real que foi posta diante da objectiva, sem o que não haveria fotografia”³⁷ A lógica do vestígio prevalece sobre a da *mimese*. No entanto, ambas as considerações parecem estar em declínio com o aparecimento da imagem electrónica, na medida em que esta deixa de reproduzir para gerar o seu próprio real, já não é a imagem que imita o mundo mas é a realidade que passa assemelhar-se à imagem. “A imagem graficamente computadorizada já não tem de imitar um real exterior, já que é o produto real que deverá imitá-la para existir [...] alijada de todo o referente, a imagem auto-referente dos computadores permite visitar um prédio que ainda não foi construído”³⁸

A imagem, mesmo que seja electrónica, através da sua projecção mimética da realidade, procura substituir um objecto pela representação do mesmo, isto é útil na apresentação de, por exemplo, monumentos históricos, locais emblemáticos, instrumentos, capas de livros, acontecimentos importantes, etc. Na verdade, como disse Comenius: “É evidente que cada um de nós imagina mais facilmente e mais tenazmente o que é um rinoceronte, se, ao menos uma vez, o viu (mesmo que fosse em imagem). [...] Se porventura não é possível ter as coisas à mão, podem utilizar-se os representantes delas, isto é, modelos ou desenhos feitos especialmente para o ensino.”³⁹ No entanto, como iremos ver, a utilidade didáctica da imagem na sua função vicarial não se reduz a um mero instrumento analógico da realidade mas que depende, também, de quem a analisa.

Em *Pedagogia e Imagem* Geneviève Jacquinot-Delaunay reflecte acerca de como um *referente*, num filme ou num vídeo, pode ser percepcionado por três *mundos* diferentes: o *mundo de toda a gente*, o *mundo do especialista*, o *mundo da aula*.

No plano icónico o referente da imagem é a representação daquilo que não é a imagem. O primeiro referente da imagem será sempre o mundo, visto que ele exprime o próprio real no qual habitamos. Assim, quer seja uma imagem fotográfica ou cinematográfica, a imagem é percebida como uma imagem do mundo. No entanto, ambos não são idênticos, o «mundo» que permite a produção de uma imagem de si mesmo é diferente dela. Mais, quando a imagem enquanto representação do mundo é colocada na montagem cinematográfica, os

³⁷ Barthes, R., *A Câmara Clara*, trad. Júlio Guimarães, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984, p.121

³⁸ R. Debray, o.c., p.277

³⁹ Coménio, J., *Didáctica Magna*, trad. e notas de Joaquim Ferreira Gomes, Lisboa, FCG, 2006, p.309

elementos icônicos do mundo já não operam como no mundo, ou seja são submetidos a um processo de significação e funcionamento a partir de outras codificações. Tudo o que é contado no filme pertence ao mundo suposto ou proposto pela ficção, contudo, a construção deste não é independente da realidade do mundo, como afirmou Aumont: “ a diegese é uma construção imaginária, um mundo fictício que tem leis próprias mais ou menos parecidas com as leis do mundo natural, ou pelo menos com a concepção, variável, que dele se tem. Toda a construção é determinada em grande parte por sua aceitabilidade social, logo por convenções, por códigos e pelos simbolismos em vigor numa sociedade.”⁴⁰ Nesta senda, toda a representação é relacionada com o espectador, sem a enunciação de elementos ideológicos e culturais a mesma não tinha sentido para o público que a visualiza.

No caso específico do filme didático, a sua noção diegética altera, uma vez que ele não faz apenas referência ao mundo que ele apresenta mas ao horizonte pedagógico simultaneamente definido pelo universo do especialista e pelo universo da turma. Assim, podemos dizer que o filme pedagógico é constituído por três referências: o mundo de toda a gente; o mundo especialista; o mundo da turma.

A primeira referência, o mundo de toda a gente, pretende que o filme didático seja de certa forma uma possibilidade para o mundo entrar na sala de aula, isto num sentido metafórico, dado que o filme ou vídeo apenas mostram representações do mundo. O retomar, através do filme, dos elementos do mundo resulta na constituição de uma nova experiência temporal e espacial que possibilita a originalidade de pensar e participar sensivelmente num mundo que a imaginação criou. “Longe de ser «uma imagem do mundo», o filme é, de parte a parte, criação do mundo.”⁴¹

A segunda referência, o mundo do especialista, é estruturada em função de noções, de relações características do saber adquirido acerca de um filme tanto na sua forma como no seu conteúdo. Este mundo já não alude à realidade imediata do primeiro referente mas a dados abstractos construídos por uma análise anterior ao visionamento do filme em sala de aula que veicula planos de interesse estritamente pedagógicos.

Na terceira referência, o mundo da aula, o filme irrompe na sala de aula dirigido pelo especialista/professor, este explica, selecciona, salienta as partes que acha mais importantes. O aluno está já implicado na apresentação do filme: “o filme apresenta-se ao aluno como directamente realizado para ele.”⁴² A irrupção estrutural do «mundo do especialista» no «mundo para todos» cria o «mundo da sala de aula». Por conseguinte, o filme pedagógico exhibe o mundo em três mundos, complexificando a diegese fílmica que o aluno é chamado a

⁴⁰ AUMONT, J., *A Imagem*, trad. Estela Abreu, Cláudio Santoro, Campinas, Papirus, 1993, p.24

⁴¹ Jacquinot-Delaunay, G., o.c. p.54

⁴² *Idem, ibidem*, p.55

compreender. Neste sentido, a imagem pedagógica, enquanto expressão do mundo, representa a realidade na tridimensionalidade apresentada, propiciando assim, três lições importantes: o «mundo de todos» do filme é uma criação diegética que inaugura uma nova forma de viver o mundo; o «mundo do especialista» recria o «mundo de todos» canalizando-o para interesses pedagógicos; o «mundo da aula» interpreta o filme a partir das indicações e explicações do professor, criando a sua própria compreensão do filme; é caso para afirmar que a criação fílmica original é recriada num processo didático que reúne não uma realidade mas três. Um bom exercício didático é propor, primeiro, aos alunos para retirarem por si mesmos a sua interpretação do filme, de seguida fazerem o mesmo mas agora a partir das indicações e das explicações do professor, e por fim comparem as duas interpretações: decerto vão ficar com a ideia que viram duas realidades diferentes, visto que nesta última tinham mais elementos para interpretar as representações da realidade do filme e para compreenderem aprofundadamente o sentido da sua narrativa nos seus significados histórico-culturais.

Função informativa:

Alguns autores identificaram esta função com a anterior, como foi o caso de Rodríguez Diéguez⁴³. No entanto, esta função pode ganhar mais relevância na relação que pode ser feita entre imagem e texto. Exploramos bastante esta dimensão, principalmente, na fase quatro do **dispositivo 3.1 e 3.2**, visto que a análise que fizemos aos vídeos incide, destacadamente, sobre os conteúdos que o mesmo transmite.

A forma como se relaciona o texto e a imagem altera totalmente o visionamento da mesma. Uma imagem por si só pode suscitar múltiplas interpretações se estiver associada a diversas significações que obstaculizam a percepção de quem a observa. “Uma imagem aberta estabelece muitas dúvidas no receptor.”⁴⁴ Uma mera referência textual pode ser o suficiente para circunscrever todos os significados possíveis da mensagem que a imagem procura transmitir, portanto se não forem estabelecidos algumas indicações textuais que orientem o receptor da imagem, este pode ter dificuldades em descodificá-la.

⁴³ Cf.: Rodríguez Diéguez, J.L., *Las Funciones de la Imagen en la Enseñanza*. Barcelona, Gustavo Gili, 1977 *apud* AAVV, *Didáctica General*, Madrid, Anaya, 1986, p.406

⁴⁴ Aparici, R. e García-Matilla, A., *Lectura de Imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1987, p.32

Função expressiva (estética):

A imagem enquanto expressão é considerada como uma produção humana destinada a estabelecer uma relação com o mundo. Apesar das diferentes definições de «expressão» analisadas por Aumont⁴⁵, definimo-la, no seu sentido formal, por forma de vida, forma de interpretar esteticamente o mundo, assim, como afirma Gombrich: “a expressão não se trata da reprodução de uma experiência visual mas da reconstrução de uma estrutura modelo,”⁴⁶ o artista recria o mundo a partir do modo como este o afecta, dá-lhe uma nova significação e convida todo o homem a olhar o mundo de uma outra forma.

A expressividade da imagem, no contexto das imagens que utilizamos nos nossos dispositivos, depende da sua reprodução técnica. Segundo Dubois, existe uma tensão entre a imagem na sua dimensão maquinal e na sua dimensão humana, “a dialéctica entre estes dois pólos, sempre elástica, constitui o aspecto propriamente inventivo dos dispositivos, em que o tecnológico e o estético se podem encontrar.”⁴⁷ Acerca do sentido estético da imagem, e neste caso do vídeo cinematográfico, este autor declarou que “o vídeo (cinematográfico) é, na verdade, esta maneira de pensar a imagem e o dispositivo, tudo em um. Qualquer imagem e qualquer dispositivo. O vídeo não é um objecto, ele é um estado. Um estado da imagem. Uma forma que pensa.”⁴⁸ Assim, nos usos didácticos que fazemos da imagem, a imagem cinematográfica é aquela que melhor traduz a função expressiva da imagem, e consequentemente, aquela que assume maior importância na iniciação ao pensamento filosófico.

Segundo Bazin, a origem do cinema precede as suas condições técnicas, essa antecipação, reside na intenção humana de projectar, na imagem, uma cópia do mundo. O que conduz os prelúdios do cinema é justamente esse realismo integral que se traduz numa imagética, fundada num misticismo inconsciente, que pretende uma fidelização total com o mundo. “O mito guia da invenção do cinema é [...] o do realismo integral, de uma recriação do mundo à sua imagem, uma imagem sobre a qual não pesaria a hipoteca da liberdade de interpretação do artista, nem a irreversibilidade do tempo.”⁴⁹ Assim, as técnicas utilizadas no cinema tinham como objectivo fixar mecanicamente o mundo numa imagem. No entanto, essa imagem aparece sob forma de espectáculo exprimindo aparições fragmentadas do mundo, no cinema isto intensifica-se pela reconstituição contínua que ele faz do real. Essa recriação não

⁴⁵ Aumont, J., o.c., pp.276-280

⁴⁶ *Idem, ibidem*, p.280

⁴⁷ Dubois, P., *Cinema, Vídeo, Godard*, trad. Mateus Silva, São Paulo, Cosac Naify, 2004, p.45

⁴⁸ *Idem, ibidem*, p.116

⁴⁹ Bazin, A., *O Cinema*, trad. Eloisa de Araújo Ribeiro, São Paulo, Editora Brasiliense, 1991, p.30

pretende exprimir o real tal como ele é mas como o espectador o deseja ver, só deste modo é possível uma participação daquele na diegese do próprio filme. O espectador é chamado a viver naquele novo mundo que a cinematografia lhe mostra. “A imagem concebida pelo autor tornou-se carne e osso da imagem do espectador...Dentro de mim, espectador, esta imagem nasceu e cresceu. Não apenas o autor criou, mas eu também – o espectador que cria – participei.”⁵⁰ A criação do filme germina desse mito da recriação do mundo à sua imagem, nesta está projectada a própria subjectividade do cineasta que convida o espectador a interpretá-la e a recriá-la. “A imagem já se encontra embebida dos poderes subjectivos que a vão deslocar, deformar e projectar para a fantasia e para o sonho.”⁵¹ Essa projecção promove uma identificação entre o espectador e o filme que se transpõe para a própria realidade do primeiro. Por exemplo, e como viu Umberto Eco na sua reflexão acerca do *Super-Homem*, a humanização dos heróis, que exprime a mais nobre realização da naturalidade, alimenta as próprias frustrações sociais e o próprio desejo de redimi-las. “Ao largo de um óbvio processo de identificação, qualquer *accountant* de qualquer cidade americana alimenta secretamente a esperança que um dia, dos vestígios da sua personalidade, florescerá um super-homem capaz de recuperar anos de mediocridade.”⁵² Portanto, ver um filme implica uma recepção desse mito que sustenta a imagem e uma interpretação da significação do próprio mundo que o cinema exhibe – uma interpretação sempre em plena abertura – pois os “mitos são infinitos na sua revelação.”⁵³ Visto isto, o acto de visionamento pressupõe uma co-respondência entre espectador e filme que implica a abertura a uma vivência original que estimula a imaginação a projectar uma nova circunstância inédita – ainda por viver. Neste quadro, não há oposição entre realidade e imagem, verdade e fantasia, na medida em que existe uma articulação que vincula estes paradoxos numa solidariedade essencial que consagra, neste concatenamento unitário entre diferentes elementos, a emanção de um novo mundo. O cinema é esse lugar que permite uma nova visibilidade do visível, visto que o filme e o espectador inauguram um novo dia, uma nova realidade “num *entrelaçamento*, *enovelamento*, ou *imbricamento* originários, que são a própria experiência de uma relação que *reflecte a minha incarnação e da qual eu sou a contrapartida*.”⁵⁴

Dito isto, a imagem exprime-se numa *duplicidade* que desvela a madrugada de uma epifania matricial doadora de um novo mundo esfíngico no qual o homem é chamado a

⁵⁰ Eisenstein, S., *O Sentido do Filme*, trad. Teresa Ottoni, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2002, p.30

⁵¹ Morin, E., *O Cinema ou o Homem Imaginário*, trad. António Pedro Vasconcelos, Lisboa, Moraes Editores, 1980,p.74

⁵² Eco, U., *Apocalípticos e Integrados*, trad. Andrés Boglar, [S.L] Editorial Lumen, 1984, p.258

⁵³ Campbell, J., *O Poder do Mito*, trad. Carlos Moisés, São Paulo, Palas Athena, 1990, p.63

⁵⁴ Umbelino, L., “Percepção e Imagem: O exemplo do cinema no contexto da meditação fenomenológica de Merleau-Ponty sobre a experiência perceptiva” in: *Phainomenon*, 10, 2005, p.60.

decifrá-lo e a reconstruí-lo: o homem recria-se nesse duplo: “a presença originária e original do duplo, no limiar da mais remota humanidade, é o sinal primeiro da afirmação da individualidade humana...o esboço fantástico da construção do homem pelo homem.”⁵⁵ Assim, a imagem revela essa duplicidade – presença-ausência, nela a imaginação recria a partir da ausência da sua presença uma nova presença que revela uma nova ausência, dinamizando assim um processo imagético paradoxal que se materializa na própria realidade. “A qualidade de duplo é, pois, projectável sobre todas as coisas.”⁵⁶

Neste quadro, a imagem devido à sua duplicidade incita a uma ruptura, cria um momento de mediação como bem viu Deleuze em *A Imagem-Tempo*. Aqui o autor afirma, nas suas reflexões acerca de Artaud, que “o cinema é coisa de vibrações neurofisiológicas, e que a imagem deve produzir um choque, uma onda nervosa que faça nascer o pensamento. [...] A imagem tem por objecto o funcionamento do pensar.”⁵⁷ A imagem, devido à ruptura que solicita, deve propor uma abertura ao pensamento, mas a um pensamento que nasce dentro do próprio pensamento que sustenta a imagem: o pensamento que nasce no pensamento germina da impotência, o cinema tem a capacidade de exhibir as fragilidades do pensamento, negando-o, paralisando-o, impossibilitando-o de pensar a alteridade do pensamento que vem à imagem. Assim, o cinema expressa uma força dissociadora que mais não é que a esfíngica presença do nada, uma voz inefável que fala nos seus diálogos interiores e que ensina o pensamento a pensar no facto de *ainda* não pensar: o cinema, retirando o véu de maya da altivez do pensamento, dá-lhe a oportunidade dele se pensar de novo acerca de si mesmo. “O que força a pensar é o «impoder do pensamento», a figura do nada, a inexistência de um todo que pudesse ser pensado.”⁵⁸ O impensável da imagem é a fonte de todo o pensamento, é a insónia que desperta a impotência do pensar na potencialidade de se compreender.

A ruptura sensorio-motora que o filme provoca permite uma suspensão da vinculação entre o homem e mundo. Algo de intolerável no mundo petrifica o pensamento humano na impotência do seu funcionamento, despossuindo-o de si mesmo e do mundo, pois esse intolerável é a própria trivialidade quotidiana no qual o homem se sente cercado. A saída deste agrilhoamento dá-se por via de uma possibilidade, pensada no impensável, que vincule autenticamente o homem e o mundo. “Algo possível, senão sufoco.”⁵⁹ A imagem cinematográfica exhibe tanto a possibilidade da transformação do mundo pelo homem como a descoberta do seu mundo interior. No entanto, essa vinculação perdeu-se, provocando uma

⁵⁵ Morin, E., o.c. p.31

⁵⁶ *Idem, Ibidem*, p.31

⁵⁷ Deleuze, G., *A Imagem-Tempo*, trad. Eloisa Ribeiro, São Paulo, Editora Brasiliense, 2005, p.200

⁵⁸ *Idem, ibidem*, p.203

⁵⁹ *Idem, ibidem*, p.205

descrença no mundo, actualmente a maioria dos filmes mais não expressa que essa decadência, portanto torna-se premente crer nesse vínculo. Apenas na fé se pode restabelecer essa união. “Somente a crença no mundo pode religar o homem com o que ele vê e ouve.”⁶⁰ Neste sentido, a imagem cinematográfica, como figura de pensamento, possibilita a derradeira adesão: a religação do homem com o mundo a partir da crença no seu corpo enquanto elemento constitutivo do mundo. A vida celebra-se nessa comunhão. “Dê-me portanto um corpo [...] para atingir o impensado, isto é, a vida.”⁶¹

Visto isto, a imagem, para além da sua eficácia afectiva, ela, se for expressão do inominável, realmente exprime um pensar que faz pensar, provoca uma suspensão da evidência do mundo, tornando aquilo que parecia evidente problemático. O mundo que nos chega pela imagem torna-se problemático, na medida em que a clareza da visibilidade da imagem desvela a obscuridade invisível que a funda. Com Deleuze, percebemos a perturbação que a imagem pode suscitar no espectador e a reconversão do olhar que a mesma pode sugerir. O que acabamos de afirmar enquadra-se com o tratamento didáctico utilizado na 2 etapa do **dispositivo 3.1** e **3.2**, dado que as cenas dos filmes que foram seleccionadas para análise são imagens expressivas, salientamos aqui as **imagens 2 e 3** do primeiro e a **imagem 6** do segundo; estas são portadoras de uma carga afectividade que desafia um novo pensar.

Neste sentido, a imagem devido ao seu poder emocional, motivacional, de imaginação, problematização e de incitação ao pensamento, pode ter um contributo essencial na promoção de uma disposição afectiva nos alunos favorável à iniciação da reflexão filosófica. Visto que é na emotividade que nasce a possibilidade da reflexão filosófica.

Segundo Sartre, a consciência emocional (a consciência de ter uma emoção mas isso não implica compreender essa emoção) é primeiramente irreflectida, e ela mesmo é, na sua imediatidade, a consciência do próprio mundo, ou seja de tudo que nele nos interpela. Esta consciência irreflectida da própria emoção inaugura em si uma relação com o mundo – estar no mundo é estar afectado por ele – “a emoção é uma certa forma de aprender o mundo.”⁶² O homem apreende-o de forma imediata, ele preexiste ao seu teorizar, vive antes de pensar, e este viver é a possibilidade de um viver autêntico que pressupõe uma consciência dessa condição que apenas pode ser dada pela reflexão humana acerca das suas potencialidades, por isso, “a teoria tem o seu começo e raízes essenciais na vida.”⁶³ Na sensibilidade da sua existência o homem é interpelado, pelos seus próprios sentidos, a conhecer a mundanidade

⁶⁰ *Idem, ibidem*, p.207

⁶¹ *Idem, ibidem*, p.226

⁶² Sartre, J.P., *Esboço para uma Teoria das Emoções*, trad. Paulo Neves, Porto Alegre, L&PM, 2008, p.29

⁶³ Ortega y Gasset, *De Misión del Bibliotecário*, Obras Completas, [S.L], [S.E], Vol. V, 1953, p.210

circundante no qual ele se acolhe e sobrevive: “todos os seres humanos naturalmente desejam o conhecimento,”⁶⁴ Isto porque todo o homem é missionário no seu existir – ele existe na missão de «conceber a sua vida» dentro das possibilidades de todo o seu ser. Todo o homem na sua interioridade é chamado à sua própria realização no mundo, encontra-se diante dele, numa distinção conflituosa pautada entre a sua pessoalidade e a impessoalidade das coisas, entre os seus desejos e as suas limitações, o mundo aparece resistindo-lhe. A sensibilidade da sua existência revela-lhe já por si inquietações, portanto “o filosofar é fundamentalmente próprio a todo e qualquer homem.”⁶⁵ Seguindo Heidegger, a tarefa do professor é procurar, na dubiedade que o momento pressupõe, motivar o aluno para reflexão de si mesmo, «actualizar» as suas próprias potencialidades. Mas para isso é preciso o despertar de uma tonalidade afectiva fundamental que o coloque a *caminho de si mesmo*, um fazer-com-que-acorde, pois «aquele que dorme» está ausente de si mesmo, está em si esquecido de si: o aluno precisa de ser desperto para uma tonalidade afectiva, mais, precisa de constatar-la, de trazê-la à consciência desse sentir que o desloca, que lhe vitupera a apatia e o incita a um olhar vigilante que leva à interrogação da sua própria existência. “As tonalidades afectivas são a «pressuposição» e o «meio» tanto do pensamento quanto da acção. [...] Despertar tonalidades afectivas é um modo de apreender o ser-aí em relação ao respectivo «jeito» no qual ele a cada vez é; [...] precisamos, sim, *vir a agir* sob o modo deste despertar enquanto acção.”⁶⁶ Então é aqui que nasce a possibilidade de nos encaminharmos no pensar, é na negação da passividade que a filosofia surge violentando todo o asseguramento e aquietamento num turbilhão para qual o homem é arrastado, a fim de se confrontar consigo mesmo em vertiginosas incertezas e dúvidas acerca do sentido e autenticidade da sua existência. Por isso, o filosofante está sempre à beira do erro, sempre em risco, a insegurança do seu pensar projecta-o na tarefa infinita de um saber cuja questionabilidade é interrupta. “O filósofo deve, portanto, ter sempre em vista apoderar-se do sentido verdadeiro e completo da Filosofia, da totalidade dos seus horizontes de infinitude. Nenhuma linha de conhecimento, nenhuma verdade singular pode ser absolutizada e isolada.”⁶⁷

Neste quadro, é preciso criar no aprendiz de filosofia uma «necessidade interna», que, encarnando o sentimento de inquietude e de curiosidade por problemáticas filosóficas, desenvolva um dinamismo que estimule uma procura genuína pelo saber. Assim, o desencadeamento de uma disposição sensível para o pensar, não deve ser considerada

⁶⁴ Aristóteles, *Metafísica*, trad. Edson Bini, Bauru, Edipro, 2006, Livro I, 1-2

⁶⁵ Heidegger, M., *Os Conceitos Fundamentais da Metafísica*, trad. Marco Casanova, Rio de Janeiro, Forense, 2003 p.17

⁶⁶ *Idem*, *Ibidem*, p.82

⁶⁷ Husserl, E., *A Crise da Humanidade Europeia e a Filosofia*, trad. Pedro Alves, Covilhã, Universidade da Beira Interior, 2008, p.40

somente como uma etapa a superar mas como um processo de depuração progressiva que integre sensibilidade e intelectualidade numa consciência que vive na sua corporalidade, portanto «sentir» é um elemento central no próprio acto de conhecer. “Penso que no homem sentir e inteligir não são dois actos, cada um completo em sua ordem, mas que são dois momentos de um só acto [...] sentir está assim no inteligir.”⁶⁸

Com isto, não se pretende dizer que a imagem deve ser um elemento de aprendizagem por si só, como iremos ver ela não substitui o texto, no entanto como já vimos a imagem expressa possibilidades afectivas e reflexivas que sugerem um novo caminho que pode ser explorado pelo texto. A terminar este ponto, vimos então três etapas essenciais: 1) as potencialidades afectivas da imagem e a forma como as mesmas interagem com o homem; 2) a imagem como lugar de afectividade que exprime o pensar; 3) a importância da afectividade no conhecimento. Deste modo, a afectividade da imagem pode criar uma tonalidade afectiva nos alunos propensa a um pensar que se abre ao pensamento que a própria imagem sugere.

Depois de falarmos das funções da imagem, resta-nos analisar de que modo elas contribuem para encaminhar o aluno para o texto filosófico.

Como já vimos, a imagem pode estimular no aluno a sua criatividade e imaginação, através das imagens visuais que criou das imagens que visualizou. Essas imagens visuais, segundo H.Read, são imagens eidéticas⁶⁹ que tomam uma posição intermediária entre as sensações e as imagens. Estas imagens nascem da criatividade e da imaginação, visto que elas não são cópias da realidade mas reconstruções da mesma. Elas são úteis, segundo Jaensch, na medida em que, oferecendo *plasticidade* à organização psíquica dos alunos, desenvolvem princípios de combinação de imagens importantes para a compreensão do mundo, “as percepções que resultam em imagens, as sensações que resultam em sentimentos, são os materiais elementares com que edificamos a nossa concepção do mundo.”⁷⁰ Neste sentido, a imagem revela a realidade concreta na qual o indivíduo habita, assim, se apostarmos apenas numa educação que desenvolva apenas o pensamento abstracto a partir do texto, o aluno perde a capacidade de visualmente recriar a sua realidade a partir de imagens que o rodeiam, então, “a entrega persistente ao pensamento abstracto conduz gradualmente à atrofia da faculdade de visualização”⁷¹ Portanto, as imagens são parte integrante do acto conhecer, visto que “uma imagem visual é a forma mais perfeita de representação mental onde quer que estejam em causa a forma, a posição e as relações dos objectos no espaço”⁷² e por isso podem ser um

⁶⁸ Zubiri, X., *Inteligencia Sentiente*, Madrid, Alianza Editorial, 1998, p.79

⁶⁹ C.f Read, H., *Educação pela Arte*, trad. Ana Rabaça e Luís Teixeira, Lisboa, Ed.70, 2007, pp.57-66

⁷⁰ *Idem, ibidem* p.73

⁷¹ *Idem, ibidem* p.71

⁷² *Idem, ibidem* p.71

verdadeiro auxílio para operações intelectuais mais elevadas tais como aquelas que o texto propõe, assim, “as imagens são «ajudas visuais» para o pensamento”⁷³. Nesta linha, também B. Russel, em *The Analysis of Mind*, reconheceu a importância da integração entre a imagem visual e o pensamento abstracto, pois caso ela não exista corremos o risco de que os alunos não consigam traduzir as suas visões em palavras ou o inverso – traduzir palavras em visões, “a mais elevada capacidade filosófica exige uma combinação da visão com as palavras abstractas, [por isso], vale a pena tomarmos em consideração o alcance da ajuda dada pelas imagens ao pensamento.”⁷⁴

Neste sentido, defendemos uma educação integradora que desenvolva os alunos em todas as suas dimensões: sensíveis e intelectuais, usando as primeiras para chegar às segundas, num processo dinâmico que eduque o homem na sua totalidade.

Neste sentido, e a terminar este ponto, o nosso objectivo com o uso da imagem é, a partir das funções e potencialidades que a mesma apresenta, desenvolver no aluno processos criativos, de imaginação, de problematização, através de imagens visuais, de modo a estimular a curiosidade dos alunos em resolverem as suas dúvidas, interrogações, inquietações a partir do texto. Por exemplo, quando os alunos visualizaram um trecho do filme *Hiroshima Meu Amor* patente no **dispositivo 3.1**, ficaram com dúvidas, problemas, interrogações que procuraram satisfazer a partir de respostas, de modo a compreender o que observaram, no fundo chamavam pelo texto enquanto fonte de compreensão das imagens que visualizaram.

2.3 A importância do texto filosófico

Seguindo a linha de D. Dreyfus e F.Khodoss⁷⁵, a nosso ver, o texto filosófico deve ser o principal recurso para se aprender conteúdos filosóficos. São os grandes textos filosóficos que marcam a história da filosofia e é por eles que a filosofia se renova. Pensar filosoficamente implica pensar sempre a partir dos filósofos que dão corpo à filosofia: a recriação do pensamento filosófico nasce sempre em diálogo com as obras filosóficas que fundam a especificidade da filosofia. Assim, “o ensino e a aprendizagem devem centrar-se no processo de análise e compreensão das obras filosóficas porque é aí que mora a filosofia.”⁷⁶ Neste sentido, o texto filosófico, enquanto expressão de reflexões filosóficas, assume uma dupla função: por um lado, ele exprime um lugar de acesso aos modelos de abordagem,

⁷³ *Idem, ibidem* p.72

⁷⁴ Russel, B., *The Analysis of Mind* apud Read, H., *Educação pela Arte*, trad. Ana Rabaça e Luís Teixeira, Lisboa, Ed.70, 2007p.72

⁷⁵ Cf.: Dreyfus D. e F.Khodoss, “L’ enseignement philosophique” in : *Les Temps Modernes* nº235, 1964

⁷⁶ *Idem, ibidem* p.63

sistemas, estruturas que ditam a particularidade do discurso filosófico; por outro lado exprime uma provocação ao pensamento que, exigindo um esforço de compreensão, enriquece o leitor no contacto com a alteridade do pensamento filosófico. Neste sentido, a leitura de um texto é uma “mediação do eu ao eu mesmo por outro.”⁷⁷ Um outro que doa sentido a quem o interpreta, é nele que o homem compreende a sua existência. “ O texto é a grande mediação pela qual nos compreendemos a nós mesmos.”⁷⁸. Foram os grandes textos que orientaram a vida humana, por eles, até à modernidade, os homens formavam-se em comunhão, num lugar-comum, que compreendia, essencialmente, uma *praxis* que orientava e capacitava a existência de um mundo vivido em comunidade. Nesta senda, a importância do texto está no seu carácter mediador, tendo sempre em vista a acção humana, que, enquanto dimensão profundamente social, encontra-se sempre em projecção, sempre em abertura ao futuro por via da realização da sua incompletude. Neste quadro, a palavra molda o homem, por ela este deixa-se transformar numa experiência simbólica e metafórica enraizada na sua existência originária. Assim, o homem compreende-se sempre no texto, ou seja no testemunho do outro, então, o acto de leitura é uma actividade, que, rompendo com a egolatria narcísica, convida o leitor a interpretar testemunhos de uma vida já vivida, a recriar-se e a configurar-se num sentido que lhe possibilita novas formas de perceber o mundo. O texto configura a forma como o homem habita no mundo, funda a narrativa da *práxis* humana por via de costumes, valores, signos que permitem a constituição de uma identidade fundamental para o diálogo entre os homens e para a formação de comunidades. Nesta linha, o contacto directo com os grandes textos filosóficos deve constituir a base do processo ensino-aprendizagem da filosofia.

No entanto, a leitura e análise de um texto não dispensa dificuldades, dado que pressupõe que este seja compreendido nas suas relações e combinações que formam o seu sentido, pois o significado do texto nunca é transparente, pelo contrário integra-se difusamente nas experiências da língua e no seu próprio contexto cultural, por isso “o texto se converte de este modo em um objecto semântico cujo sentido há que desvelar de entre a variedade de significados possíveis.”⁷⁹

Visto isto, e para que não exista um tratamento desordenado e incipiente do texto filosófico, é necessário aplicar algumas normas que permitam uma análise rigorosa do texto filosófico. As normas de comentário de textos filosóficos da Universidade de Oxford, nas

⁷⁷ Tozzi, M., Molière, G. (coord.), *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie*, Paris, CNDP, 1995, p.129

⁷⁸ Ricouer, P., *Du Texte à L'Action. Essais d' Herméneutique II*, Paris, Seuil, [S.D], p.116-117

⁷⁹ Tryas, S., *Teoría y práctica del comentario de textos filosóficos apud Santiuste, V., Velasco, F., Didáctica de la Filosofía*, Madrid, Narcea, 1984, p.135

partes respectivas à análise do texto filosófico, são úteis enquanto guia geral e introdutório da análise metodologia do texto filosófico:

Normas da Universidade de Oxford⁸⁰

Primeira Parte

1. Análise dos termos

- Sinopse histórica dos termos mais importantes.
- Estilo do autor.
- Estudo dos termos novos que aparecem no texto.
- Valor do idioma em que está escrita a obra em ordem à clarificação das ideias que se expressam.
- Resumo e explicação das principais ideias contidas no texto.

2. Análise do método

- Classes de métodos utilizados historicamente no tratamento do tema em questão.
- Análise do método empregado pelo autor.
- Análise do uso do método que o autor faz no texto.
- Valor do método em ordem ao tratamento do tema em questão.

3. Situação do texto

- Relação do texto com o contexto.
- Relação do contexto com a obra.
- Relação da obra com o pensamento conjunto do autor.
- Etapa da produção do autor a que pertence a obra.
- Evolução do pensamento do autor e possíveis contradições inerentes aos seus sistemas.
- Relação do autor com a época, escola ou linha filosófica em que pode enquadrar-se.

As normas apresentadas permitem um excelente guia geral de introdução à análise do texto filosófico. Para além destas tarefas, a análise metódica de um texto/discurso pressupõe:

- Análise das articulações lógico-sintáticas de um texto/discurso, atendendo aos seus conectores.
- Análise das articulações lógico-argumentativas de um texto/discurso, constatando o percurso e a estrutura argumentativa.

⁸⁰ Campomanes, C., *Didáctica de la Filosofía*, Madrid, S.M, 1984,p.99

- Identificação do tema/problema subjacente ao texto.
- Detecção das teses que respondem ao tema/problema proposto.
- Levantamento do(s) argumentos (conclusão/tese e premissas), das objecções que o texto admite e que refuta, das concessões que faz e a que dá resposta, dos conceitos nucleares sobre os quais assenta o texto/discurso.
- Verificação das relações entre os conceitos.

Estas tarefas para serem dinamizadas com eficácia precisam de ser desenvolvidas a partir de alguns modelos, esquemas ou guiões capazes de ser adaptados a textos concretos. Um exemplo de um guião desse género é aquele que aplicamos nos dispositivos didácticos que utilizamos na nossa prática lectiva:

Análise metódica de textos⁸¹ utilizada nos dispositivos **3.1;3.2;3.3**

1. Tema/problema

- 1.1 Definição do tema ou problema subjacente ou explicitação da pergunta a que o texto procura responder.
- 1.2 Identificação do contexto (filosofia, corrente, teoria,) em que se insere o tema/ problema.
- 1.3 Identificação do contexto (obra, período, etc.) em que se inscreve o texto em análise.
- 1.4 Levantamento e clarificação dos termos e conceitos mais importantes e sua pertinência e adequação ao tema/problema

2. Estrutura/Forma do texto

- 2.1 Estabelecimento do plano a que obedece o desenvolvimento
- 2.2 Divisão do texto em parte e/ou momentos (se os houver)
- 2.3 Caracterização da forma (exposição, discussão, argumentação, polémica)
- 2.4 Determinação da (s) função (ões): informativa, apelativa, expressiva, etc.
- 2.5 Discussão de outros elementos considerados relevantes para a análise, tais como: unidade, sequência, coerência, etc.

3. Conteúdo/Teses

- 3.1 Estabelecimento da tese ou ideia central
- 3.2 Estabelecimento de outras teses ou ideias relevantes
- 3.3 Inferência de teses ou ideias implícitas
- 3.4 Reconhecimento da sequência e articulação das teses ou ideias
- 3.5 Detecção das razões, provas ou argumentos em abono das teses avançadas
- 3.6 Levantamento dos pressupostos que suportam a(s) tese(s) centrais (s).

⁸¹ Vicente, J.N., *Didáctica da Filosofia – Apontamentos e textos de apoio às aulas*, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2005, p.175

- 3.7 Identificação da discussão (se a houver) e dos pontos polémicos (se os houver) perante os quais o autor toma posição.
- 3.8 Enunciação das possíveis objecções e dos possíveis objectores às teses enunciadas.

As três fases deste guião representam três actividades essenciais na compreensão do texto filosófico: conceptualizar, problematizar e argumentar

Estas três actividades formam uma unidade dinâmica, na verdade cada uma implica as restantes: a problematização de uma questão e a tentativa de afirmar algo sobre ela implica o estabelecimento de argumentos, por sua vez ambas as actividades apenas se realizam segundo a actividade de conceptualização que garante o uso claro e preciso dos conteúdos que estão a ser transmitidos. Assim, segundo M.Tozzi, ler filosoficamente textos de filosofia pressupõe determinar os processos de problematização, de conceptualização e de argumentação que se encontram nos mesmos. Este autor, em *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie*, diz-nos que ler filosoficamente é compreender a própria filosofia do texto, para isso é preciso construir o seu sentido, fazer as perguntas certas ao texto, de modo a compreender o seu processo filosófico. Para tal é preciso:

- Identificar o *problema*, o questionamento, a problemática levantada, essencial para os seres humanos devido às questões epistemológicas, éticas, estéticas, metafísicas que os mesmos implicam.
- O *aprofundamento conceptual* de noções-chave para a relação entre o homem com o mundo, com os outros e consigo mesmo.
- Uma argumentação fundada numa razão que pretende a universalidade dos discursos proferidos.⁸²

Neste sentido para se compreender um texto filosófico é preciso:

Aprender a conceptualizar:

- A actividade de conceptualização tem como objectivo passar das noções vagas ou representações superficiais a conceitos. Portanto, os alunos devem aprender a definir conceitos e a empregá-los de forma rigorosa e consistente. Para alcançar este objectivo é importante: desenvolver actividades específicas de clarificação conceptual (aproximação etimológica, aproximação semântica, aproximação predicativa, definição e classificação); utilizar de forma

⁸²Cf. : Tozzi, M., o.c, p.134

progressiva e correcta os conceitos operatórios – transversais da filosofia; identificar de forma clara os conceitos centrais relativos aos problemas propostos à reflexão pelo texto.

Aprender a problematizar:

- A actividade de problematização tem como objectivo desenvolver nos alunos a capacidade de enunciar problemáticas complexas e controversas que estimulem o debate, que admitam respostas distintas e que desenvolvam argumentos e contra-argumentos. Assim, os alunos, nas suas intervenções e nos seus textos, devem ser capazes de gradualmente manifestar o desenvolvimento do sentido do problema patenteado num texto, devem ver que a problematização caracteriza o próprio acto de filosofar, visto que toda a intervenção filosófica é uma tentativa de responder a uma determinada questão. Neste sentido, actividade de problematização operacionaliza-se nas seguintes etapas: 1) questionar – tornar duvidosa ou discutível determinada afirmação; 2) descobrir – identificar numa noção a presença de um problema filosoficamente relevante; 3) formular – questionar um problema admitindo mais do que uma resposta para o mesmo; 4) explorar – procurar encontrar uma diversidade de respostas possíveis para um determinado problema. Estas quatro etapas pretendem ajudar o aluno a ultrapassar três obstáculos: as certezas preconceituosas; a ignorância do que seja um problema filosófico; a resistência a tomar em consideração o ponto de vista do outro.

Aprender a argumentar:

- A partir das actividades de argumentação os alunos devem ser capazes de reconhecerem a especificidade da argumentação filosófica, de analisarem num discurso/texto os argumentos que sustentam uma tese, de formularem argumentos que apoiem de forma válida e relevante uma tese a defender, de refutarem ou problematizarem uma afirmação através de argumentos ou contra-argumentos, de avaliarem a pertinência e relevância das premissas de um argumento.

Neste sentido, “ler filosoficamente um texto, consiste em intentar determinar os processos de problematização, de conceptualização e de argumentação que se encontram

nele.”⁸³ Assim, o texto é o lugar privilegiado tanto para desenvolver operações intelectuais favoráveis para a compreensão de conteúdos filosóficos como para instruir o aluno de competências essenciais para a actividade filosófica.

2.4 O caso de uma turma de artes

As estratégias e os recursos didácticos que utilizamos foram construídos a partir do contexto educativo em que leccionamos. Assim, tanto a fundamentação teórica como os dispositivos práticos do presente relatório surgiram a partir da nossa experiência lectiva. A turma em que desenvolvemos o nosso trabalho e prática pedagógica supervisionada, 11º Ano Av (artes visuais), apresentava características muito peculiares que exigiam um novo método educativo que fomentasse a participação dos alunos na aprendizagem da filosofia. Por isso, procuramos desenvolver actividades didácticas que se adaptassem à turma, de modo a aumentar o rendimento da mesma.

Desde cedo percebemos que, para alcançar os objectivos educativos que desejávamos na referida turma, precisávamos de desenvolver actividades e estratégias de motivação que despertassem a criatividade, a imaginação, a originalidade e a curiosidade para os problemas filosóficos que pretendíamos trabalhar na sala de aula. Devido à área de formação desta turma, reparamos que os alunos mostravam bastante interesse na observação de imagens, na realização de actividades mais práticas, na participação de experiências educativas originais e alternativas e em estratégias pedagógicas de dimensão lúdica e estética.

Dadas estas características, procuramos desenvolver estratégias didácticas que desenvolvessem uma educação *práxica* que garantisse uma leccionação rica em experiências educativas que estimulassem o pensamento dos alunos, visto que, e como afirmou Fichte, “só conheço realmente o que eu mesmo experimentei”⁸⁴ Assim, privilegiámos, enquanto forma de iniciar a nossa prática lectiva, exercícios que estimulassem interrogações e problemas, de modo a sensibilizar os alunos para questões que os afectassem porque “quando alguém se sensibiliza com um problema, começa fazendo perguntas (...) questionar é pensar; quando a mente pergunta com sinceridade, cresce em entendimento.”⁸⁵ Deste modo, pretendemos desenvolver disposições afectivas na turma favoráveis para aprendizagem de conteúdos filosóficos. Se reparamos bem, todos os nossos dispositivos iniciam-se com actividades de motivação e sensibilização que gradualmente se vão complexificando e aproximando de actividades intelectuais mais elevadas. Neste contexto, as primeiras fases dos dispositivos que construímos

⁸³ Mendonza, M., *Introducción a la Didáctica de la Filosofía*, Pereira, Papiro, 2003, p.84

⁸⁴ Fichte, J., *El destino del hombre*, Madrid, Espasa Calpe, 1963, p.22

⁸⁵ Torrance, E.P., *Educación y capacidad creativa apud Campomanes, C., Didáctica de la Filosofía*, Madrid, S.M., 1984p. 31

formam um ambiente multidisciplinar, original e criativo, que, devido às actividades que propomos que vão desde dramatizações até à elaboração de experiências científicas na sala de aula, desenvolvem um processo educativo em forma de jogo. Segundo Gadamer, “o jogo é uma função elementar da vida humana”⁸⁶, na medida em que ele exprime um conjunto de movimentos guiados por determinados fins que o homem pretende, conscientemente e ludicamente, alcança-los. Assim, o jogo combina duas dimensões – a racional e a emotiva – uma vez que a finalidade dos movimentos lúdicos que ele oferece depende do estabelecimento de regras e objectivos que lhe dão sentido e coerência, e “dar coerência e objectivo ao jogo é convertê-lo em arte [...] o jogo é sobretudo uma actividade informal que pode ser transformada numa actividade artística e como tal adquirir significado para o desenvolvimento orgânico [de um jovem].”⁸⁷ Neste quadro, as estratégias didácticas que constituem os nossos dispositivos exprimem essa dimensão lúdica e estética orientada para a aprendizagem efectiva de conteúdos filosóficos a partir da análise metodológica do texto filosófico. Em síntese, julgamos que só se aprende verdadeiramente conteúdos filosóficos se estes forem desejados por uma consciência que vê no pensamento filosófico uma possibilidade de tomar consciência dos problemas que afectam a sua existência. “Seja a filosofia para o aprendiz de filósofo não uma pilha de conclusões adoptadas, e sim uma actividade de elucidação dos problemas. É esta actividade o que realmente importa, e não aceitar e propagandear conclusões.”⁸⁸

Assim, as estratégias didácticas que utilizamos tinham como objectivo levar os alunos a reflectir a partir de conteúdos filosóficos. Isto implica que o aluno aprenda a pensar a partir do estudo da filosofia, visto que “ela constitui um tesouro que consta de um conteúdo adquirido, disposto, formado; este bem herdado existente deve ser adquirido pelo indivíduo, isto é, deve ser aprendido. O professor já o possui; pensa-o diante dos alunos; os alunos pensam-no, depois, seguindo os passos do professor.”⁸⁹ Só desta forma o aluno pode ser um aprendiz de filósofo, pois “cada pensador constrói a sua obra, por assim dizer sobre as ruínas de uma outra.”⁹⁰

⁸⁶ Gadamer, H., *La Actualidad de lo bello*, trad. António Gomez, Barcelona, Paidós, 1991, p.68

⁸⁷ Read, H., o.c, p.269

⁸⁸ Sérgio, A., “Prefácio” in: Russel, B., *Os Problemas da Filosofia*, Coimbra, Arménio Armado, 1959, pp. 7-10

⁸⁹ Hegel, “Acerca da exposição da filosofia nos Ginásios” (23/ 10/ 1812). Relatório apresentado a Immanuel Niethammer, Conselheiro Escolar da Baviera. In: *Werke*, ed. Glockner, 1961, vol.3, pp. 310

⁹⁰ Kant, I., *Réflexions sur l'éducation apud* Boavida, J., *Educação Filosófica*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010 p.39

Capítulo 3 – Apresentação e discussão de alguns dispositivos didácticos

3.1A estrutura dos presentes dispositivos didácticos.

a) Estrutura geral

Os dispositivos didácticos que iremos apresentar são constituídos a partir de uma estrutura geral que orienta as diferentes estratégias didácticas e os diferentes conteúdos leccionados que fazem parte de cada dispositivo em particular. Esta estrutura pretende ser um *encaminhamento* edificado numa sequência de fases elementares, cada uma delas visa atingir certos objectivos previamente definidos, tendo sempre em conta as características da turma e as dificuldades que a mesma apresentou na compreensão de conteúdos filosóficos. Neste sentido, a nossa estrutura fundamenta-se essencialmente nas seguintes fases:

- 1) Motivação/estratégias introdutórias
- 2) Exercícios de revisão
- 3) Análise de conteúdos
- 4) Exercícios de aplicação

A primeira fase, motivação/estratégias introdutórias, influencia fortemente a eficácia das seguintes fases. Esta fase consiste em suscitar nos alunos o desejo ou a necessidade de aprofundar mais a informação que está a ser apresentada e de conquistar a adesão e o interesse deles acerca dos conteúdos expostos. Esta fase para atingir os efeitos que pretende, precisa de levantar problemas inerentes aos próprios conteúdos a serem leccionados: a única forma de mobilizar os alunos para uma disposição afectiva favorável à compressão de conteúdos filosóficos passa por recriar na sala de aula um ambiente de familiaridade que relacione a matéria a ensinar com as preocupações quotidianas dos alunos. A aproximação entre a teoria dos conteúdos e a experiência diária dos alunos permite constituir uma unidade de diálogo e de interpelação entre dois mundos que pareciam aparentemente opostos. “Uma verdadeira sensibilização pretende precisamente dar a cada participante a possibilidade de exprimir as suas reacções, que o formador toma, seguidamente, em conta para fazer evoluir as opiniões e os comportamentos iniciais dos participantes no sentido de uma adesão ao seu programa.”⁹¹ Neste sentido, esta primeira fase é crucial, ela pode determinar uma aula baseada na passividade, na indiferença e no desinteresse dos alunos ou pelo contrário pode suscitar uma

⁹¹ Raully, Dumas, *Escolher e Utilizar os Suportes Visuais e Audiovisuais*, Coimbra, Coimbra Ed, 1992, p. 125

atitude activa, interessada e interpeladora por parte da turma na apreensão dos conhecimentos a serem leccionados, contudo esta fase, no fundo, é uma estratégia de motivação, e enquanto tal é “um plano, um meio excogitado para realizar um fim.”⁹² Assim, esta fase é um meio, que em si já contém alguns pressupostos do fim a alcançar para a seguinte etapa. A clarificar, esta etapa de sensibilização procura uma aproximação entre os conteúdos a leccionar e os alunos, no entanto, e aqui é que está o grande interesse desta fase, ela promove simultaneamente o início de uma distanciação, de uma ruptura entre o mundo imediato do aluno e uma reflexão a partir de conteúdos filosóficos acerca dessa mesma realidade.

A segunda fase, os exercícios de revisão, visa avaliar a compreensão e apreensão das noções leccionadas na aula passada. Nestes exercícios os alunos podem verificar os progressos realizados na aprendizagem dos conteúdos e, simultaneamente, perceberem o encadeamento entre as matérias leccionadas. Esta fase é elementar para construir um fio condutor entre as matérias leccionadas que sirva para facultar aos alunos uma visão global das interligações intrínsecas aos conteúdos filosóficos que constituem as subunidades dos programas.

A terceira etapa, análise de conteúdos, pretende aprofundar os conteúdos já apresentados na fase anterior a partir, especialmente, da análise de vídeos e de leitura e análise de textos filosóficos. A análise de vídeo marca a continuidade da primeira e da segunda etapa, contudo promove já um passo ulterior – o tratamento aprofundado de conteúdos filosóficos, no entanto este passo cumpre o seu verdadeiro objectivo na análise e leitura metodológica de textos filosóficos. Seguindo a linha de D.Dreyfus e F. Khodoss, “são os grandes textos filosóficos que constituem a base, o solo, o elemento, o seio nutriente, fora do qual todo ensino está condenado à asfixia e à morte”⁹³. Assim, o nosso método de aprendizagem centra-se, principalmente, na análise e compreensão de textos filosóficos, na medida em que estes tanto manifestam o rigor, o estilo, a expressão e o processo crítico que confere à filosofia a sua especificidade, como revelam um lugar privilegiado para a realização de actividades de conceptualização, problematização e argumentação; estas actividades são essenciais na compreensão dos conteúdos filosóficos patentes no texto, uma vez que permitem a análise das articulações lógico-sintácticas e lógico-argumentativas de um texto filosófico; a identificação do tema/ problema filosófico; a identificação das respostas ao tema/ problema (tese (s) que defende ou contraria); o levantamento de objecções; o levantamento dos conceitos nucleares que fundamentam o texto; e a análise da relação entre os conceitos do texto.

⁹² Rodríguez Diéguez, J.L. e Barrio, O., o.c. p36

⁹³ Dreyfus, D. e Khodoss, F., o.c. p.1022

A quarta etapa, exercícios de aplicação, consiste na aplicação dos conteúdos estudados em casos reais ou próximos da realidade, como por exemplo identificar na história da ciência uma situação que represente um determinado conceito de um método científico. Este tipo de actividade permite desenvolver nos alunos a capacidade de adaptar métodos e conhecimentos adquiridos a circunstâncias específicas. Então, se na segunda fase pretendemos aproximarmo-nos da realidade dos alunos, e se na terceira procuramos distanciarmo-nos dessa realidade a partir do aprofundamento de conteúdos, nesta última fase pretendemos voltar a essa mesma realidade mas já aplicando sobre ela conhecimentos filosóficos. Em resumo, partindo da compreensão espontânea e imediata dos alunos acerca da sua realidade propomos uma interpretação da mesma a partir de conteúdos filosóficos, de modo a fomentar uma nova compreensão doadora de sentido e de significado filosófico.

Todas estas etapas formam um encaminhamento específico que, mais do que propor a simples apreensão mnemónica de conhecimentos, incita ao desenvolvimento da actividade filosófica, esta entendida como acto de reflexão crítica acerca dos conteúdos transmitidos e de todos os temas que eles abordam. “O filosofar exige uma posição face ao conhecido em que este é vivificado e integrado numa relação de assimilação ao sujeito filosofante.”⁹⁴

A terminar este ponto, a estrutura geral que aqui apresentamos vai ser aplicada numa outra estrutura – a particular, esta é a materialização da primeira em dispositivos didácticos. Se a primeira apresentava as orientações teóricas do método didáctico dos nossos dispositivos, a segunda revela a aplicação dessas mesmas orientações numa estrutura que particulariza e organiza as diferentes actividades dos dispositivos didácticos que apresentaremos.

b) Estrutura particular

Esta estrutura fundamentada a partir da anterior, revela um processo uniforme em todos os dispositivos, é por ela que se dispõem as diferentes actividades dos dispositivos. Assim, esta estrutura é uma aplicação metódica e sistemática das ideias apresentadas no ponto anterior. Deste modo, a presente estrutura é constituída pelas seguintes fases:

1) Capa do dispositivo:

- Contém o sumário, os conteúdos, os objectivos específicos referentes à aula a leccionar.

2) Filme e textos de introdução ao tema:

- Constituída por um visionamento de um trecho de um filme ou por dramatizações realizadas pelos alunos e por textos introdutórios ao tema da aula

⁹⁴ Barata-Moura, J., *Kant e o conceito de filosofia*, Lisboa, Sampedro, 1972, p.148

3) O exercício de revisão da aula passada:

- Composto por diversos métodos tem como objectivo recordar a matéria leccionada na aula passada.

4) A análise de vídeo:

- Formada por um guião de vídeo pretende exibir conhecimentos introdutórios aos conteúdos a transmitir.

5) A análise de texto:

- Estruturada por uma esquema metodológico variável consoante a matéria a leccionar, permite o aprofundamento teórico dos conteúdos referentes à aula.

6) O exercício de aplicação:

- Composto por diversos métodos (análise de vídeo, experiência científica, mapa conceptual) pretende ser uma estratégia de aplicação prática dos conteúdos apreendidos.

O núcleo forte desta estrutura são as últimas quatro etapas. A primeira, destas quatro últimas etapas, procura recordar os conteúdos da aula passada para os encandear com a nova matéria a ser leccionada, a segunda introduz essa mesma matéria, a terceira aprofunda-a, e por fim a quarta propõe uma aplicação prática desses conteúdos, esta que mais não é que uma identificação de casos concretos onde serão aplicados os conceitos filosóficos apreendidos.

Neste sentido, a nossa aula pretende interligar todas as etapas mencionadas com o intuito de criar um fio condutor que possibilite a apreensão gradual de conteúdos filosóficos: iniciando com a imagem, enquanto elemento funcional de motivação sensível e de atenção, pretendemos chegar ao texto. O mesmo é dizer, começando do nível mais imediato e sensível onde se encontra normalmente o aluno, procuramos alcançar, pelo texto, a mediação favorável para incentivar a reflexão teórica e abstracta elementar para a reflexão rigorosa dos conteúdos filosóficos.

A terminar este ponto, podemos ver no seguinte esquema as actividades pedagógicas dos dispositivos que apresentaremos que correspondem às etapas da estrutura particular:

Estrutura particular dos dispositivos:

Fases	Dispositivo 1
<u>1Fase</u> Capa	Sumário, conteúdos e objectivos específicos.
<u>2Fase.</u> Filme e texto de introdução ao tema	Visionamento do filme <i>Hiroshima Mon Amoure</i> acompanhado por pequenos textos relacionados com o tema a ser tratado na aula
<u>3Fase.</u> Exercício de revisão de aula.	[dado que este é o primeiro dispositivo, não existe nenhum método didáctico que cumpra com esta fase]
<u>4 Fase</u> Análise de vídeo	Exibição do vídeo «objectividade e conhecimento», este constituído por um diálogo entre Bacon, Comte e Carnap acerca do método científico indutivo nas suas transmutações ao longo do progresso da ciência.
<u>5 Fase</u> Análise de texto	Leitura e análise de três textos referentes aos autores e aos temas mencionados no vídeo.

<u>6 Fase</u> Exercício de aplicação	Esquematização das três perspectivas (indutivismo de Bacon, positivismo de Comte e neopositivismo de Carnap) do método indutivo analisadas na base anterior.
---	--

A última fase do dispositivo 1 será continuada pela terceira fase do dispositivo 2, criando assim um elo ligação entre o exercício de aplicação e o exercício de revisão, que permita um processo de consolidação dos conteúdos aprendidos na transição de um dispositivo para o outro.

Fases	Dispositivo 2
<u>1 Fase</u> Capa	Sumário, conteúdos e objectivos específicos.
<u>2 Fase</u> Filme e texto de introdução ao tema	Visionamento do filme <i>Contact</i> acompanhado por um pequeno texto relacionado com o tema a ser tratado na aula.
<u>3 Fase</u> Exercício de revisão de aula	Exercício de correspondência de conceitos e suas definições e leitura iconográfica com o propósito de identificar as fases do método indutivo.
<u>4 Fase</u> Análise de vídeo	Exibição do vídeo «Hume» acompanhado por um guião de vídeo e um pequeno texto de K. Popper, este vídeo explica a tese de Hume acerca da causalidade, e o texto reforça as teses de Hume.
<u>5 Fase</u> Análise de texto	Leitura e análise de texto acerca do método hipotético-dedutivo verificacionista enquanto nova proposta para a metodologia científica.
<u>6 Fase</u> Exercício de aplicação	Realização de uma experiência acerca da pressão atmosférica, com o intuito de identificar, a partir dos diversos momentos da experiência, as diferentes etapas do método hipotético-dedutivo.

Fases	Dispositivo 3
<u>1 Fase</u> Capa	Sumário, conteúdos e objectivos específicos.
<u>2 Fase</u> Imagem de introdução ao tema	Apresentação de uma imagem referente ao exercício de revisão: um palco composto pelos autores leccionados até agora: Francis Bacon, Comte, Carnap e Popper.
<u>3 Fase</u> Exercício de revisão de aula	Exibição de uma peça de teatro intitulada «que rede pesca o mundo?».
<u>4 Fase</u> Análise de vídeo	Apresentação de um vídeo acerca do pensamento de Karl Popper.
<u>5 Fase</u> Análise de texto	Leitura e análise de texto acerca das fases do método falsificacionista de Popper
<u>6 Fase</u> Exercício de aplicação	Visualização do vídeo «Newton e Einstein, aqui os alunos devem identificar a partir de exemplos históricos as fases do método falsificacionista de Popper

A terceira fase do terceiro dispositivo consiste na exibição de uma peça de teatro constituída pelos conteúdos leccionados na aula passada. Deste modo, esta actividade permite rever os conteúdos leccionados.

3.2 Dispositivo didático 1 (Dispositivo em forma de panfleto)

Fase 1 – Capa



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Escola Secundária de Cantanhede

Filosofia— 11º Ano

Sumário:

Ciência e construção – validade e verificação das hipóteses:

- Introdução ao tema— A ciência e o homem.
- Aproximação histórica do método científico moderno
verificacionista: indutivismo, positivismo, neopositivismo.

Conteúdos:

IV – O conhecimento e a racionalidade científico-tecnológica

2. Estatuto do conhecimento científico

2.2 Ciência e construção – validade e verificação das hipóteses

2.2.1 A relação entre a ciência e o homem (visão integradora)

2.2.1 Aproximação histórica do método científico moderno
verificacionista: indutivismo e o positivismo

2.2.1.1 Francis Bacon e a origem do método indutivo científico.

2.2.1.2 Augusto Comte e o positivismo lógico

2.2.1.3 O círculo de Viena (Carnap) e o neopositivismo

Objectivos Específicos:

Identificar a relação entre a ciência e o homem

Caracterizar o método indutivo apresentado por Bacon

Caracterizar o positivismo de Augusto Comte

Identificar os princípios fundamentais do neopositivismo

Fase 2 – Filme de introdução ao tema

Siga as seguintes instruções:

- 1. Visualização de um trecho do filme Hiroshima Mon Amour
- 2. Análise de planos do filme
- 3. Relação entre imagens e textos

Ficha Técnica

Filme: Hiroshima Mon Amour
Data de lançamento: 10 de junho de 1959 (França)
Realização: Alain Resnais
Argumento: Marguerite Duras
Música: Giovanni Fusco, George Delerue
Elenco: Emmanuelle Riva. Eiji Okada. Bernard Fresson. Stella Dassas.
Sinopse:
Sinopse: Durante sua participação num filme sobre a paz, rodado em Hiroshima, uma atriz francesa tem uma aventura amorosa com um japonês, o que reaviva nela lembranças de uma trágica paixão durante a Ocupação. Entre o passado de guerra e o presente de incertezas, ele e ela tentam tornar imortal este encontro fortuito, através da mistura de tempos, recordações e corpos. In: <http://www.cineplayers.com/>

Paris 1959, «Non tu n’ as rien vu à Hiroshima.» A mão de Eiji Okada sobre as costas calcinadas da Riva, enquanto um longo monólogo, quase música, nos mergulha nos dez mil centígrados da bomba atômica e a solidão de um amor dividido entre Nevers e Hiroshima, ao mesmo tempo que o «écran» explode em «flashes» e cogumelos venenosos.

Fernando Lopes



“Eu vi também os sobreviventes...e os que estavam no ventre das mulheres de Hiroshima. Eu vi a paciência...a inocência...a doçura aparente...com que os sobreviventes provisórios de Hiroshima se adaptavam a um destino tão injusto...”Legenda da imagem 3

“Eu vi pessoas caminharem. As pessoas passam pensativas pelas fotos...fotografias, reconstituições na falta de outra coisa [...] a ilusão é tão perfeita que os turistas choram. Pode-se zombar mas o que mais pode fazer um turista senão chorar”. Legenda da imagem 4

2.Quais as mensagens e significados que as imagens 3 e 4 e as suas legendas, dentro do contexto do filme, podem exprimir?

Texto 1

O manifesto Russel-Einstein

“Na situação na qual se encontra a humanidade, acreditamos que os cientistas devam realizar uma conferência sobre os perigos que surgiram com o desenvolvimento de armas de destruição maciça, com o propósito de considerarem uma resolução. [...] Teremos que aprender a pensar de modo diferente. Não deveremos perguntar sobre quais os meios nos levariam a uma vitória militar, qualquer que seja o lado que preferimos, porque esses recursos não existem mais; a questão que deveremos fazer para nós mesmos é: como poderemos evitar o conflito militar cuja consequência seria o desastre para todos?
Apelamos como seres humanos a seres humanos: lembrem-se de sua humanidade e esqueçam o resto. Se assim for feito, teremos aberto o caminho do Paraíso; se isso não for possível, nada restará a não ser o risco da aniquilação total.”

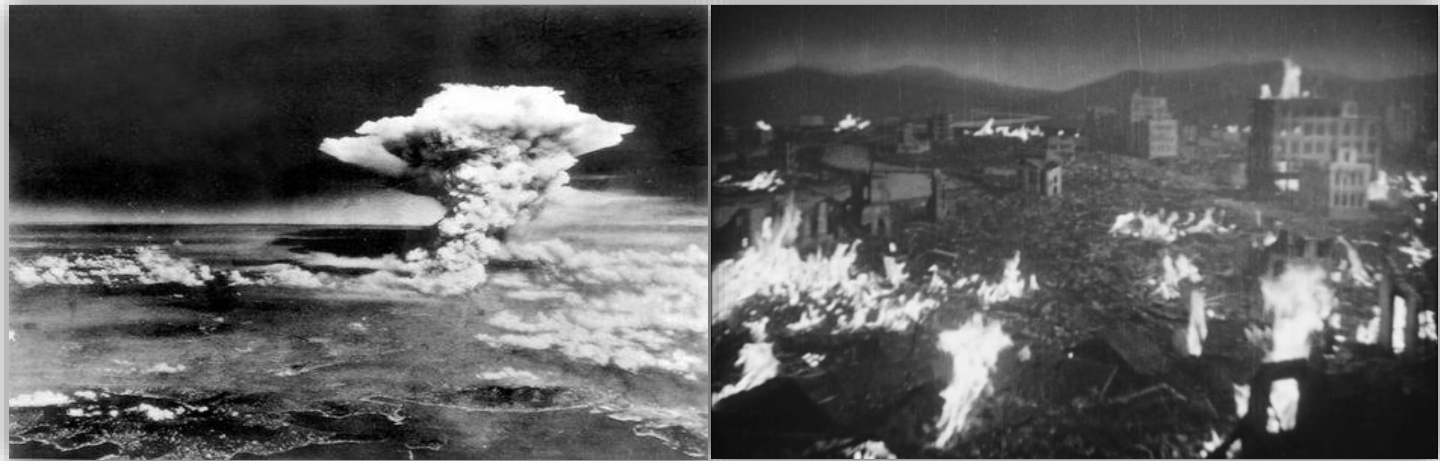
Texto 2

“Acontece que o mundo das ideias científicas não constitui uma esfera autónoma relativamente ao mundo dos homens que as formulam e das circunstâncias histórico-ideológicas e, por isso, também sociológicas, em que essas ideias são formuladas. Por isso, o seu estudo não pode ser isolado de tais referências contextuais que assim inscrevem as raízes do pensamento no chão da vida e da conflitualidade humana. O que transparece do reconhecimento da necessidade de efectuar as articulações que acabámos de referir é a exigência de uma visão integradora do desenvolvimento do conhecimento científico no seu processo histórico-sociológico e nas suas implicações sociais.”
André, J. M., “Da história das ciências à filosofia da ciência”in: *Revista Filosófica de Coimbra*, nº10, 1996, p.5

3.Que relação pode ser feita entre as imagens apresentadas e o Texto 1?

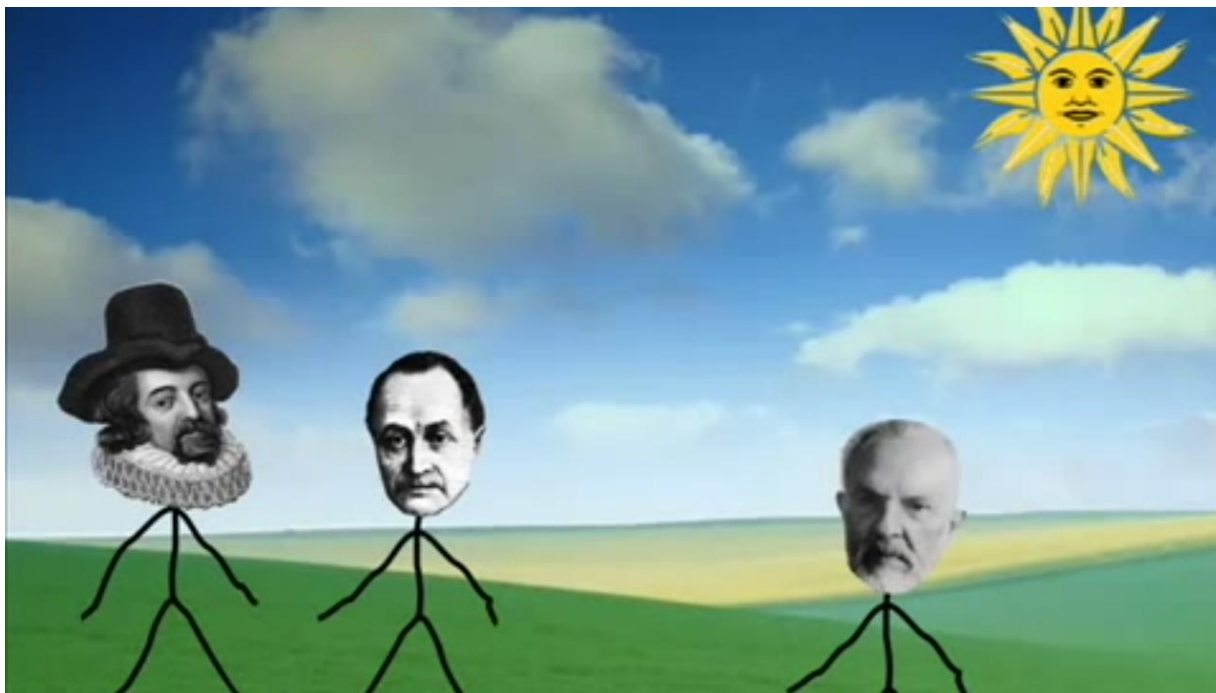
4.O que o autor do Texto 2 quer dizer com a ideia «visão integradora»?
Relacione-a com a temática do trecho do filme visualizado na aula.

5.Reparou que a imagem 1 e 2 ficaram sem legendas? Tendo em conta ambos os textos, crie legendas para as referidas imagens. 45



1.Tendo em conta as imagens apresentadas, identifique o acontecimento histórico-social a que as mesmas se referem, mencionado o papel da ciência nesse acontecimento.

Fase 4 – Visionamento de um vídeo e guião de vídeo



Ficha técnica do vídeo:

Título: *Os fundamentos da objectividade do conhecimento*

Realizador: UFRGS

Produtora: Professora Maria Lemos de Almeida

Ano: 2010

Minutos: 7.55

Sinopse:

O vídeo *Os fundamentos da objectividade do conhecimento* retrata um diálogo entre Bacon, Comte e Carnap acerca do método científico indutivo numa visão integradora do desenvolvimento do conhecimento científico tanto na sua dimensão histórico-social (visão externalista) como nos processos metodológicos da investigação científica que se desenrola dentro das comunidades científicas (visão internalista).



Francis Bacon (1561-1626), nasceu em Londres (Inglaterra) e estudou em Cambridge, exerceu vários cargos políticos importantes. Devido à sua proposta de reforma das ciências é visto por alguns como o fundador da filosofia moderna.

De que forma o homem alcança o verdadeiro conhecimento? Para alcançar o verdadeiro conhecimento o homem deve-se afastar da autoridade dos argumentos da tradição, como também da simples percepção e enumeração dos factos, e observar a natureza partido da observação dos casos particulares para chegar a generalizações.

Como se constitui um processo indutivo legítimo e verdadeiro?

A partir da organização do que se observou, de modo a registar as regularidades dos fenómenos. Assim, a partir da observação de factos organizados pela razão se podem criar teorias que nos revelam as leis da natureza.

August Comte (1798-1857), nasceu em Montpellier (França). Comte deu à sua filosofia o nome de positiva. O propósito de Comte não é, de imediato, erigir uma nova filosofia ou estabelecer as ciências sobre novas bases, é antes proceder a uma reforma da sociedade. A reforma da sociedade implica necessariamente a reforma do saber e do método.



De que modo Comte alarga o método proposto por Francis Bacon?

Não só aos fenómenos da natureza mas a toda a sociedade.

Qual o objetivo do método científico proposto por Comte?

Poder revolucionar a capacidade de previsão do pensamento humano, de modo a conduzir a humanidade a um progresso infinito.

Segundo Comte com o espírito positivo chegaríamos aonde?

Chegaríamos à objetividade, à realidade, à verdade.



Rudolf Carnap (1891-1970), nasceu em Ronsdorf (Alemanha) e foi um dos elementos principais do positivismo lógico—corrente filosófica, surgida na Austria no início do século XX, a partir de encontros regulares entre filósofos e cientistas do denominado Círculo de Viena, que restringia o conhecimento à ciência, negando o valor da metafísica enquanto tal, ou seja, só admitia como conhecimento válido os enunciados suscetíveis de verificação empírica.

Em que é Carnap concorda com Comte? Na criação de um método universal para todas as ciências.

Que novidade traz Carnap ao método científico positivista de Comte?

Exigência de uma linguagem científica universal que se diferencie da natural

Quais os motivos que levaram Carnap apresentar esta nova ideia?

Porque a ciência precisa de uma linguagem rigorosa, de modo que os enunciados sejam condizentes com as observações empíricas.

Qual a importância do uso rigoroso da linguagem para chegar ao verdadeiro conhecimento científico? É importante para chegar à verdade e à objetividade do conhecimento, e tal só poder ser feito a partir do uso correto da linguagem e da verificação empírica, se assim não acontecer podemos afirmar coisas que não verificadas empiricamente.

Texto 1

“No seu *Novum Organum*, Bacon começa pela afirmação do carácter prático e operativo da ciência. A ciência tem por dever fundar e tornar extensível o regnum hominis, que vem a ser o domínio do homem sobre a natureza. [...] Antes porém, de proceder à observação e à interpretação da natureza é necessário desbravar o caminho da indagação científica daquelas falsas noções ou ídolos que impedem ou tendem a impedir o conhecimento da verdade. [Assim, apenas pela experiência nos afastaríamos destes ídolos.] O seu ponto de partida é a indução. Esta distingue-se da dedução, pelo facto de, em vez de se produzir subitamente mediante verdadeiros princípios generalíssimos dos quais pode deduzir as proposições intermédias, ascende sem salto e por graus dos casos particulares a princípios cada vez mais gerais. [...] A indução implica uma escolha e uma eliminação, através da observação, dos elementos naturais de maneira a poder individuar aqueles que são essenciais, que dão a conhecer as causas. Estas observações permitem avançar uma primeira hipótese acerca da natureza do fenómeno, que vem a ser uma primeira e provisória interpretação que, por sua vez, será submetida a experimentações (verificações) de vários géneros até se alcançar o experimento que há-de habilitar-nos ou a rejeitar a hipótese ou a retê-la como verdadeira. Se a hipótese é verdadeira, alcançou-se o objectivo de determinar a lei do fenómeno estudado.”

Abbagnano, N., *História de la Pedagogia*, trad. Jorge Hernández Campos Madrid, FCE, 1992, pp.192-193

Análise de texto

Tema:

Questão:

Tese:

Teses complementares:

Problema filosófico:

Texto 2

“Comte é o iniciador do positivismo, o pai oficial da sociologia e, em certos aspectos, o expoente mais representativo da orientação positivista do pensamento. O positivismo define-se, essencialmente, pelos seguintes traços: 1) o positivismo reivindica o primado da ciência: nós conhecemos somente aquilo que as ciências nos dão a conhecer, pois o único método de conhecimento é o das ciências naturais; 2) O método das ciências naturais não vale somente para o estudo da natureza, mas também para o estudo da sociedade; 3) O positivismo combate as concepções abstractas e espiritualistas da realidade. O método científico que sustenta o programa positivista é o indutivo, no entanto Comte promove uma alteração nele: a relação entre o particular (observação) e o universal (generalização) tem como função não estabelecer factos mas leis, ou seja as leis não se obtêm da simples soma de observações isoladas mas apenas das relações e regularidades em que os factos se organizam e estruturam. Neste sentido, as ciências são um instrumento ao serviço do domínio da natureza e em consonância com os interesses ou fins da sociedade. O critério da ciência e dos conhecimentos em geral vem a ser a eficácia e a utilidade. Saber para prever, prever para prover.” Texto adaptado de Cordón, J. e Martinez, T., *História da Filosofia*, trad. Gomes Alberto, Lisboa, Ed 70, 3.v, 1998 p.14 e Reale G. e Antiseri, L., *História da Filosofia*, trad. L. Costa, H. Dalbosco, São Paulo, Paulus, vol. 3, 1991, p.297

Análise de texto

Tema:

Questão:

Tese:

Teses complementares:

Problema filosófico:

“Em 1929, sob a responsabilidade de Neurath, Hahn e Carnap, era publicado o «manifesto» do círculo vienense— A concepção científica do mundo. No referido manifesto está caracterizado os pressupostos gerais do programa neopositivista: “Caracterizámos a concepção científica do mundo mediante duas determinações. Primeiro, ela é empirista e positivista. Só existe o conhecimento vindo da experiência, que repousa sobre o que é imediatamente dado. Desta maneira acha-se traçada a fronteira que delimita o conteúdo de toda a ciência legítima. Em segundo lugar, a concepção científica do mundo caracteriza-se pela aplicação de um certo método, a saber, o da análise lógica. O objectivo do esforço científico, a ciência unitária, deve ser atingido pela aplicação desta análise lógica aos materiais empíricos.” No entender dos neopositivistas, a tarefa exclusiva da filosofia consiste em determinar o significado das proposições. O critério para decidir quando uma proposição tem significado e qual é este, no caso de o ter, foi expresso pelos neopositivistas através do seu famoso princípio de verificação ou de verificabilidade: só se conhece o significado de uma proposição quando se conhece como pode ser verificada. Os positivistas lógicos atribuem à indução um papel essencial na justificação das teorias científicas: quando as hipóteses científicas são testadas, se os resultados obtidos não as contradizem, as hipóteses são indutivamente confirmadas pela experiência. O grau de confirmação de uma hipótese depende do critério de verificabilidade, este constitui-se em critério de cientificidade: se a hipótese for verificada em n casos, conclui-se que ela será verificada em todos os da mesma espécie, tonando assim numa lei científica.” Texto adaptado de Cordón, J., Martinez, T., *História da Filosofia*, trad. Gomes Alberto, Lisboa, Ed 70, 3.v, 1998 p.134 e Abrunhosa, M.A., *Um Outro Olhar Sobre o Mundo: 11ºano, ensino secundário*, Porto, Asa, 2010, p.83

Tema:

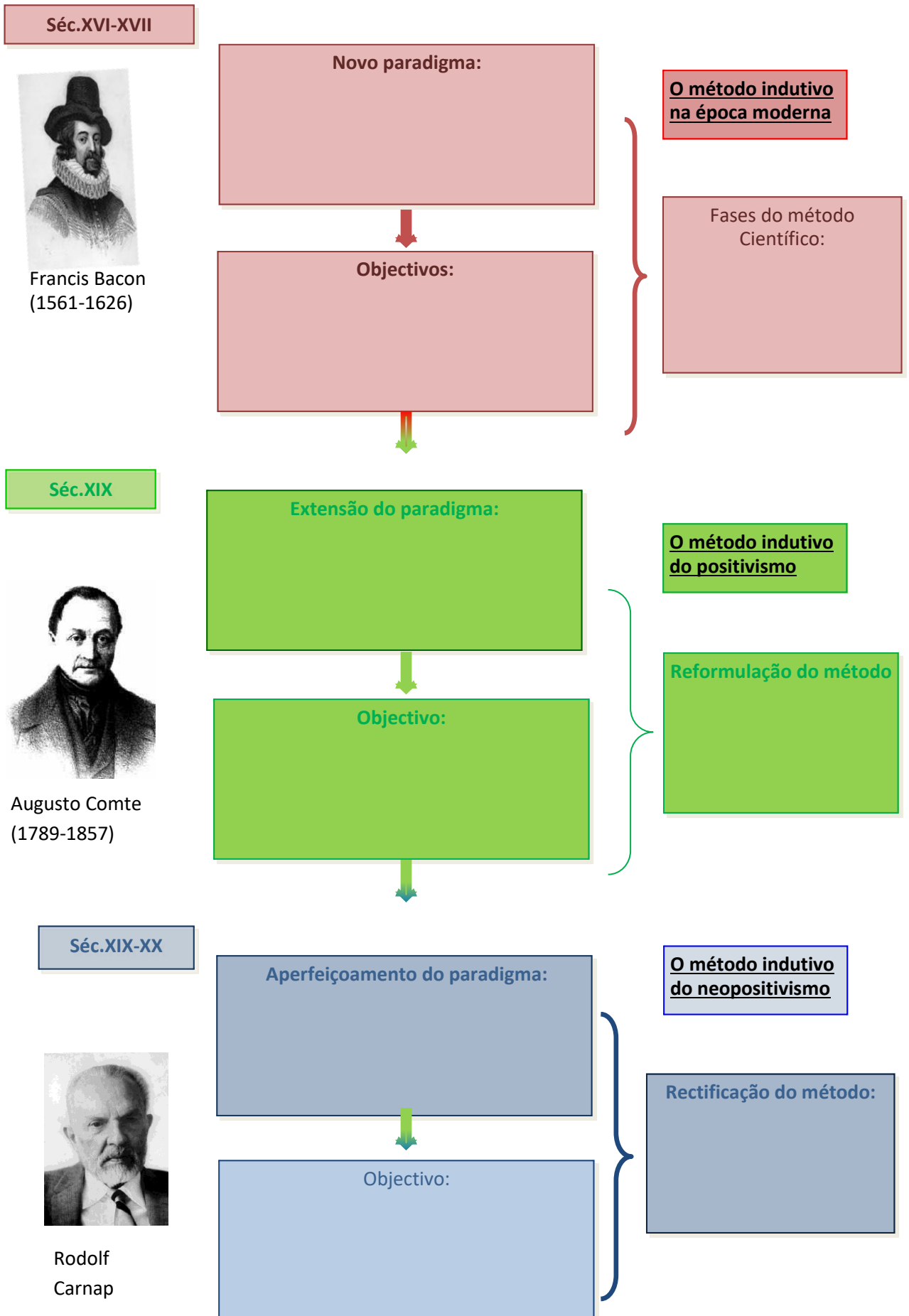
Questão:

Tese:

Teses complementares:

Problema filosófico:

6 Fase - Exercícios de aplicação



[illegible]

A) Descrição do dispositivo

O presente dispositivo está baseado nas estruturas (geral e particular) apresentadas anteriormente, e portanto, devido à variedade das suas estratégias, revela um instrumento de trabalho atractivo, rico em conteúdos filosóficos e sistemático no encadeamento das suas fases. Tal organização, centrada essencialmente na sensibilização e transmissão dos conteúdos, procura mostrar como é que se pode ensinar filosofia a partir de estratégias variadas. Assim, a filosofia chega aos alunos não por via de uma estratégia unilateral mas por um conjunto de actividades que promovem uma aprendizagem multifacetada útil para compreender a filosofia nas suas múltiplas representações.

Neste sentido, a primeira etapa do nosso dispositivo é a capa, esta exhibe o sumário de aula, os conteúdos da aula, e os objetivos específicos. O sumário revela o tema da aula a leccionar; os conteúdos da aula são apresentados devidamente estruturados segundo a ordem e sequência que rege a leccionação dos mesmos; os objectivos específicos orientam o trabalho a desenvolver.

A segunda etapa, imagem/filme de introdução ao tema, é constituída pela visualização de um trecho do filme *Hiroshima Mon Amoure* e pela leitura e análise de textos introdutórios ao tema a tratar na sala de aula. Após a visualização do filme, os alunos vão responder a algumas perguntas acerca do mesmo a partir de algumas cenas seleccionadas. De seguida vão ler e analisar dois pequenos textos e relacioná-los com a temática do filme, por fim vão criar legendas, a partir das ideias dos textos, para as imagens escolhidas do filme.

Na quarta etapa, a análise de vídeo, será exibido um vídeo acerca do método científico indutivo que retrata o seu desenvolvimento entre o século XVI-XVII até ao século XX a partir de um diálogo entre Bacon, Comte, e Carnap. Para além da apresentação de informações que o vídeo transmite, ele também evidencia a problematidade da própria filosofia através das posições críticas que cada autor apresenta. Para esta actividade ser eficaz, e não estimular uma atitude passiva dos alunos, será acompanhada por um guião de vídeo composto por perguntas endereçadas a cada um dos autores apresentados no vídeo, cada um deles tem uma breve referência biográfica. Esta etapa, enquanto estratégia de motivação, tem como objectivo, por intermédio do vídeo, introduzir os alunos aos conteúdos da aula através de um método didáctico atractivo e interpelante que suscite problemas e questões inerentes à matéria a leccionar.

A quinta etapa, a leitura e análise de texto, é constituída por três textos, cada um referente aos autores mencionados e por três análises de texto relativas a cada um dos textos. A análise metódica de cada um dos textos inclui os seguintes elementos de problematização e

conceptualização: o tema; a questão; a tese; as teses complementares; e o problema filosófico. O primeiro elemento consiste na definição do tema; o segundo elemento reside na explicitação da questão que o texto procura responder; o terceiro elemento baseia-se na identificação da tese ou ideia principal; o quarto elemento consiste no levantamento dos pressupostos que sustentam a(s) tese(s) central(ais); e o quinto elemento funda-se na identificação do problema filosófico que consta no texto.

A sexta etapa, exercícios de aplicação, é constituída por um esquema dividido, por cores, em três partes: 1) o novo paradigma científico do século XVI-XVII, as fases do seu método e o seu objectivo; 2) a extensão do paradigma anterior no século XIX, as reformulações do seu método e o seu objectivo; 3) o aperfeiçoamento do paradigma precedente no século XIX-XX, a rectificação do seu método e o seu objectivo. Cada uma das partes do esquema baseia-se nos autores mencionados, a primeira baseia-se na perspectiva de Bacon, a segunda em Comte e a terceira em Carnap.

B) Justificação didáctica e filosófica do dispositivo

O objectivo de qualquer recurso didáctico de filosofia é levar o aluno apreender e a reflectir acerca dos conteúdos leccionados. Agora a questão que se coloca é mas como alcançar essa meta?

A primeira etapa do nosso dispositivo, a capa, aparentemente parece ter pouca utilidade didáctica, contudo é importante para informar os conteúdos que serão leccionados e os objectivos específicos que o aluno deve alcançar, com isto o aluno percebe mais facilmente o encadeamento dos conteúdos e objectivos que deve atingir.

A segunda etapa e a quarta etapa (dado que não existe a terceira etapa neste dispositivo) do nosso dispositivo, filme e texto de introdução ao tema e análise de vídeo, inauguram, ainda que subtilmente, o início de uma relação entre duas realidades por vezes, entendidas, como opostas. Hoje os alunos vivem numa iconoesfera e numa videoesfera que altera substancialmente a realidade onde habitam. Num mundo rodeado por imagens, por realidades virtuais e por uma civilização cada vez mais iconocrata torna-se premente reflectir acerca da utilidade da imagem no contexto ensino-aprendizagem da filosofia. Isto porque, actualmente, o aluno vive numa realidade dicotómica: o mundo do livro e o mundo da imagem, ou noutros termos, numa realidade mais teórica e abstracta e noutra mais sensível e prática, a primeira oferecida pela escola, a segunda dada na própria experiência quotidiana do aluno. Neste contexto, segundo António Ferronha: “o jovem de hoje cresce no absurdo,

porque vive no meio de dois mundos e nenhum deles o ajuda a crescer.”⁹⁵ Assim, torna-se necessário aproximar estes dois mundos, de forma a criar pontes favoráveis à aprendizagem efectiva dos conteúdos a leccionar, caso isso não se realize os conhecimentos apreendidos na escola tornam-se inférteis na formação do aluno. Neste sentido, a imagem desta etapa propõe a intenção de fomentar essa relação a partir da sua função de motivação, informação e iconográfica.

A primeira função resulta da força atractiva da imagem baseada no jogo de códigos semióticos, cores, tamanhos, traços, que, estimulando a imaginação do aluno, provocam emoções desiderativas que promovem uma acção útil à aprendizagem, na medida em que o indivíduo se confronta com uma nova realidade que o instiga a pensar acerca da sua existência. Para Francis Vanoye, a emoção é “considerada como reguladora da passagem à acção”⁹⁶, e no caso do filme ou do vídeo isso é mais evidente, uma vez que “o comove é a participação imaginária e momentânea em um mundo ficcional, a relação com personagens, o confronto com situações”⁹⁷, suscitando assim uma suspensão da evidência do mundo: “há imagens que provocam a suspensão do sentimento de continuidade do mundo: o que parecia evidente torna-se problemático.”⁹⁸ Essa problematicidade enceta um campo fértil para a iniciação de uma reflexão em torno de uma realidade diferente e instauradora de sentido que viabiliza um caminho para uma nova possibilidade de existir. “O pensamento depende de um choque que o faz nascer.”⁹⁹ Neste sentido, percebemos que a imagem representa um instrumento útil para a iniciação à reflexão de conteúdos filosóficos.

A segunda função, a informativa, surge quando a imagem é objecto de discurso didáctico, tal como acontece na segunda etapa e na quarta a partir das questões/problemas e conteúdos que ambas transmitem. Assim, entre a imagem e o texto (relação que utilizámos tanto na introdução ao tema como no seu aprofundamento) deve existir uma relação de complementaridade e de interacção, uma vez que a primeira permite expressar materialmente realidades que o texto não consegue e este permite expressar informações, relações causais e temporais que a outra tem dificuldade em expressar; portanto “*«palavra e imagem, é como cadeira e mesa: para estar à mesa necessitamos das duas.»* Esta analogia referida por Godard a propósito da imagem e das palavras é, quanto a nós, particularmente judiciosa já que, ao mesmo tempo que reconhece a especificidade de cada linguagem, a da imagem e a das

⁹⁵ Ferronha, A., *Linguagem Audiovisual*, Mafra, Elo, 2001 p.9

⁹⁶ AUMONT, J., o.c., p.123

⁹⁷ *Idem, Ibidem*, p.123

⁹⁸ Pita, A.P., “A Imagem na Iniciação ao Filosofar” in: *Caderno de Filosofias* 6/7, APF, 1994, p.181

⁹⁹ *Idem, ibidem*, p.189

palavras, Godard mostra que elas se completam, que têm necessidade uma da outra para funcionarem e serem eficazes”¹⁰⁰

A quinta etapa, leitura e análise de texto, na continuidade da fase anterior tem por objectivo tanto aprofundar os conhecimentos já apresentados introdutoriamente como revelar a importância do texto filosófico na formação subjectiva do aluno. “Mais do que uma leitura do texto filosófico, importa uma leitura filosófica do texto.”¹⁰¹

A análise de texto que aqui propomos segue o modelo de Michel Tozzi e de um dos seus continuadores Raymond Tremblay que se baseia essencialmente em três elementos essenciais na compressão do texto: a conceptualização, a problematização, e a argumentação. Visto que, não é possível uma reflexão filosófica de um texto sem a delimitação do significado dos conceitos que o constituem, nem no desentendimento das articulações estruturais entre os conceitos que dão significado ao texto, é necessário que o aluno aprenda a conceptualizar porque esta actividade, enquanto procedimento que levanta os conceitos que fundamentam o campo disciplinar da filosofia, permite uma definição rigorosa e consistente dos conteúdos filosóficos que determinam a especificidade do trabalho filosófico. Da actividade de conceptualização segue-se a problematização, ou seja da apreensão dos conceitos segue-se o levantamento de questões que o texto propõe. Neste contexto, problematizar significa ter capacidades para formular um problema complexo e polémico que, suscitando discussão, proponha argumentos e contra-argumentos. Assim, “a reflexão filosófica implica uma problematização. A compreensão desta reflexão necessita do entendimento dos problemas que a reflexão gera e intenta resolver.”¹⁰² Essa resolução pressupõe a integração da argumentação na reflexão filosófica, uma vez que, o diálogo, o discurso, as formulações de teses são aspectos centrais no trabalho filosófico, a argumentação tem um papel importantíssimo no desenvolvimento do pensamento filosófico. Assim, no plano de uma argumentação minimamente coerente têm de ser respeitados os seguintes domínios: 1) domínio de algumas noções básicas de lógica formal – termo/conceito; proposição/juízo; argumento/ raciocínio; premissa/conclusão; argumento dedutivo/argumento não dedutivo/argumento indutivo. 2) Domínio de algumas noções básicas de lógica informal – falácias informais, pertinência e relevância das premissas. 3) Domínio de algumas noções básicas de retórica e de dialéctica – meios de persuasão, técnicas e estratégias de argumentação; regras pragmáticas de comunicação e argumentação num debate. “A aprendizagem filosófica do estudante supõe pois o aprender a argumentar. Suas intervenções e

¹⁰⁰ Joly, M., o.c., p.135

¹⁰¹ Vicente, J.N., o.c., p.162

¹⁰² Mendonza, M., o.c., p.140

seus escritos não se limitam à simples expressão de uma opinião, mas a todo um processo crítico argumentativo”¹⁰³

Assim, a análise de texto pretende realmente ensinar de forma sistemática os conteúdos filosóficos a leccionar. Nas palavras de Hegel, “a filosofia deve ser ensinada e aprendida, na mesma em que o é qualquer outra ciência [...] ela constitui um tesouro que consta de um conteúdo adquirido, disposto e formado”¹⁰⁴, no entanto, apesar de ser fundamental a aprendizagem sólida do cânone filosófico que configura a história da filosofia, é imprescindível promover a reflexão filosófica porque a singularidade da filosofia não vive numa racionalidade imitadora, meramente técnica e reprodutora de conteúdos que apreende, mas sim de um pensamento instigador que recria o seu próprio saber originando, no cume do seu questionamento, um novo significado portador de uma sentido inédito onde o homem pode habitar com mais consciência e autenticidade. Assim, o texto filosófico, mais que um lugar de apreensão de conteúdos, é um lugar embrionário que pode dar à luz uma nova experiência efabulada, que na sua enigmática epifania, desvela um itinerário que orienta e forma praxicamente o aluno. “O homem é a única «coisa» capaz de ser tocada e modificada pela Palavra.”¹⁰⁵

A última etapa do dispositivo, exercícios de revisão, tem como objectivo, a partir de um esquema, a aplicação dos conteúdos apreendidos no capítulo precedente.

C) Justificação Pedagógica

Este dispositivo, devido à multiplicidade das suas actividades, não assenta linearmente num suporte psicopedagógico, contudo ele cruza em certa medida três teorias de ensino-aprendizagem: o behaviorismo, o cognitivismo de Bruner e a aprendizagem por recepção significativa de D. Ausubel.

As primeiras etapas do nosso dispositivo promovem uma aprendizagem que visa a modificação de condutas através do uso das técnicas audiovisuais no ensino, evidenciando assim uma perspectiva behaviorista. Neste sentido, a fase de sensibilização das primeiras etapas pretende, de certa forma, provocar uma modificação do comportamento dos alunos a partir de estímulos provenientes do meio envolvente, neste caso a partir dos recursos didácticos utilizados. No entanto, estas primeiras etapas não se esgotam apenas numa aprendizagem baseada em estímulo-resposta mas procuram desenvolver uma aprendizagem

¹⁰³ *Idem, ibidem*, p.140

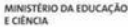


¹⁰⁴ Hegel, o.c, pp. 310-312

¹⁰⁵ Ricouer, P., o.c., pp.11-12

por descoberta baseada no cognitivismo de Bruner, este que, defende uma teoria da instrução baseada nas seguintes fases: estratégias de motivação (factores e experiências que predispõem para a aprendizagem), estruturas e formas do conhecimento e a sequência da apresentação das matérias. Estas fases, da aprendizagem por descoberta de Bruner, apesar de estruturarem a nossa aula em geral, englobam uma outra – a aprendizagem por recepção significativa de D.Ausubel, esta que se repercute especialmente na explicação do texto no momento da sua leitura.

3.3 Dispositivo didático 2 (Dispositivo em forma de panfleto)

Fase 1 – Capa



Escola Secundária de Cantanhede
Filosofia— 11º Ano

Sumário:

O método verificacionista e os seus problemas:

- Introdução ao tema— a objectividade científica
- O método hipotético-dedutivo verificacionista
 - A crítica de Popper ao verificacionismo.

Conteúdos:

IV – O conhecimento e a racionalidade científico-tecnológica

2. Estatuto do conhecimento científico

2.2 Ciência e construção – validade e verificação das hipóteses

2.2.2.1 Problemáticas acerca da «objectividade científica»

2.2.2 O método verificacionista e os seus problemas

2.2.2.1 A crítica popperiana à indução

2.2.2.2 O método hipotético-dedutivo verificacionista

2.2.2.3 A crítica ao método hipotético-dedutivo verificacionista

Objectivos Específicos:

Identificar as problemáticas acerca da «objectividade científica»

Caracterizar a crítica popperiana à indução.

Caracterizar o método hipotético-dedutivo verificacionista

Identificar a crítica ao método hipotético verificacionista

Fase 2 – Filme de introdução ao tema

Etapas da ficha de trabalho:

1. Visualização de um trecho do filme *Contact*
2. Análise de planos do filme
3. Relação entre o filme e um texto

Ficha Técnica



Filme: *Contact*
Data de lançamento: 1997
Realização: Robert Zemeckis
Argumento: Carl Sagan
Género: Drama/Ficção científica
Elenco: Jodie Foster, Matthew McConaughey, Tom Skerritt
Sinopse:
Eleanor Arroway é uma astrónoma que dedica a sua vida à procura de sinais de vida extraterrestre através de frequências de rádio. Certo dia, surge-lhe um sinal inequívoco de vida inteligente, proveniente de Veja, com indicações para a construção de uma máquina que permita estabelecer contacto. Depois de lutar por provas irrefutáveis da sua descoberta, Eleanor terá de travar uma nova luta ao tentar ser ela a astronauta escolhida para levar a cabo a missão no espaço. in: www.imdb.com



Imagem 1

1. Tendo em conta o trecho do filme visualizado, refira que problemática acerca da ideia de ciência se encontra na imagem 1 e 2.



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4

2. Tendo em conta o trecho do filme visualizado, diga, a partir da imagem 3 e 4, como se processa a investigação científica?



Imagem 5



Imagem 6

3. Tendo em conta o trecho do filme visualizado, identifique que problemática existe na noção de «verdade científica» apresentada nas imagens 5 e 6.

“O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Daí resultam, sabemos bem, os inúmeros erros de percepção que nos vêm do nosso sentido mais confiável, o da visão. Ao erro da percepção acrescenta-se o erro intelectual. O conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. [...] Poder-se-ia crer na possibilidade de eliminar o risco de erro, recalcando toda a afectividade. De facto, o sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem-nos cegar. Mas é preciso dizer que já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afectividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica [...] O desenvolvimento do conhecimento científico é poderoso meio de detecção dos erros e de luta contra as ilusões. Entretanto, os paradigmas que controlam a ciência podem desenvolver ilusões, e nenhuma teoria científica está imune para sempre contra o erro” Edgar Morin, *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, trad. Ana Paula Viveiros, Lisboa, Instituto Piaget, 2002, p.67

4. Tendo em conta o trecho do filme visualizado, indique que relações podem ser feitas entre as imagens apresentadas e o presente texto?

5. Tendo em conta o texto, construa uma legenda para as imagens 1,2,3,4.

Fase 3 – Exercício de revisão da aula passada

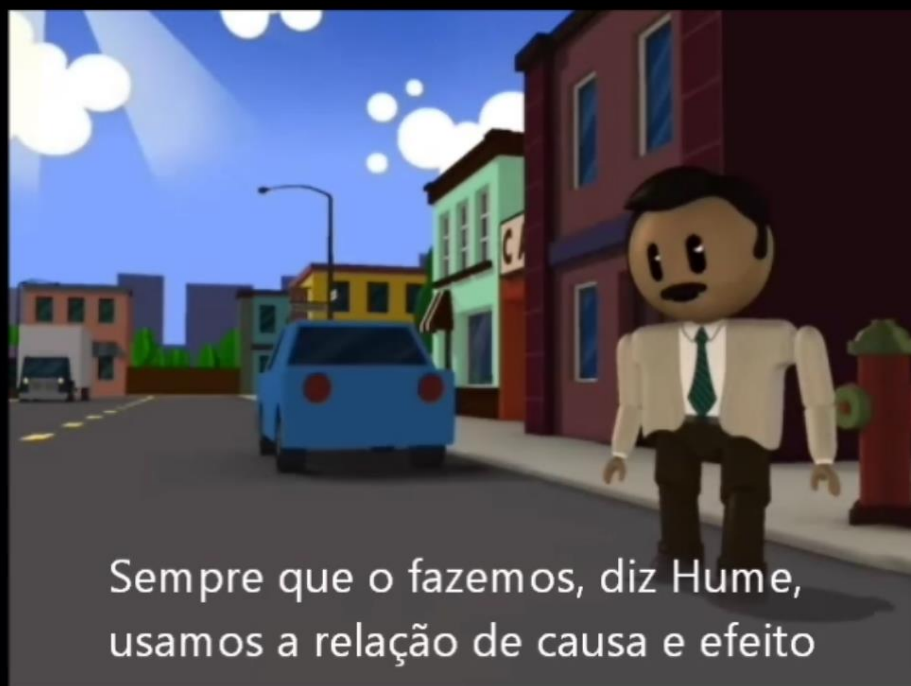
Revisão da aula passada....

Relacione correctamente os conceitos apresentados às suas definições. De seguida, e a partir da imagem exposta, aplique as fases do método indutivo verificacionista

<u>Observação</u>	Experiência metódica e orientada no sentido de confirmar a hipótese formulada
<u>Hipótese</u>	Regra geral e universal em virtude da experimentação ter confirmado a hipótese formulada.
<u>Experimentação/verificação</u>	Explicação provisória do fenómeno resultante da organização dos dados observados (sujeita a confirmação).
<u>Lei /Teoria</u>	Constatação da existência de um determinado fenómeno que exige investigação



<u>Observação:</u>	O que é está a ser observado e que características apresenta?
<u>Hipótese</u>	Depois da fase anterior que hipótese se pode formular?
<u>Experimentação/verificação</u>	De que modo se pode confirmar a hipótese



Ficha técnica do vídeo

Título: Prof. Nigel On Hume

Realizador: Xtranormal

Ano: 2010

Minutos: 4 min

Sinopse:

O professor Nigel explica-nos neste vídeo a distinção entre questões de facto e questões baseadas em relação de ideias lógicas, e a relação entre causa e efeito. Numa abordagem bastante informal e exemplificativa este vídeo permite explicitar introdutoriamente questões importantes para discutir a validade do método indutivo verificacionista.

(continuação) Guião de vídeo

Guião de vídeo:

1. Porque é que sabes que 5 mais 7 é igual a 12 é diferente de
saberes que amanhã nascerá o sol? (não precisa de ser justificada
pelo texto)

2. Que relação permite compreender uma experiência que não pre-
senciaste, tenha em conta o exemplo apresentado no vídeo:

Responda a partir do vídeo:

Justifique a partir do texto:

3. Que papel tem a mente na compreensão da experiência no tempo
(passado, presente e futuro)?

Responda a partir do vídeo:

Justifique a partir do texto:

“ A abordagem crítica que aqui descrevi leva quase imediatamente a uma solução do problema da indução de Hume. Recordemos o que é que Hume tentou mostrar (na minha opinião, com sucesso, até onde a lógica chega). i) Indicou que há inúmeras regularidades (aparentes) na natureza, aceites pelos cientistas, que são da maior importância teórica. ii) tentou mostrar que qualquer inferência indutiva—qualquer raciocínio a partir de casos simples e observáveis (e da sua ocorrência repetida) para algo com regularidades ou leis—tem de ser inválida. Não poderia sequer ser uma inferência provável: tem de ser, antes, completamente infundada, e tem de continuar sempre a sê-lo, por muito grande que o número de casos observados possa ser. Assim, Hume tentou mostrar que não podemos raciocinar validamente do conhecido para o desconhecido, ou daquilo que se teve experiência para aquilo de que não se tem experiência (nem, portanto, do passado para o futuro, por exemplo): sejam quais forem as vezes que se tenha observado regularmente o Sol nascer e pôr-se, nem mesmo o maior número de casos observados constitui aquilo a que chamei uma razão positiva da regularidade ou da lei do nascer e do pôr do Sol. Esse número não pode, portanto, estabelecer nem tornar provável tal lei.” K. Popper, *O Realismo é o Objectivo da Ciência*, p.62-65

Texto I

Fases do Método hipotético-dedutivo verificacionista:

“A investigação científica visa a resolução de problemas. Como, muitas vezes, o problema a resolver nasce de observações ocasionais ou é a observação que permite tomar consciência do problema, costuma dizer-se que a observação é o primeiro momento do método científico. Contudo, para acentuar o carácter ativo do momento inicial do método científico, julgamos adequado substituir um termo vago como “observação” por “ocorrência de factos problemáticos. (1)” Posteriormente, os cientistas apresentam uma hipótese explicativa, que constitua uma resposta para os problemas colocados pela observação. A hipótese é elaborada a partir do conjunto dos dados observados e do conhecimento científico disponível. Começando por ser “a explicação-que-se-inventa”, a hipótese transforma-se “na explicação-que-se-testa”(2). Isto quer dizer que, uma vez estabelecida provisoriamente a hipótese, o passo imediatamente seguinte consiste em deduzir dela determinadas consequências. Este momento do método tem a sua razão de ser no facto de, na maioria dos casos, a hipótese, dada a sua generalidade, não pode ser confrontada diretamente com a experiência. Deduzem-se então determinadas consequências da hipótese, ou seja, torna-se mais específica. Ao que se deduz da hipótese dá-se o nome de enunciados observacionais ou empíricos, que vão ser testados pela experiência (3). Deduzidas da hipótese determinadas consequências, trata-se de as testar. Quando, no teste experimental ou observacional, não se cumprem as consequências da hipótese, esta é, em certa medida, rejeitada. (4) Eventualmente, o cientista formulará outra. Caso essas consequências se vejam confirmadas, a hipótese será aprovada, significado isto que o cientista irá basear o seu trabalho nela. A finalidade essencial será a formulações de leis (enunciados que descrevem relações necessárias entre os fenómenos) (5). Este método tem o nome de hipotético-dedutivo porque de determinada hipótese são deduzidas consequências testáveis (também ditas enunciados observacionais) que se confrontam com factos empíricos para verificar se são verdadeiras.” Adaptado de Rodrigues, L., *Filosofia 11º*, Lisboa, Plátano Editora, 2012 pp.231-236

Enumere, caracterize e identifique exemplos (a partir da experiência da pressão atmosférica realizada na aula) das fases do método hipotético-dedutivo verificacionista:

Fases	Caracterização	Exemplo retirado da experiência
<u>Observação/ocorrência de problemas</u>	-	-
<u>Hipótese</u>	-	-
<u>Dedução de consequências</u>	-	-
<u>Teste da hipótese</u>	-	-
<u>Lei</u>	-	-

Exemplo em miniatura do diapositivo 2.

[illegible]

A) Descrição do dispositivo

O presente dispositivo segue, com a excepção de pequenos detalhes, a lógica do dispositivo anterior, visto que ambos estão baseados nas estruturas (geral e particular) já referidas. Assim, este dispositivo, em semelhança com o anterior, é constituído por seis etapas.

A primeira etapa, a capa, explicita o sumário, os conteúdos, e os objectivos específicos. A segunda etapa, imagem de introdução ao tema, é constituída pela visualização de um trecho do filme *Contacto* e pela leitura e análise de textos introdutórios ao tema a tratar na sala de aula. Após a visualização do filme, os alunos devem responder algumas perguntas acerca do mesmo a partir de algumas cenas escolhidas, de seguida vão ler e analisar um pequeno texto e relacioná-lo com a temática do filme, por fim vão criar legendas nas imagens escolhidas do filme a partir das ideias dos textos.

A terceira etapa, a revisão de exercícios, é constituída por dois exercícios: um exercício de correspondência entre conceitos e as suas definições e um outro de leitura iconográfica. O primeiro exercício baseia-se na identificação, através de setas, entre os conceitos dados na aula anterior e a suas definições. O segundo exercício reside na análise iconográfica de uma imagem, esta que é formada por várias figuras: Galileu, um bispo membro da inquisição, uma janela, um telescópio, a torre de Pisa e a lua (com as suas crateras). Depois da análise iconográfica da imagem, a mesma está acompanhada por um esquema que apresenta questões acerca das fases do método científico indutivo, a ideia é o aluno formular hipóteses, a partir da imagem, que correspondam a essas diferentes fases do método.

Na quarta etapa, a análise de vídeo, será exibido um vídeo chamado «Prof. Nigel on Hume», aqui será explicada a relação causa-efeito e a distinção entre questões de facto e relações de ideias segundo David Hume. Este vídeo será acompanhado por guião de vídeo que é composto por três perguntas e por um texto. Os alunos devem responder às perguntas a partir da visualização do vídeo e depois devem justificá-las e criticá-las a partir do texto.

A quinta etapa, a leitura e análise de texto, é constituída por um texto acerca do método hipotético-dedutivo verificacionista e por um esquema relativo ao mesmo, aqui o aluno deve ser capaz de identificar e caracterizar as fases do método científico hipotético-dedutivo verificacionista.

A sexta etapa, exercício de aplicação, consiste na realização de uma experiência acerca da pressão atmosférica, com o objectivo de demonstrar a «força do ar». Esta actividade é constituída pelos seguintes elementos:

Materiais: Um copo de vidro, uma folha de papel sulfite e água (recomenda-se corante para melhor visualização).

Procedimento: Pressiona-se com a palma da mão o papel em cima da boca do copo, já com água, e mantendo o papel pressionado, vira-se o copo de boca para baixo. Em seguida, delicadamente, retira-se a mão, soltando o papel. Diminua a quantidade de água no interior do copo e refaça a experiência. O que ocorrerá é que o papel ficará preso à boca do copo, não deixando a água no interior do copo cair.

Explicação do fenómeno: Uma vez que o copo não está completamente cheio de água, deve-se notar que o seu volume é igual ao volume de água + volume de ar existente do nível da água até a boca do copo. Quando o papel é pressionado pela palma da mão contra a boca do copo um pouco desse ar é expulso. Isso faz com que o volume de ar entre o nível da água e a folha de papel diminua. Quando o copo é virado, o ar sobe, passando a ocupar todo o volume existente entre o nível da água e o fundo do copo. Nesse processo, o ar sofre uma expansão e sua pressão diminui, porque um pouco de água escapa sempre e o papel desce um pouco. Dentro do copo a pressão fica menor do que a pressão exterior. Se apenas 1% do ar for expulso pelo papel no início da operação a pressão final do ar (após o copo ser virado) será diminuída de cerca de 0,01atm. Assim, no equilíbrio em questão, a pressão da coluna de água dentro do copo mais a pressão do ar no topo do copo embocado será igual a pressão do ar fora do copo e que atua na parte externa do papel, ou seja: Pressão atmosférica = Pressão do ar no topo do copo + Pressão da coluna de água dentro do copo.¹⁰⁶

Depois de realizada a experiência, os alunos devem identificar, a partir dos diversos momentos da experiência, cada uma das fases do método hipotético-dedutivo verificacionista conforme o dispositivo didático da fase 6.

B) Justificação didáctica e filosófica

A primeira etapa, a capa, procura apresentar aos alunos os objectivos específicos da aula, de modo a indicar não só os conteúdos a serem apreendidos mas, também, a ordem que os estrutura. Esta fase permite, também, ajudar o aluno a organizar o trabalho realizado em cada aula, de maneira a facilitar a criação de um método de estudo estruturado.

A segunda etapa, o filme e o texto de introdução ao tema, tem como objectivo sensibilizar os alunos para problemáticas relacionadas com a ciência, como por exemplo, o erro, a subjectividade, a afectividade, a racionalidade, a objectividade, a realidade e a verdade. Esta fase pretende estimular nos alunos a actividade filosófica através de dúvidas e de

¹⁰⁶ Disponível em: <http://www.aprenda.bio.br/portal/wp-content/uploads/2011/06/Aulas-Pr%C3%A1ticas-Ensino-Fundamental-I-Ci%C3%A1ncias-Exist%C3%A1ncia-do-Ar.pdf>

problemas que afectam o pensamento, pois “tendo [eles] vivido e experienciado a situação única da actividade filosófica real, não só será cada vez mais capaz de a exercer e exigir a si próprio como, exigindo-a também aos outros, proporcionará um efectivo alargamento do domínio racional e uma valorização da actividade filosófica em si mesma.”¹⁰⁷

A terceira etapa, exercícios de revisão, serve para controlar o processo de aprendizagem dos alunos, aqui o professor verifica se os alunos apreenderam solidamente os conhecimentos transmitidos na última aula.

A quarta etapa, a análise do vídeo, em comparação com a análise do vídeo do dispositivo anterior apresenta uma diferença interessante: se no primeiro dispositivo a análise de vídeo era acompanhada por um guião de vídeo que continha perguntas acerca do mesmo, agora o guião de vídeo apresenta também um texto que serve para justificar e criticar as respostas dadas a partir do vídeo. Didacticamente isto é importante, na medida em que permite aproximar a imagem do texto, ou noutros termos de aproximar estratégias de sensibilização com análises teóricas e abstractas. Assim, esta proximidade é importante também para o pensamento filosófico, na medida que os alunos devem tomar consciência das várias possibilidades interpretativas que o texto filosófico proporciona na observação das imagens que o rodeiam e na sua própria existência. Neste quadro, e apesar de para os alunos o vídeo assumir maior relevo que o texto devido à sua capacidade de sedução, é essencial fazer uma introjecção, ainda que subtil, dos conteúdos filosóficos teóricos e abstractos nas estratégias de motivação. Ainda que de forma dissimulada, a análise de texto entra já nesta etapa enquanto método didáctico útil ao aprofundamento de conteúdos.

A quinta etapa e a sexta etapa, a leitura e análise de texto e os exercícios de aplicação, fazem parte da mesma actividade. Se o aprofundamento dos conteúdos filosóficos se iniciou já na etapa anterior, aqui eles continuam a ser desenvolvidos numa nova leitura e análise de texto, contudo, e para não fazer uma ruptura drástica com a etapa anterior, esta análise de texto apresenta a forma de esquema. Segundo Miguel Mendonça, “os esquemas tem como característica modificar a realidade para fazê-la mais concreta e acessível.”¹⁰⁸ Neste sentido, o esquema promove uma dimensão prática que terá continuidade nos exercícios de aplicação. Assim, se a análise de texto pressupõe, como já vimos, exercícios de conceptualização, problematização e argumentação, estes estão já enquadrados com a dimensão prática oferecida pelo esquema e desenvolvida, seguidamente, pelos exercícios de aplicação, estes consistem na identificação das fases do método científico hipotético-verificacionista através de uma experiência empírica (explicada anteriormente). Com estas actividades pedagógicas tentámos combater didacticamente uma visão dualista educativa assente na distinção entre

¹⁰⁷ Boavida, J., o.c. p.48

¹⁰⁸ Mendoza, M., o.c., p.130

teoria e prática, ambas devem-se aproximar porque o pensar não se deve alienar da acção humana no mundo. Assim, e como diz António Pedro Pita: “ao filósofo compete reflectir sobre esta expressão «pensando o seu pensamento como relação com o mundo». Ver-se-á então que todo o pensamento «desde que ultrapasse o delírio supõe o sentimento, e toda a relação com o mundo neste sentimento do mundo onde o homem, sob os auspícios do belo, experimenta a sua co-subtancialidade com a natureza.”¹⁰⁹

C)Justificação pedagógica:

O presente dispositivo didáctico assenta na teoria de aprendizagem por descoberta de Bruner, uma vez que pretendemos uma pedagogia que promova uma exploração activa que estimule a curiosidade dos alunos no processo ensino-aprendizagem da filosofia através de estratégias didácticas que proporcionem actividades de motivação e de análise de conteúdos filosóficos. Aproximamo-nos da teoria de Bruner na medida que, antes de partirmos para uma estrutura didáctica de transmissão de conteúdos, promovemos actividades de motivação que pretendem desenvolver nos alunos disposições afectivas benéficas para a aprendizagem de conteúdos filosóficos.

¹⁰⁹ Pita, A.P., “O texto filosófico e a experiência estética do mundo”in: *Décimo Primeiro Encontro de Filosofia*, 1996,p.17

3.4 Dispositivo didáctico 3 (Dispositivo em forma de panfleto)

Fase 1 – Capa



Escola Secundária de Cantanhede
Filosofia—11º Ano

Sumário:

O método hipotético-dedutivo popperiano:

- O que é uma teoria científica?
 - Conhecimento prévio
 - O Problema
 - A Conjectura
 - O Falseamento
 - A Corroboração

Conteúdos:

IV – O conhecimento e a racionalidade científico-tecnológica

2. Estatuto do conhecimento científico

2.2 Ciência e construção – validade e verificação das hipóteses

2.2.3 O método hipotético-dedutivo popperiano

2.2.3.1 O que é uma teoria científica?

2.2.3.2 Conhecimento prévio

2.2.3.3 O Problema

2.2.3.4 A Conjectura

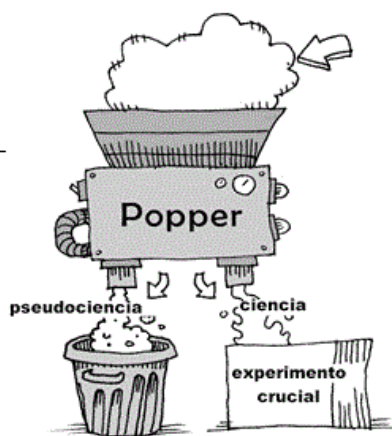
2.2.3.5 O Falseamento

2.2.3.6 A Corroboração

Objectivos Específicos:

Distinguir uma teoria científica de uma teoria não-científica

Caracterizar as fases do método hipotético-dedutivo popperiano: conhecimento prévio, o problema, a conjectura, o falseamento, e a corroboração



Fase 2 e 3 Dramatização de revisão da matéria da aula passada



Título da peça de teatro: Que rede pesca o mundo?

Personagens: F.Bacon, A. Comte, R. Carnap, K. Popper

Resumo da peça de teatro:

Esta peça de teatro coloca em cena um diálogo entre os representantes mais influentes dos diversos métodos científicos apresentados nos dispositivos anteriores: o método indutivo do século XVII, o positivismo, o neopositivismo e a crítica do falsificacionismo aos anteriores. O primeiro representado por F. Bacon, o segundo por A.Comte, o terceiro por R. Carnap e o último por K. Popper. Esta peça pretende, de modo atractivo, exprimir o conflito que existe entre estas teorias tanto nas suas metodologias próprias como nas consequências que as mesmas tiveram ao longo da história.

Fase 4 Visionamento de vídeo e guião de vídeo



Ficha técnica do vídeo

Título: Filosofia de la Ciencia

Produção: Tranquilo

Minutos: 2 min

Sinopse:

Este documentário acerca de filosofia da ciência explicita, ainda que sumariamente, o pensamento de Karl Popper. De forma bastante simples, este documentário apresenta as principais teses da teoria falsificacionista de Popper, contextualizando-as historicamente e relacionando-as com outros métodos científicos divergentes, de modo a transmitir a problemática em torno do desenvolvimento do conhecimento científico.

(continuação – guião de vídeo)

Introdução a Popper...

Tendo em conta o vídeo exibido, elabore o seguinte guião de vídeo.

Para Popper os cientistas partem de observações puras? Relacione a sua resposta com a seguinte imagem:



Segundo o critério de falsificabilidade que tipo de teorias devem ser aceites?

De que modo as hipóteses podem ser aceites?

Relacione a frase apresentada no vídeo “mil verificações não bastam para verificar uma teoria, mas uma só é suficiente para a refutar” com a seguinte banda desenhada:



De que modo o facto de estarmos sempre a adquirir mais conhecimento é favorável à tese do falsificacionismo de Popper?

Qual a importância do pensamento crítico segundo Popper?

Texto I

“Os falsificacionistas admitem francamente que a observação é guiada por uma teoria. A observação não é feita no vácuo. Só pode ser feita a partir de alguma coisa anterior. Esta coisa anterior é o nosso conhecimento prévio ou as nossas expectativas. Nascemos com expectativas e, no contexto dessas expectativas, é que se dá a observação, mas quando alguma coisa inesperada acontece, quando alguma expectativa é frustrada, o ponto de partida da pesquisa é um problema. Então a primeira etapa do método proposto por Popper é o surgimento do problema. Nosso conhecimento consiste no conjunto de expectativas que formam como que uma moldura. A quebra desta provoca uma dificuldade: o problema que vai desencadear a pesquisa. Toda a investigação nasce de algum problema teórico/prático sentido. Este dirá o que é relevante ou irrelevante observar, os dados que devem ser seleccionados. Esta selecção exige uma hipótese, conjectura e/ou suposição, que servirá de guia ao pesquisador.

A conjectura é uma solução proposta em forma de proposição passível de teste, directo ou indirecto, nas suas consequências, sempre dedutivamente: “Se...então.” Verificando-se que o antecedente (“se”) é verdadeiro, também o será forçosamente o consequente (então), isto porque o antecedente consiste numa lei geral e o consequente é deduzido dela. A conjectura é lançada para explicar ou prever aquilo que despertou nossa curiosidade intelectual ou dificuldade teórica. Nesta terceira etapa do método hipotético-dedutivo, realizam-se os testes que consistem em tentativas de falseamento, de eliminação de erros. Um dos meios de teste, que não é o único, é a observação e experimentação. Consiste em falsear, isto é, em tornar falsas as consequências deduzidas ou deriváveis da hipótese, mediante o *modus tollens* ou seja, “se p, então q, ora não-q, ou seja, se q é deduzível de p, mas q é falso logicamente, p é falso. Quanto mais falseável for uma conjectura, mais científica será, e será mais falseável quanto mais informativa e maior conteúdo empírico tiver.

A indução tenta, a todo custo, verificar a hipótese; busca acumular todos os casos concretos afirmativos possíveis. Popper, ao contrário, procura evidências empíricas para torna-la falsa, para derrubá-la. É claro que todos os casos positivos colectados não confirmarão, como quer a indução; porém, um único caso negativo concreto será suficiente para falsear a hipótese, como quer Popper. Isto é mais fácil e possível. Se a conjectura resistir a testes severos, estará «corroborada», não confirmada, como querem os indutivistas. O termo corroboração é o correcto. Confirmar uma hipótese é utópico, pois teríamos de acumular todos os casos positivos presentes, passados e futuros. No entanto, diremos que a não-descoberta de caso concreto negativo corrobora a hipótese, o que, como afirma Popper, não excede o nível de provisoriedade: é válida, porquanto superou

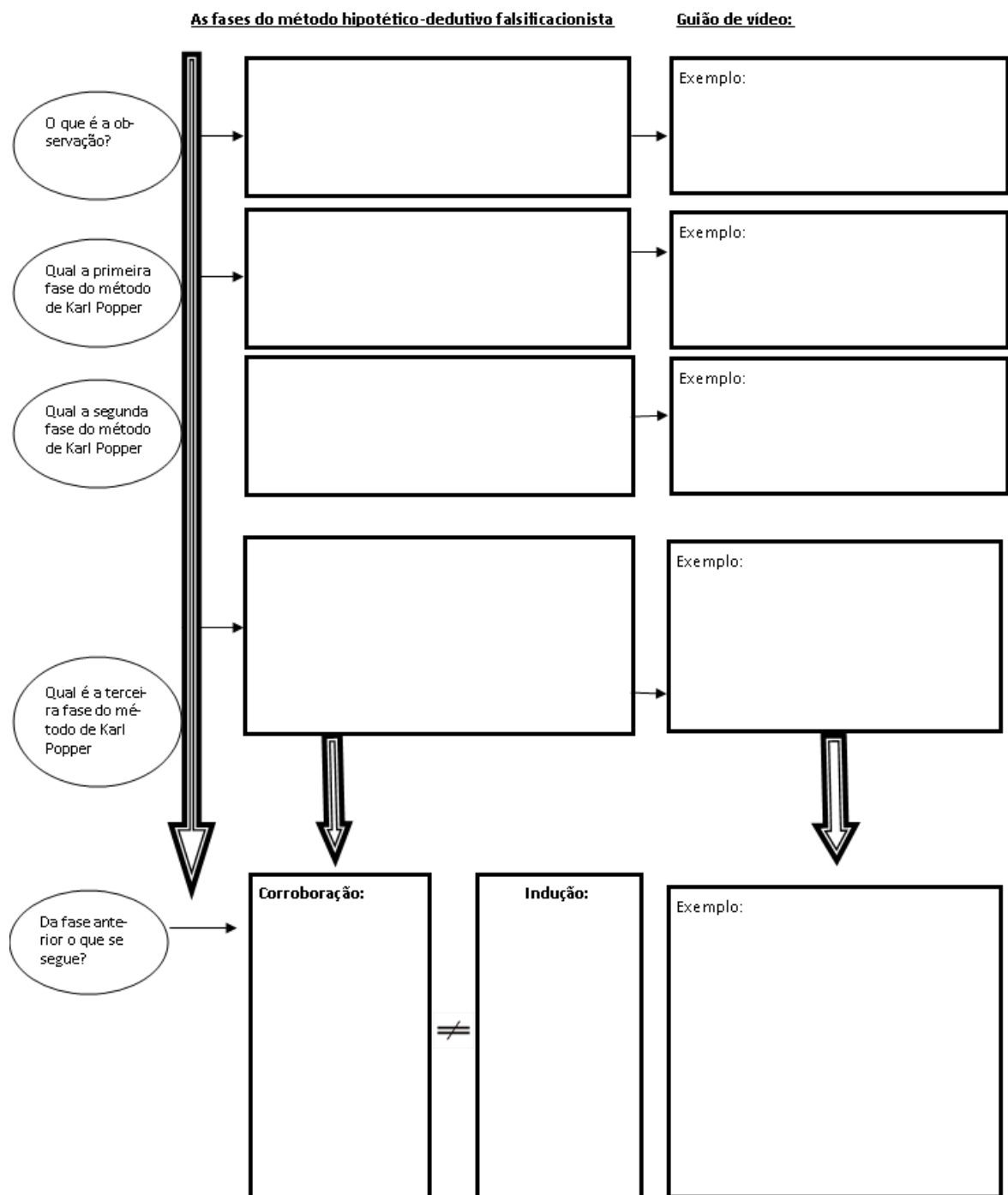
todos os testes, porém, não definitivamente confirmada, pois poderá surgir um facto que a invalide, como tem acontecido com muitas leis e teorias na história. “Lakatos, E., *Metodologia Científica*, São Paulo, 1986, p.97

Resolva o seguinte esquema respondendo às perguntas que se encontram nos balões do lado esquerdo, de seguida, e após o visionamento de um vídeo, (Newton e Einstein) identifique exemplos que reflectem cada uma das fases do método hipotético-dedutivo:

As etapas do método hipotético-dedutivo falsificacionista:

Análise de texto, esquematização e exibição de vídeo.

Resolva o seguinte esquema respondendo às perguntas que se encontram nos balões do lado esquerdo, de seguida, e após o visionamento de um vídeo, identifique exemplos que reflectem cada uma das fases do método hipotético-dedutivo.



Visionamento de vídeo de exercício de revisão



Ficha técnica do vídeo

Título: Newton, Einstein e a gravidade

Minutos: 7 min

Sinopse:

Este documentário narra o modo como a teoria da relatividade especial de Einstein superou a lei gravitação universal defendida por Newton. Este documentário, dado que exprimi as tensões existentes entre essas duas teorias, é útil para reflectir acerca do progresso científico.

Exemplo em miniatura do diapositivo 3.

Introdução a Popper...	As etapas do método hipotético-dutivo falsificacionista:	As etapas do método hipotético-dutivo falsificacionista:
<p>Tendo em mente o vídeo exibido, responda ao seguinte guião de vídeo.</p>	<p>Leitura do texto</p>	<p>Análise do texto, esquematização e criação de vídeos</p> <p>Resolva o seguinte esquema respondendo às perguntas que se encontram nos balões do lado esquerdo, da seguinte, e após o visionamento do um vídeo (Newton e Einstein, identifique exemplos que reflitam cada uma das fases do método hipotético-dutivo.</p>
<p>Para Popper os cientistas partem de observações pures? Relacione a sua resposta com a seguinte imagem:</p>	<p><u>Características comuns, francamente, que a observação e a indução têm, é a observação feita no vídeo. Se pode ser feita a partir de alguma coisa anterior. Uma coisa anterior é o caso, conhecimento prévio ou as nossas expectativas. Nasceram com expectativas, e, no contexto dessas expectativas, é que se dá a observação, mas quando alguma coisa inesperada acontece, quando alguma expectativa é frustrada, o ponto de partida de pesquisa é um problema. Então a primeira etapa do método proposto por Popper é o <u>apontamento do problema</u>. Nosso conhecimento consiste no conjunto de expectativas que formam como que uma moldura. A quebra desta provoca uma dificuldade: o problema a ser resolvido, a pesquisa. Toda a investigação nasce de algum problema teórico, prático, científico. É este o lado que é relevante ou irrelevante observar, os dados que devem ser selecionados. Esta seleção exige uma hipótese, conjectura e/ou suposição, que servirá de guia ao pesquisador.</u></p>	<p>Guião de vídeo:</p> <p>Exemplo:</p>
<p>Segundo o critério de falsificabilidade que tipo de teorias devem ser aceites?</p>	<p><u>A conjectura é uma solução proposta, em forma de proposição, possível de ser, directa ou indirecta, mas cuja consequência se pode deduzir logicamente. "Se...então" Verificando-se que é antecedente ("se") é verdadeiro, também o será forçosamente o consequente ("então"), isto porque o antecedente contém numa lei geral e o consequente é deduzido dela. A conjectura é lançada para ser testada, procurando-se que desmonte nos seus pontos de teste teóricos, dificuldades teóricas. Nesta terceira etapa do método hipotético-dutivo, realizam-se os testes que consistem em tentativas de falsamento, de eliminação de erros. Um dos meios de teste, que não é o único, é a observação e experimentação. Consiste em falsar, isto é, em tornar falsa as consequências deduzidas ou derivadas da hipótese, mediante o modo tal como se seja, "se p, então q, ora não-q, ou seja, se q é deduzível de p, mas q é falso logicamente, p é falso. Quanto mais falsável for uma conjectura, mais científica será, e aqui mais falsável quanto mais informações a mais conhecida erro é desativar.</u></p>	<p>Exemplo:</p>
<p>De que modo as hipóteses podem ser aceites?</p>	<p><u>A conjectura é uma solução proposta, em forma de proposição, possível de ser, directa ou indirecta, mas cuja consequência se pode deduzir logicamente. "Se...então" Verificando-se que é antecedente ("se") é verdadeiro, também o será forçosamente o consequente ("então"), isto porque o antecedente contém numa lei geral e o consequente é deduzido dela. A conjectura é lançada para ser testada, procurando-se que desmonte nos seus pontos de teste teóricos, dificuldades teóricas. Nesta terceira etapa do método hipotético-dutivo, realizam-se os testes que consistem em tentativas de falsamento, de eliminação de erros. Um dos meios de teste, que não é o único, é a observação e experimentação. Consiste em falsar, isto é, em tornar falsa as consequências deduzidas ou derivadas da hipótese, mediante o modo tal como se seja, "se p, então q, ora não-q, ou seja, se q é deduzível de p, mas q é falso logicamente, p é falso. Quanto mais falsável for uma conjectura, mais científica será, e aqui mais falsável quanto mais informações a mais conhecida erro é desativar.</u></p>	<p>Exemplo:</p>
<p>Relacione a frase apresentada no vídeo "mil verificações não bastam para verificar uma teoria, mas uma só é suficiente para a refutar" com a seguinte banda desenhada:</p>	<p><u>A conjectura é uma solução proposta, em forma de proposição, possível de ser, directa ou indirecta, mas cuja consequência se pode deduzir logicamente. "Se...então" Verificando-se que é antecedente ("se") é verdadeiro, também o será forçosamente o consequente ("então"), isto porque o antecedente contém numa lei geral e o consequente é deduzido dela. A conjectura é lançada para ser testada, procurando-se que desmonte nos seus pontos de teste teóricos, dificuldades teóricas. Nesta terceira etapa do método hipotético-dutivo, realizam-se os testes que consistem em tentativas de falsamento, de eliminação de erros. Um dos meios de teste, que não é o único, é a observação e experimentação. Consiste em falsar, isto é, em tornar falsa as consequências deduzidas ou derivadas da hipótese, mediante o modo tal como se seja, "se p, então q, ora não-q, ou seja, se q é deduzível de p, mas q é falso logicamente, p é falso. Quanto mais falsável for uma conjectura, mais científica será, e aqui mais falsável quanto mais informações a mais conhecida erro é desativar.</u></p>	<p>Exemplo:</p>
<p>De que modo o facto de os termos sempre adquirirem mais conhecimento é favorável à teoria da falsacionismo de Popper?</p>	<p><u>A conjectura é uma solução proposta, em forma de proposição, possível de ser, directa ou indirecta, mas cuja consequência se pode deduzir logicamente. "Se...então" Verificando-se que é antecedente ("se") é verdadeiro, também o será forçosamente o consequente ("então"), isto porque o antecedente contém numa lei geral e o consequente é deduzido dela. A conjectura é lançada para ser testada, procurando-se que desmonte nos seus pontos de teste teóricos, dificuldades teóricas. Nesta terceira etapa do método hipotético-dutivo, realizam-se os testes que consistem em tentativas de falsamento, de eliminação de erros. Um dos meios de teste, que não é o único, é a observação e experimentação. Consiste em falsar, isto é, em tornar falsa as consequências deduzidas ou derivadas da hipótese, mediante o modo tal como se seja, "se p, então q, ora não-q, ou seja, se q é deduzível de p, mas q é falso logicamente, p é falso. Quanto mais falsável for uma conjectura, mais científica será, e aqui mais falsável quanto mais informações a mais conhecida erro é desativar.</u></p>	<p>Exemplo:</p>
<p>Qual a importância do pensamento crítico segundo Popper?</p>	<p><u>A conjectura é uma solução proposta, em forma de proposição, possível de ser, directa ou indirecta, mas cuja consequência se pode deduzir logicamente. "Se...então" Verificando-se que é antecedente ("se") é verdadeiro, também o será forçosamente o consequente ("então"), isto porque o antecedente contém numa lei geral e o consequente é deduzido dela. A conjectura é lançada para ser testada, procurando-se que desmonte nos seus pontos de teste teóricos, dificuldades teóricas. Nesta terceira etapa do método hipotético-dutivo, realizam-se os testes que consistem em tentativas de falsamento, de eliminação de erros. Um dos meios de teste, que não é o único, é a observação e experimentação. Consiste em falsar, isto é, em tornar falsa as consequências deduzidas ou derivadas da hipótese, mediante o modo tal como se seja, "se p, então q, ora não-q, ou seja, se q é deduzível de p, mas q é falso logicamente, p é falso. Quanto mais falsável for uma conjectura, mais científica será, e aqui mais falsável quanto mais informações a mais conhecida erro é desativar.</u></p>	<p>Exemplo:</p>

A) Descrição do dispositivo

O presente dispositivo segue a mesma estrutura que os anteriores, exceptuando apenas o facto de ter transformando a segunda fase numa dramatização que se une com a terceira fase e de ter juntado a quarta e quinta fase, seguindo a uniformidade metódica que organiza todos os dispositivos apresentados até agora.

A primeira fase, a capa, apresenta os objectivos específicos da aula e os conteúdos a serem leccionados na mesma, e também uma imagem associada ao falsificacionismo de Popper.

A segunda fase, de forma exclusiva neste dispositivo, é uma dramatização representada por uma imagem no dispositivo, onde os alunos podem colocar as principais ideias nas personagens em cena, visto que nela se encontra os rostos das respectivas personagens.

Esta peça de teatro coloca em cena os conteúdos leccionados nas aulas anteriores, destacando a relação e problematização entre os mesmos, cumprindo assim também com a terceira fase, a revisão da matéria da aula anterior, esta actividade reúne assim as duas fases.

A quarta fase, análise de um vídeo, consiste no visionamento de um vídeo acerca das ideias centrais do pensamento de Karl Popper e na resolução de um guião de vídeo relativo ao mesmo. Este exercício é constituído por perguntas acerca do vídeo, no entanto algumas delas são acompanhadas por imagens (uma delas uma banda-desenhada) com o intuito de relacionar estas com as ideais transmitidas no vídeo.

A quinta e a sexta fase, leitura e análise de texto e exercícios de aplicação, são realizadas em forma de esquema. Na primeira parte do esquema pretende-se que o aluno identifique as fases do método hipotético-dedutivo falsificacionista e diferencie este do método indutivo verificacionista, assinalando as divergências entre estes dois métodos científicos. De seguida, e após a visualização do vídeo «Newton, Einstein e a gravidade», o aluno deve retirar desse vídeo exemplos que se enquadram com as fases do método hipotético-dedutivo falsificacionista, com o propósito de compreender determinados acontecimentos científicos à luz da teoria popperiana.

B) Justificação didáctica e filosófica

Este dispositivo, devido a alguns dos seus recursos didácticos, distingue-se dos anteriores, contudo segue a mesma lógica. Antes de justificarmos cada uma das etapas do dispositivo, é importante frisar que algumas dessas etapas foram unidas para exprimir alguma originalidade, através da junção da segunda e da terceira fase, e coesão, a partir da união da quinta e da sexta fase.

A primeira etapa, a capa, tem como utilidade didáctica a apresentação dos objectivos específicos e os conteúdos da aula a leccionar, e tem o intuito de os alunos, para além de compreenderem a relação dos objectivos específicos e os conteúdos na aula a leccionar, tomarem consciência da organização das subunidades da matéria a serem ensinadas, isto, ajudando-os a entender a interligação dos conteúdos e os objectivos ensinados de aula para aula, permite-lhes terem uma visão estruturada e completa dos conhecimentos ensinados, caso isto não aconteça, os alunos acabam por ter um conhecimento fragmentário e pouco coordenado. Para além dos conteúdos da aula e os objetivos específicos da aula, a capa apresenta uma imagem alusiva ao pensamento de Popper. Esta pretende ser um recurso didáctico que interpele os alunos e os leve às primeiras interrogações, como por exemplo: «O que é que a imagem significa?» «De que modo é que ela se refere aos conteúdos?». Estas primeiras perguntas, ainda que imediatas, revelam já alguma curiosidade pelos conhecimentos a serem estudados e por isso desperta no aluno a vontade de conhecer melhor aquilo que se lhe apresenta ainda de forma pouco explícita.

A segunda e terceira etapa, neste dispositivo em particular, consistem numa dramatização enquanto recurso didáctico de revisão das matérias leccionadas. A dramatização, neste caso, é importante para desenvolver a imaginação e criatividade dos alunos, visto que no *jogo dramático*, e lembrando aqui o significado grego da palavra *drama*: «eu faço», «eu luto», todos os sujeitos que intervêm nele são «fazedores» da experiência imaginária da qual resulta uma narrativa a partilhar com a plateia. Esta actividade é pedagogicamente útil porque os actores, neste caso os alunos, no improviso dos seus actos, na memorização do texto e na tentativa de compreender o significado deste processo procuram tanto perceber como se exprime o seu corpo como tentam entender as palavras que dizem, isto acaba por proporcionar uma aprendizagem integral que tem em conta a dimensão sensível e intelectual do acto de conhecer. Neste sentido, para além dos grandes contributos sociais e culturais que a dramatização pode oferecer, a sua grande vantagem, no nosso dispositivo, está no facto dela desenvolver a imaginação e a criatividade do aluno, visto que, e como afirmou Courtney, “[ela a imaginação] é o modo pelo qual o homem se relaciona com a vida, [...] o teatro é um

experimento com a vida, aqui e agora.”¹¹⁰ Assim, a dramatização é uma experiência com a vida, com as próprias vivências do aluno que desenvolve a sua criatividade num processo de interrogação e questionamento do mundo em que habita. “Se aprende criativamente interrogando, inquirindo, buscando, manipulando, experimentando, no simples jogo.”¹¹¹

Neste sentido, nas suas funções educativas, a imagem e a dramatização revelam algumas proximidades, visto que, como afirmou Brecht “o teatro consiste na apresentação de imagens vivas de acontecimentos passados no mundo dos homens que são reproduzidos ou que foram simplesmente imaginados.”¹¹²

A quarta etapa, a análise de vídeo, neste dispositivo, apresenta algumas diferenças em relação aos dispositivos anteriores, uma vez que aqui outros recursos didácticos entram em relação com o vídeo: imagens fixas e banda desenhada.

O vídeo analisado neste dispositivo é um documentário que, em relação com outros recursos didácticos já referidos, revela, especialmente, duas funções didácticas – motivação e informação – que se integram numa unidade. Esta unidade tem como objectivo sensibilizar os alunos, despertar neles a curiosidade e interrogações problemáticas quanto à informação transmitida no vídeo, e uma vez que aqui vários meios didácticos estão em relação nesta actividade, este exercício cumpre bem com a sua tarefa porque “motivar será estimular, através de uma grande diversidade de meios.”¹¹³ Podemos ver isto nos exercícios que o guião de vídeo apresenta. Logo na primeira pergunta deste dispositivo didáctico, o aluno deve relacionar a informação do vídeo com uma outra imagem representada no guião, de modo a associar o sentido que ambas têm em comum, “o sentido que se dá a uma imagem é resultado de um itinerário de leitura que se baseia no descobrimento e associação de signos visuais disseminados e descontínuos.”¹¹⁴ Na terceira pergunta desta actividade, vemos um exercício semelhante, contundo agora a partir de uma banda desenhada. Aqui o aluno deve relacionar aquilo que apreendeu no vídeo com a informação contida na B.D, esta que, para além dos seus conteúdos, exprime um certo humor vantajoso pedagogicamente, visto que “o interessante do humor é precisamente a sua capacidade de provocação.”¹¹⁵ A provocação concatena-se com a própria função de motivação da imagem, pois motivar o aluno é provocá-lo e sensibilizá-lo para problemas filosóficos “quando alguém se sensibiliza com um problema, começa a fazer

¹¹⁰ R.COURTNEY, *Jogo, teatro & pensamento*, 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p.56

¹¹¹ Torrance, E.P., *Educación y capacidade creativa apud Campomanes, C., Didáctica de la Filosofía*, Madrid, S.M, 1984, p.30

¹¹² B. Brecht, *Estudos sobre o teatro*, trad. Fiana Brandão, Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1978, p. 100

¹¹³ Mucchielli, A., o.c., p.110

¹¹⁴ M. Mendoza, o.c., p.132

¹¹⁵ Bartolomé, A., *Nuevas tecnologías*, Barcelona, Graó, 2000, p.70

perguntas [...]. Questionar é pensar; quando a mente pergunta com sinceridade, cresce no entendimento.”¹¹⁶

A função de motivação da imagem, caso tenha objectivos didácticos, pressupõe sempre uma informação como ponto de referência que justifica o seu processo. Informar didacticamente a partir de um vídeo não é simplesmente dar uma informação mas propor uma instrução. Jacquinot-Delaunay distingue informação de instrução, na medida em que este último é fundamentado por objectivos e intenções didácticas que visam um ensino orientado para determinados resultados. No entanto, aqui pode colocar-se o problema da coerção da instrução, contudo a mesma não implica necessariamente esse constrangimento, visto que a *didaxia* do filme não deve ser um discurso fechado, delimitado por um itinerário estreitamente balizado mas pelo contrário deve ser um discurso sempre aberto e apto a ser reinventado porque só na transformação da informação é que surge o conhecimento, um discurso definido nestes termos “*dá a aprender em vez de dar o que há para aprender.*”¹¹⁷

Assim, a análise deste vídeo, combinando estas duas funções, cumpre o objectivo de motivar o aluno e de lhe transmitir, ainda que introdutoriamente, conteúdos filosóficos a serem explorados no texto.

A quinta e sexta etapa, leitura e análise de texto e exercícios de aplicação, também apresentam algumas diferenças em relação aos dispositivos anteriores, visto que pretendemos que ambas as actividades estivessem no mesmo exercício, de forma aproximar a teoria da prática. A análise de texto utilizada neste dispositivo é diferente da dos outros dispositivos já apresentados. A sua peculiaridade assenta no facto da mesma ser em forma de esquema, visto que, por esta via, o texto se torna mais compreensível porque o “esquema põe em evidência a estrutura e as relações lógicas; [...] e torna acessível um bom número de noções complexas.”¹¹⁸ No entanto, ela pretende desenvolver, tal como nas análises de texto precedentes, actividades de conceptualização, argumentação e problematização a partir da identificação do tema e da questão central do texto, da formulação da tese principal e das complementares e da enunciação dos problemas que o texto sugere.

Após a análise do texto, os alunos visionaram um vídeo que retrata a divergência entre a teoria newtoniana e einsteiniana da gravidade, com o objectivo de identificarem exemplos, desse acontecimento da história da ciência, que corroborem, na prática, os conhecimentos apreendidos no texto.

¹¹⁶ Torrance, E.P. *apud* Campomanes, C., *Didáctica de la Filosofía*, Madrid, S.M, 1984, p.31

¹¹⁷ Jacquinot-Delaunay, G., o.c., p.31

¹¹⁸ Mendoza, M., o.c., p.130

C)Justificação pedagógica:

A teoria de ensino-aprendizagem que funda o nosso método didáctico é o construtivismo de Bruner, visto que pretendemos uma aprendizagem dinâmica que interaja com a realidade do aluno, de modo a estimulá-lo para a acção, ou seja para processos em que o aluno tenha uma participação activa: selecção e simplificação de informação, construção de hipóteses e problemas, formulação de proposições, tomada de decisões. Assim, e na linha de Bruner¹¹⁹, o nosso método tem como objectivo que os alunos consigam construir novas ideias, de forma crítica e instigadora, a partir de conhecimentos adquiridos.

¹¹⁹ C.f.: Inácio, M., *O Processo de Aprendizagem*, Lisboa, Delta Consultores, 2007, p.28

Conclusão

O presente relatório, baseado no estágio realizado na Escola Secundária de Cantanhede, procura, a partir do método didáctico proposto, apresentar uma alternativa de ensino-aprendizagem da filosofia baseada no contexto pedagógico em que participámos. Essa alternativa partiu, essencialmente, da seguinte questão: como desenvolver um ambiente de aprendizagem que estimule a vontade dos alunos em aprender filosofia? Tentámos responder a esta questão a partir de um método dialéctico que, aceitando o mundo da imagem na qual o aluno vive irreflectidamente, procura elevá-lo à consciencialização de que esse mundo pode ser pensando filosoficamente, de modo a potencializar um despertar instaurador de um novo sentido radicado nas múltiplas possibilidades de existência concebidas pela finitude humana. Como disse M.Scheler, o acto de filosofar é um “ acto determinado pelo amor de participação do núcleo de uma pessoa finita no essencial de todas as coisas possíveis.”¹²⁰

A fim de cumprir com este objectivo pretendemos desenvolver uma pedagogia metódica estruturada em quatro fases: 1) estratégias de sensibilização e motivação através do uso do filme e de pequenos textos; 2) estratégias de comunicação de conteúdos filosóficos, ainda que introdutórios, a partir de vídeos; 3) Análise metodológica de textos filosóficos; 4) Aplicação de conteúdos apreendidos a partir de exercícios práticos.

A primeira fase visa desencadear no aluno inquietações, dúvidas, problemas, interrogações acerca do tema a tratar. A segunda fase procura, mantendo o ambiente de sensibilização da etapa anterior, transmitir introdutoriamente conteúdos filosóficos a partir da dimensão paradoxal da imagem baseada na sua utilização como instrumento de comunicação e de expressão. Se a primeira fase pretende uma adesão da turma às imagens apresentadas por via de recursos que lhe são familiares e à partida aceites, a segunda fase pretende, a partir da sua dimensão estética, uma ruptura com a primeira fase através da intenção de utilizar a imagem como meio de problematização que, procurando contrariar a comodidade inicial da primeira fase, promove uma atitude de inquietação nos alunos que os leva a interrogarem-se acerca do seu mundo circundante. A terceira fase é o cerne de todo o nosso método, a análise metodológica do texto filosófico, é por ele que as etapas precedentes existem. Contudo, ao valorizarmos a primazia do texto no processo de aprendizagem da disciplina de filosofia não estamos a menosprezar a imagem, mas sim a estabelecer uma unidade entre ambos os recursos, com o intuito de desenvolver uma prática educativa que promova um conhecimento integral que tenha em conta a dimensão sensível e inteligível do processo de aprendizagem dos alunos. Por fim, a quarta fase, pretende que os alunos apliquem os conteúdos apreendidos em

¹²⁰ Scheler, M., *Da Essência da Filosofia*, trad. Artur Mourão, Lusosofia 2002,p.8

actividades práticas (esquematizações, actividades lúdicas, exercícios de identificação), com o intuito de reforçar e rever os conhecimentos apreendidos.

O método aqui apresentado vai ao encontro das finalidades do programa de filosofia porque procura desenvolver experiências pedagógicas que estimulem o exercício pessoal da razão dos nossos alunos; despertar atitudes favoráveis ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética que contribua para a compreensão da riqueza da diversidade cultural e da arte como formas de realização pessoal; proporcionar actividades pedagógicas que desenvolvam um pensamento ético-político que desenvolva atitudes de reflexão, crítica, responsabilidade e comprometimento social.¹²¹

Visto isto, este relatório e o método didáctico que lhe subjaz são fruto do nosso estágio, uma vez que sem esta experiência não seria possível o presente trabalho. Assim, se os nossos dispositivos didácticos e o método que os funda apresentam alguma originalidade, esta nasceu das próprias adversidades do contexto educativo em que estagiámos. Com este estágio aprendemos, principalmente, que existem vários meios para chegar a um único objectivo: a aprendizagem de conteúdos filosóficos. No entanto, só se consegue alcançar esse objectivo caso o professor consiga sensibilizar, inquietar e desenvolver actividades que promovam a reflexão filosófica nos nossos alunos. Se isto não acontecer, a filosofia perde o seu propósito.

¹²¹ C.f. Programa de Filosofia, p.8

Bibliografía

- AAVV, *Didáctica General*, Madrid, Anaya, 1986.
- Abbagnano, N., *História de la Pedagogia*, trad. Jorge Hernández Campos Madrid, FCE, 1992.
- Abrunhosa, M.A., *Um Outro Olhar Sobre o Mundo: 11º ano, ensino secundário*, Porto, Asa, 2010.
- Adorno, T. e Horkheimer M., *Dialéctica do Esclarecimento*, trad. Guido de Almeida Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.
- André, J. M., “Da história das ciências à filosofia da ciência” in: *Revista Filosófica de Coimbra*, nº10, 1996, pp.315-359.
- Aristóteles, *Metafísica*, trad. Edson Bini, Bauru, Edipro, 2006, Livro I, 1-2.
- Aumont, J., *A Imagem*, trad. Estela Abreu, Cláudio Santoro, Campinas, Papirus, 1993.
- Barata-Moura, J., *Kant e o conceito de filosofia*, Lisboa, Sampedro, 1972.
- Barthes, R., *A Câmara Clara*, trad. Júlio Guimarães, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.
- Barthes, R., *Lo Obvio y lo Obtuso*, trad. C. Fernández Medrano, Barcelona, Paidós, 1986.
- Barthes, R., *O Prazer do Texto*, trad. J. Guinsburg, São Paulo, Editora Perspectiva, 1987.
- Bartolomé, A., *Nuevas tecnologías*, Barcelona, Graó, 2000
- Inácio, M., *O Processo de Aprendizagem*, Lisboa, Delta Consultores, 2007.
- Baumgarten, A., *Estética*, trad. Miriam Medeiros, Petrópolis, Vozes, 1993.
- Bazin, A., *O Cinema*, trad. Eloisa de Araújo Ribeiro, São Paulo, Editora Brasiliense, 1991.
- Benjamin, W., *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*, trad. Maria Moita, Maria Cruz, Manuel Alberto, Lisboa, Relógio d'Água, 2012.
- Brecht, B., *Estudos sobre o teatro*, trad. Fiana Brandão, Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1978.
- Campbell, J., *O Poder do Mito*, trad. Carlos Moisés, São Paulo, Palas Athena, 1990.
- Campomanes, C., *Didáctica de la Filosofía*, Madrid, S.M, 1984.
- Coménio, J., *Didáctica Magna*, trad. e notas de Joaquim Ferreira Gomes, Lisboa, FCG, 2006.
- Comte-Sponville, A. e Ferry, L., *A Sabedoria dos Modernos*, Lisboa, Instituto Piaget, 2000.
- Cordón, J. e Martinez, T., *História da Filosofia*, trad. Gomes Alberto, Lisboa, Ed 70, 3.v, 1998.

- Courtney, R., *Jogo, teatro & pensamento*, 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- Debord, G., *A Sociedade do Espectáculo*, Lisboa, Edições Antipáticas, 2010.
- Debray, R., *Vida e Morte da Imagem: uma História do Olhar no Ocidente*, trad. Guilherme Teixeira, Petrópolis, Vozes, 1992.
- Deleuze, G., *A imagem-Tempo*, trad. Eloisa Ribeiro, São Paulo, Editora Brasiliense, 2005.
- Dieuzeide, H., *As Técnicas Audiovisuais no Ensino*, trad. Eduardo Dias, Lisboa, Publicações Europa-América, 1967.
- Dreyfus, D. e Khodoss, F., “L’enseignement philosophique” in : *Les Temps Modernes* nº235, 1964.
- Dubois, P., *Cinema, Vídeo, Godard*, trad. Mateus Silva, São Paulo, Cosac Naify, 2004.
- Eco, U., *Apocalípticos e Integrados*, trad. Andrés Boglar, [S.L] Editorial Lumen, 1984.
- Eco, U., *Tratado de Semiótica General*, Barcelona, Editorial Lumen, 2000.
- Eisenstein, S., *O Sentido do Filme*, trad. Teresa Ottoni, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2002.
- Ferrés, J., “Televisión, espectáculo y educación” in: *Revista Comunicar* 5, 1995.
- Ferronha, A., *Linguagem Audiovisual*, Mafra, Elo, 2001.
- Fichte, J., *El Destino Del Hombre*, Madrid, Espasa Calpe, 1963.
- Gadamer, H., *La Actualidad de lo bello*, trad. António Gomez, Barcelona, Paidós, 1991.
- Hegel, “Acerca da exposição da filosofia nos Ginásios” (23/ 10/ 1812). Relatório apresentado a Immanuel Niethammer, Conselheiro Escolar da Baviera. In: *Werke*, ed. Glockner, 1961.
- Hegel, *Cursos de Estética*, trad. Marco Werle, São Paulo, EDUSP, 2000.
- Heidegger, M., *Os Conceitos Fundamentais da Metafísica*, trad. Marco Casanova, Rio de Janeiro, Forense, 2003.
- Husserl, E., *A Crise da Humanidade Europeia e a Filosofia*, trad. Pedro Alves, Covilhã, UBI, 2008.
- Jacquinet-Delaunay, G., *Imagem e Pedagogia*, trad. Manuel Pedras, Lia Oliveira, Mangualde, Pedago, 2006.
- Kant, I., “Informação acerca da orientação dos seus cursos no semestre de Inverno de 1765-1766”, trad. L. Ribeiro dos Santos, *Filosofia* (SPF), vol-II, 1/2.
- Kant, I., *Sobre a Pedagogia*, trad. João Proença, Lisboa, Alexandria Editores, 2003.
- Kupisiewicz, C., “La escuela y los medios de comunicación” in: *Perspectivas*, Unesco, Vol. XIV, nº.I, 1984.

- Lakatos, E., *Metodologia Científica*, São Paulo, 1986.
- Lévy, P., *Cibercultura*, trad. José Dias Ferreira, Lisboa, Instituto Piaget, 2000.
- Martin, J., *Introdução à Análise da Imagem*, trad. José Rodil, Lisboa, Ed. 70, 1994.
- Mendonza, M., *Introducción a la Didáctica de la Filosofía*, Pereira, Papiro, 2003.
- Montesquieu, *Ensayo sobre el gusto*, trad. Ariel Dilon, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.
- Moreno, R., *Educational Psychology*, Hoboken, Wiley, 2010.
- Morin, E., *O Cinema ou o Homem Imaginário*, trad. António Pedro Vasconcelos, Lisboa, Moraes Editores, 1980.
- Morin, E., *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, trad. Ana Paula Viveiros, Lisboa, Instituto Piaget, 2002.
- Mucchielli, A., *Motivações*, trad. Gabriela Bragança, Mem Martins, Europa-América, 1984.
- Ortega y Gasset, *De Misión del Bibliotecário*, Obras Completas, [S.L], [S.E], Vol. V, 1953.
- Peirce, C., *Semiótica*, trad. J. Guinsburg, São Paulo, Editora Perspectiva, 2005.
- Peirce, C., “What is a sign?”, *Facom*, [S.L], n.º18, 2007
- Pita, A.P., “A Imagem na Iniciação ao Filosofar” in: *Caderno de Filosofias 6/7*, APF, 1994, pp.153-192
- Pita, A.P., “O texto filosófico e a experiência estética do mundo” in: *Décimo Primeiro Encontro de Filosofia*, 1996, pp. 7-19
- Platão, *A República*, trad. Maria Helena Rocha Pereira, Lisboa, FCG, 2010.
- Platão, *Fédon*, trad. Maria Teresa Schiappa Azevedo, Coimbra, Minerva, 2004.
- Platão, *Fedro*, trad. Pinheirada Gomes, Lisboa, Guimarães Editores, 1986.
- Postman, N., *El Fin de la Educación : una nueva definición del valor de la escuela*, Barcelona, Eumo, 1999.
- Raully, D., *Escolher e Utilizar os Suportes Visuais e Audiovisuais*, Coimbra, Coimbra Ed, 1992.
- Read, H., *Educação pela Arte*, trad. Ana Rabaça e Luís Teixeira, Lisboa, Ed.70, 2007.
- Reale, G. e Antiseri, L., *História da Filosofia*, trad. L. Costa, H. Dalbosco, São Paulo, Paulus, vol. 3, 1991.
- Ricouer, P., *Du Texte à L'Action. Essais d' Herméneutique II*, Paris, Seuil, [S.D].
- Ricouer, P., *Réflexion Faite. Autobiographie Intellectuelle*, Paris, Esprit, 1995.
- Rodrigues, L., *Filosofia 11º*, Lisboa, Plátano Editora, 2012.

- Rodríguez Diéguez, J.L. e Barrio, O., *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*, Alcoy, Marfil, 1995.
- Santiuste, V. e Velasco, F., *Didáctica de la Filosofía*, Madrid, Narcea, 1984.
- Sartre, J.P., *Esboço para uma Teoria das Emoções*, trad. Paulo Neves, Porto Alegre, L&PM, 2008.
- Scheler, M., *Da Essência da Filosofia*, trad. Artur Mourão, Lusosofia, 2002.
- Sérgio, A., “Prefácio” in: Russel, B., *Os Problemas da Filosofia*, Coimbra, Arménio Armado, 1959.
- Tozzi, M., *Apprendre à philosopher dans les lycées d’aujourd’hui*, Paris, Hachete/CNDP, 1992.
- Tozzi, M., Molière (coord.), *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie*, Paris, CNDP, 1995.
- Umbelino, L.A., “Percepção e Imagem: O exemplo do cinema no contexto da meditação fenomenológica de Merleau-Ponty sobre a experiência perceptiva” in: *Phainomenon*, 10, 2005, pp.47-61
- Vicente, J.N., *Didáctica da Filosofia – Apontamentos e textos de apoio às aulas*, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2005.
- Zamudio, J., “Imagen y Pedagogía”, *Didáctica de los medios de comunicación*, PRONAP, México, 1998.
- Zubiri, X., *Inteligencia Sentiente*, Madrid, Alianza Editorial, 1998.
- Aparici, R. e Garcia-Matilla, A., *Lectura de Imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1987.
- Boavida, J., *Educação Filosófica*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010.

Web Grafia

<http://www.aprenda.bio.br/portal/wp-content/uploads/2011/06/Aulas-Pr%C3%A1ticas-Ensino-Fundamental-I-Ci%C3%A1ncias-Exist%C3%A1ncia-do-Ar.pdf>

www.imdb.com

www.cineplayers.com

<http://www.unesco.org/education>

<http://www.dge.mec.pt/sites>

Anexos

Anexo I

GUIÃO DO ENSAIO FILOSÓFICO

11º ANO

Ano Letivo 2013/2014

NOME DO PROJETO DE ENSAIO

Olhares sobre a cultura científico-tecnológica

A partir deste momento e até à terceira semana de maio irás realizar um ensaio filosófico. Na realização do trabalho, tu serás o elemento fundamental e o professor o teu orientador.

TEMA AGLUTINADOR

A Ciência, o Poder e os Riscos.

Cada aluno deverá realizar um ensaio filosófico sobre os seguintes subtemas:

1. “Poderá uma máquina pensar?”
2. “Deve o conhecimento e o saber serem incentivados sem olhar a valores?”
3. “Será a paz possível?” (Acabar de vez com os testes de armas nucleares)
4. “O Medo da catástrofe ecológica é justificada ou artificial?”
5. “Será a investigação responsável perante a sociedade e o homem?”

DESCRIÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO PROJETO

O presente projecto surge na senda das propostas educativas apresentadas pelo Departamento de Ciências Sociais e Humanas, e mais concretamente pelo grupo de Filosofia, no âmbito da disciplina de Filosofia no 11º Ano. Atendendo à singularidade da turma alvo do nosso projecto, esta proposta educativa procura relacionar o ensaio filosófico com a arte, ou seja com as múltiplas representações artísticas que possibilitam uma ilustração estética dos pensamentos filosóficos desenvolvidos no ensaio. Assim, partindo do ensaio para a arte e desta para o ensaio, este projecto visa retratar olhares da nossa actual cultura, numa perspectiva unitária entre a sensibilidade artística e o pensamento filosófico, de forma apresentar um trabalho que represente os diferentes modos como olhamos, pensamos e sentimos o mundo.

ESTRUTURA E ETAPAS DO TRABALHO

As suas etapas são as seguintes:

- Consulta de textos auxiliares em Dicionários ou Enciclopédias de Filosofia – levantamento e definição de conceitos fundamentais relacionados com o tema aglutinador e subtemas.
- Leitura de textos transversais de contextualização.
- Leitura de textos específicos relativos aos subtemas propostos.
- Escolha de um subtema.
- Seleccionar as representações artísticas adequadas ao projecto de ensaio.
- Identificar os recursos materiais disponíveis para a realização do projecto de ensaio.
- Elaboração por escrito do ensaio filosófico sobre o subtema escolhido:
 - Esboço;
 - Trabalho final.
- Entrega do ensaio filosófico no prazo acordado.

CALENDARIZAÇÃO DO TRABALHO

Até ao final do processo, algumas aulas de Filosofia serão utilizadas para lançar, acompanhar e avaliar o trabalho, segundo a calendarização que se apresenta.

DATA	ATIVIDADES
Segunda/terceira semana de Março	Lançamento das actividades: a) entrega e análise da documentação de apoio; b) clarificação de todo o processo de trabalho.
Final do segundo período	Ponto da situação: tema escolhido e leituras realizadas no âmbito da bibliografia proposta/textos seleccionados como suporte do trabalho.
Início do terceiro período	Ponto da situação: entrega, na aula de Filosofia, de um esboço do ensaio e resolução de possíveis dificuldades.
15/16 de maio	Entrega dos ensaios por parte dos alunos.
Primeira semana de junho	Entrega dos ensaios aos alunos e sua avaliação.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

O ensaio vale 25% da classificação geral do 3º período. O teste de avaliação sumativa valerá 65%, ficando os restantes 10% para as intervenções orais.

Os critérios de avaliação¹²² são: a relevância dos conteúdos convocados para o desenvolvimento do tema, a compreensão filosófica sobre o tema sugerido, a capacidade persuasiva e de argumentação, a coerência e a originalidade.

TRABALHO ESCRITO

NÍVEIS DE DESEMPENHO (VALORES)	DESCRIPTORIOS
8/10 (Muito Bom)	<ul style="list-style-type: none">Formula de modo claro um problema e mostra a importância filosófica do mesmo;Apresenta conteúdos relevantes no desenvolvimento do tema;Mobiliza sempre com eficácia argumentativa, informação ampla e diversificada;Produce um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade;Define de forma inequívoca o seu ponto de vista;Fundamenta a perspectiva adoptada com argumentos relevantes, incluindo eventuais contra-argumentos;Redige um texto estruturado e com um elevado nível de criatividade (manifesta originalidade, reflexão, flexibilidade e fluência);Faz uso correto do registo de língua adequado ao texto, eventualmente com esporádicos afastamentos, que se encontram, no entanto, justificados pela intencionalidade do discurso e assinalados graficamente (com aspas ou sublinhados).
6/7 (Bom)	<ul style="list-style-type: none">Formula de modo claro um problema e mostra a importância filosófica do mesmo;Apresenta conteúdos relevantes no desenvolvimento do tema;Mobiliza com eficácia argumentativa, informação ampla e diversificada;Produce um discurso coerente, admitindo-se pequenas inconsistências;Define o seu ponto de vista com clareza;Fundamenta a perspectiva adoptada com argumentos relevantes, incluindo eventuais contra-argumentos;Redige um texto estruturado com bom nível de criatividade;Faz uso correto do registo de língua adequado ao texto, eventualmente com esporádicos afastamentos, que se encontram, no entanto, justificados pela intencionalidade do discurso e assinalados graficamente (com aspas ou sublinhados).
5/6 (Suficiente)	<ul style="list-style-type: none">Formula de modo satisfatório um problema filosófico;Apresenta alguns conteúdos relevantes no desenvolvimento do tema;

¹²² Estes critérios foram retirados do Regulamento das III Olimpíadas Nacionais de Filosofia, de 2014, e adaptados a esta atividade (<https://sites.google.com/site/prosofos/regulamentos>)

	<ul style="list-style-type: none"> – Mobiliza informação suficiente, nem sempre com eficácia argumentativa; – Produz um discurso globalmente coerente, apesar de algumas ambiguidades evidentes; – Define o seu ponto de vista, eventualmente com lacunas que afetam ligeiramente a sua inteligibilidade; – Fundamenta a perspectiva adoptada com argumentos relevantes mas sem apresentar possíveis contra-argumentos; – Redige um texto relativamente bem estruturado, com um nível satisfatório de criatividade; – “Utiliza, em geral, o registo de língua adequado ao texto, mas apresentando alguns afastamentos que afectam pontualmente a adequação global.
3/4 (Insuficiente)	<ul style="list-style-type: none"> – Mostra dificuldades na formulação de um problema filosófico; – Apresenta conteúdos irrelevantes no desenvolvimento do tema; – Mobiliza pouca informação e com reduzida eficácia argumentativa; – Produz um discurso com alguma coerência, mas nem sempre claramente inteligível; – Define um ponto de vista identificável, mas fá-lo de forma confusa; – Fundamenta a perspectiva adoptada revelando argumentação pobre; – Redige um texto com deficiências de estrutura, evidenciando pouca criatividade; – Utiliza um vocabulário simples e comum, com inadequações que não perturbam, porém, a comunicação.
1/2 (Insuficiente -)	<ul style="list-style-type: none"> – Mostra muitas dificuldades na formulação do problema filosófico – Aborda lateralmente o tema, porque o compreendeu mal ou porque não se cinge a uma linha condutora e se perde em digressões. – Mobiliza muito pouca informação e sem eficácia argumentativa; – Produz um discurso geralmente inconsistente e, por vezes, ininteligível; – Não define um ponto de vista concreto; – Redige um texto com estruturação muito deficiente, desprovido de mecanismos elementares de coesão textual; – Utiliza indiferenciadamente registos de língua, sem manifestar consciência do registo adequado ao texto, ou recorre a um único registo inadequado; – Utiliza vocabulário elementar e restrito, frequentemente redundante e/ou inadequado.

REPRESENTAÇÃO ARTÍSTICA

COTAÇÃO (VALORES)	PARÂMETROS
2	Uso dos meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação.
2	Desenvolvimento de um modo próprio de expressão e comunicação visuais, utilizando com eficiência os diversos recursos que seleccionou.
2	Exploração de diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias.
2	Ilustração estética original e autónoma dos pensamentos filosóficos.
2	Cuidado na apresentação estética do seu trabalho.
10	TOTAL

BIBLIOGRAFIA

A bibliografia específica e a de contextualização será toda fornecida pela professora aos alunos. Contudo, serão indicados textos auxiliares de obras que existem na Biblioteca da Escola e que permitirão ao aluno pesquisar o significado de conceitos a utilizar no seu ensaio. Referimo-nos a enciclopédias e a dicionários filosóficos. Isto não invalida que os alunos possam recorrer a outros textos e a materiais de diversa ordem que os inspirem ou

que ilustrem o seu trabalho, tais como filmes, fotografia e imagens, notícias de jornal e texto de carácter literário.

À medida que forem preparando a redacção do seu ensaio, os alunos poderão ser aconselhados a visualizar filmes ilustrativos do tema escolhido.

BIBLIOGRAFIA GERAL

- Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia. Lisboa: Ed. Verbo.
- Almeida, A. (Org.). (2003). *Dicionário Escolar de Filosofia*. (1ª ed.). Lisboa: Plátano Editora.

(TEXTOS TRANSVERSAIS - DE CONTEXTUALIZAÇÃO)

- Rodrigues, L. & Sameiro, J, *Introdução à Filosofia*, 11º ano, 1ª ed., Lisboa: Plátano Editora, pp. 209-210.

BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA

(TEXTOS ESPECÍFICOS - RELATIVOS AOS SUBTEMAS PROPOSTOS)

- Abbagnano, N. (1990). *Nomes e Temas da Filosofia Contemporânea*. (Trad. M. S. Pereira) Lisboa: D. Quixote
- Atlan, H. et alii. (2001). *Clonagem Humana*. (Trad. P. G. Nóbrega) Coimbra: Quarteto.
- Dürr, H.-P. (s.d.). *Da Ciência à Ética. A Física Moderna e a Responsabilidade do Cientista*. (Trad. L. Nahodil,) Lisboa: I. Piaget.
- Ferry, L. & Vincent, J.-D. (2003). *O que é o Homem? Sobre os Fundamentos da Biologia e da Filosofia* (1ª ed.) (Trad. C. Ribeiro,) Porto: Asa.
- Morin, E. (1994). *Ciência com Consciência*. (Trad. G. de Bragança e M. G. Pinhão.) Lisboa: Europa-América.
- Rachels, J. (2009). *Problemas da Filosofia*. (Trad. P. Galvão) Lisboa: Gradiva.

(TEXTOS DIDÁTICOS SOBRE ENSAIO FILOSÓFICO)

- Polónio, P. (s/d). *Como Escrever um ensaio filosófico*. Disponível em <http://www.cef-spf.org/docs/ensaio.pdf>.
- Bernardo, I. & Vale, C., *Reflexões*, Filosofia 10, vol. 1 e 2, 1ª ed., Lisboa, 2013.

FILOSOFIA NA INTERNET - ALGUNS SÍTIOS

- <http://www.sapo.pt/educacional/referencia/Filosofia/> - Diretório de Filosofia do motor de pesquisa.
- <http://www.spfil.pt/> - Sociedade Portuguesa de Filosofia.
- <http://www.cef-spf.org/> - Centro para o Ensino da Filosofia.
- <https://sites.google.com/site/prosofos/home/home> - Página das Olimpíadas Nacionais de Filosofia. Acesso a recursos digitais sobre filosofia para alunos do Ensino Secundário.
- <http://www.utm.edu/research/iep/> - The Internet Encyclopedia of Philosophy.
- <http://www.ditext.com/encyc/frame.html> - Meta-Encyclopedia of Philosophy.
- <http://plato.stanford.edu/> - Stanford Encyclopedia of Philosophy.
- <http://www.rep.routledge.com/> - Routledge Encyclopedia of Philosophy on line.
- <http://www.philosopher.org.uk/> - Philosophy since the Enlightenment.
- <http://www.epistemelinks.com/index.asp> - Acesso a informações diversificadas: textos, filósofos, discussões, novidades bibliográficas.