

**A Importância do Texto Argumentativo:
Escrita e Leitura**

Manuel João de Carvalho Coutinho

**Relatório de Estágio de Mestrado em
Ensino de Filosofia no Ensino Secundário**

Setembro de 2013

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Luís Manuel Aires Ventura Bernardo.

*Personally, I am always ready to learn,
Although I do not always like being taught.*

Winston Churchill

Dedicatória

Dedico o meu esforço e trabalho aos meus pais, Manuel Paulo Pinto Coutinho e Casimira Arminda Lourenço de Carvalho, pelo apoio e paciência; ao meu irmão Sérgio Manuel de Carvalho Coutinho, que sempre me acompanhou e acompanhará; aos meus quatro amigos de infância, aos quatro amigos da juventude, aos colegas da faculdade e a todos os outros que vão aparecendo e marcando lugar na linha da frente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Luís Manuel Bernardo, pelo diálogo, presença e atenção; à professora orientadora Ana Bela Braga que me ajudou e apoiou continuamente ao longo da lecionação; ao meu colega de estágio Ricardo, a quem devo muito pela paciência e amizade; à minha família, a quem agradeço por tudo o que hoje sou; e aos meus alunos, que me inspiraram para trabalhar cada vez mais de forma incisiva e pertinente.

**A IMPORTÂNCIA DO TEXTO ARGUMENTATIVO:
ESCRITA E LEITURA**

MANUEL COUTINHO

RESUMO

Com a disseminação dos novos media e o uso corrente de ferramentas como o corretor ortográfico, as novas gerações estão mais sujeitas a uma escrita menos cuidada e trabalhada. Cabe aos professores o uso de técnicas cativantes e modernas, que incitem os seus alunos à prática da escrita e da leitura na sala de aula, sem esquecer que é impossível separar um do outro.

Na atualidade, é uma exigência não só dos professores de Filosofia (*Programa Nacional de Filosofia – 10º e 11º anos*, homologado em 2001) como de todas as outras áreas do Ensino Secundário (*Reforma do Ensino Secundário*, homologado em 2003) o incentivo das práticas de Leitura e Escrita em sala de aula, como obrigações curriculares de todos os docentes.

Neste sentido, e de forma a não só corresponder a estas exigências mas também procurando preparar os novos alunos para estas necessidades, foram criados e praticados diferentes exercícios que incentivem ao desenvolvimento destas práticas. Posteriormente é feita uma análise aos resultados das técnicas utilizadas e procura-se não só sugerir e analisar outras metodologias possíveis e práticas, como analisa-se também o papel da Escrita e Leitura no Plano Curricular para o Futuro.

PALAVRAS-CHAVE: escrita, leitura, educação, professor, aluno

ABSTRACT

With the spread of new media and the current use of tools such as spell checker, new generations are more prone to a less careful and crafted writing. Teachers must use modern techniques to captivate, inciting their students to practice writing and Reading in the classroom, without forgetting that it is impossible to separate one from the other.

Nowadays, it is a requirement not only for teachers of Philosophy (*National Program of Philosophy – 10^o and 11^o grade*, approved in 2001) and all other areas of College Education (*Reform of College Education*, approved in 2003) to incentive practices of Reading and Writing in the classroom, this being requirements of the curriculum for all teachers.

In this sense, and in order to not only match this requirements but also looking to prepare new students for these demands, there were created and practiced different exercises that encourage the development of these practices. Subsequently, an analysis is made, concerning the results of the techniques used, seeking not only to suggest and analyze other possible methodologies and practices, but also analyzing the role of Writing and Reading in the Curriculum Plan for the Future.

KEYWORDS: writing, reading, education, professor, student

ÍNDICE

Introdução	1
Justificação do Tema	2
Capítulo 1: O Ensino de Filosofia no Ensino Secundário	4
1.1. O papel do Professor de Filosofia ao nível da Leitura e Escrita	7
1.2. As obrigações do Professor de Filosofia: o Texto Argumentativo na aula	10
1.2.1. O Texto Filosófico e o Texto Literário	14
Capítulo 2: A Importância e Desenvolvimento da Escrita e Leitura	20
2.1. Exercícios e Técnicas utilizadas no 10.º e 11.º ano	21
2.1.1. Sublinhados e Técnicas de Leitura	23
2.1.2. Elementos de Conexão e Critérios de Correção	29
2.1.3. Escrita e Organização da Resposta	34
Capítulo 3: Correções, Resultados e outros Exercícios de Leitura e Escrita	39
3.1. Técnicas de Correção e Resultados	40
3.2. Outros exercícios de Leitura e Escrita passíveis de aplicação	44
3.3. Futuro da Educação: a Escrita e a Leitura no Plano Curricular	47
Conclusão	50
Bibliografia	51
Anexo 1 – Exemplos de Resposta Restrita, Curta e Extensa.....	54
Anexo 2 – Situação-Problema.....	57
Anexo 3 – Situação-Problema (analisado).....	58
Anexo 4 – Secção 1: <i>Tratado da Natureza Humana</i> , David Hume.....	59
Anexo 5 – Secção 1: <i>Tratado da Natureza Humana</i> , David Hume (analisado).....	60
Anexo 6 – Situação-Problema 2	61
Anexo 7 – Situação-Problema 3 e Cenário de Resposta.....	62
Anexo 8 – Resposta-Tipo	64
Anexo 9 – Resposta-Tipo (corrigido).....	65
Apêndice	66

Introdução

No ano letivo de 2012/13, realizei um estágio inserido no plano curricular do Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, da Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. O estágio decorreu na Escola Secundária da Ramada ¹, situada na cidade de Odivelas zona de Bons-Dias, e compreendeu a participação ativa no ambiente escolar, assim como a lecionação de um número definido de aulas de Filosofia, dentro dos parâmetros inseridos no *Programa de Filosofia – 10º e 11º Anos*. O trabalho elaborado foi orientado constantemente pela Professora Ana Bela Braga ² que nos ajudou e avaliou (a mim e ao meu colega de estágio), ao longo de todo o ano letivo. Simultaneamente, fui também orientado pelo Professor Luís Manuel Aires Ventura Bernardo, representante da FCSH, com o qual tive reuniões de acompanhamento e apoio à prática pedagógica.

Ao longo do ano letivo, lecionei e assisti (quando era a Professora orientadora a dar a aula) às turmas: 10º G ³ (segunda-feira das 13h30 as 15h00 e terça-feira das 10h00 as 11h30) e 11º E ⁴ (terça-feira das 8h15 as 9h45 e quinta-feira das 10h00 as 11h30). Para além deste horário, participei também numa reunião semanal do núcleo de estágio (segunda-feira das 15h15 as 16h00), de forma a conferenciar sobre os eventos semanais, na procura de melhorar e discutir o ato da lecionação; assim como cooperei ativamente na turma do 8º E, no âmbito da disciplina de Oferta Complementar (quinta-feira das 9h00 as 9h45). De forma a complementar este horário, assisti também às aulas que o meu colega de estágio lecionou, nas turmas do 10º G e 11º C (quarta-feira das 15h15 as 16h00 e sexta-feira das 10h00 as 11h30).

Para além da lecionação e o ato de assistir às aulas, participei ativamente na vida escolar. Desde organizar eventos (Colóquio do Dia da Filosofia: *A Filosofia e a Água*; e o Ciclo de Cinema); participar em momentos escolares (Reuniões Curriculares; e Atividades inseridas no tema do ano: *A Água*); entre outras atividades não-curriculares (*Almoço de Natal 2012*).

¹ A Escola Secundária da Ramada (2620-439 Ramada) compreende um vasto número de alunos, desde o 2º Ciclo até ao Ensino Secundário. As aulas podem estender-se entre as 8h15 até 18h30, de segunda a sexta-feira.

² A Professora Orientadora Ana Bela Braga foi mais que uma mentora do núcleo de Filosofia. Tendo já recebido vários alunos da UNL, possui um grande currículo em orientação de estágios; assim como um natural à vontade, que se notou desde o primeiro dia. Já é professora de Secundário há vários anos e a partir da assistência das suas aulas foi possível, não só compreender uma forma de lecionação, como foi também uma boa ajuda no esforço de “perder” algum receio natural, que confesso ter possuído enquanto professor inexperiente. Neste sentido, acho que devo à professora (assim como, em boa parte, ao colega de estágio com quem muito trabalhei) alguma da naturalidade e assertividade com que vim a lecionar as aulas ao longo do ano letivo de 2012/13.

³ A turma do 10º G era constituída por um total de 31 alunos (desconsiderando algumas desistências e entradas de novos alunos ao longo do ano letivo). As suas idades eram compreendidas entre os 15 e os 16 anos e a área de estudos do grupo era o Curso de Ciências Socioeconómicas.

⁴ A turma do 11º E era constituída por um total de 24 alunos. As suas idades eram compreendidas entre os 16 e os 17 anos e a área de estudos do grupo era o Curso de Ciências Socioeconómicas.

Justificação do Tema

Foi ao longo do ano letivo 2012/13 que constatei um problema sobre a qual me senti forçado a tratar neste relatório – não só pela sua pertinência a nível escolar, no panorama da lecionação de Filosofia, mas também pela sua importância para mim enquanto futuro profissional. Todos sabem que a experiência de lecionação tem as suas particularidades: se um aluno do 11º ano já possui uma “vaga noção” do que lhe espera na disciplina de Filosofia (pressupõe-se que terá já assistido e participado nesta disciplina, no ano antecedente); por outro lado os alunos do 10º ano vêm a disciplina com alguma adversidade. De facto, é errado generalizar mas, posso confirmar na minha curta experiência enquanto Professor, que este receio se repercutia em “dificuldades” a múltiplos níveis. Estas fraquezas, não só prejudicavam o acompanhamento das aulas (porque se sentiam de alguma forma “excluídos” por não ser possível seguirem o ritmo da aula), como invariavelmente tal se verificava, no momento inevitável da avaliação. Este problema acabava, por vezes, em desilusão e desistência de alguns alunos.

Foi a partir desta constatação (mais ao nível do 10º do que o 11º ano) que procurei compreender como poderia contribuir para contrariar esta tendência. Contudo, apenas após a leitura e correção de alguns testes de avaliação é que finalmente reparei que muitas das dificuldades estavam centradas numa questão: o ato de escrever. De facto, o momento de avaliação em Filosofia compreende a necessidade da escrita de um texto que consiga, não só organizar bem o discurso e as suas ideias, como é também necessário cobrir os diversos temas previamente lecionados. Ora, as dificuldades que muitos alunos possuíam em elaborar um texto de pequenas ou médias dimensões, agravava-se em respostas de largas dimensões (tal como é geralmente imposto nos momentos de avaliação; e como é também exigido no *Teste Intermédio* – 11º ano). Este problema foi também partilhado por outros professores, numa das reuniões curriculares, compreendendo portanto que não é exclusivo à lecionação de Filosofia.

Constate-se, desde já que esta questão pode dever-se à falta de exercícios de escrita. Contudo, a mera realização destes exercícios não garante que os alunos atinjam o sucesso desejado. Na verdade, a dificuldade nesta área está ligada a um outro momento fundamental da aula de Filosofia: a leitura e análise do texto argumentativo. De facto, não é de todo realista exigir a um aluno que saiba orientar uma boa resposta, se a partir da leitura este não é capaz de seleccionar os trechos mais importantes nem analisar nem salientar o que é realmente dito ao longo do discurso lido. Assim, estes dois problemas passaram a ser fulcrais no meu exercício enquanto professor, procurando abordá-los e trabalhá-los da melhor forma possível.

Assim sendo, na procura de contrariar esta tendência, pratiquei alguns exercícios de escrita na turma do 10º; bem como momentos de leitura acompanhada e organização de respostas tanto na turma do 10º como do 11º. Os exercícios foram da minha autoria, sendo aprovados pela Professora Orientadora e tendo sempre em conta algumas das obras de referência na área. Compreendendo o curto espaço de tempo em que poderia realizá-los (apenas durante as minhas aulas) e não negligenciando as minhas obrigações enquanto docente, procurei ir contra o sentimento de que estes momentos são necessários, ainda que possa não haver tempo para realizá-los ⁵ (para além de serem uma preocupação obrigatória a todos os professores, tal como irei demonstrar mais aprofundadamente no Capítulo 1).

No fim, ainda que os resultados tenham sido positivos, senti que há necessariamente espaço e obrigação de melhorar as técnicas utilizadas, de forma a torná-las mais coesas e relevantes. Neste sentido, procurarei neste relatório fazer a análise dos exercícios que realizei, assim como compreender e legitimar os objetivos didáticos dos mesmos; como irei também fazer um levantamento de outros exercícios existentes (do mesmo género), na tentativa de compreender como um Professor de Filosofia pode melhorar a sua performance, de forma a procurar assegurar o sucesso dos seus estudantes tanto ao nível da Escrita como da Leitura. A pertinência final deste relatório centra-se no desejo de que a Filosofia no ensino Secundário seja cada vez mais apreciada e bem-sucedida, entre os estudantes.

Neste sentido, este relatório está dividido em três momentos:

Capítulo 1 – onde irei analisar a importância da Escrita e Leitura no panorama atual do ensino de Filosofia no ensino Secundário, assim como procurarei definir o “Texto Filosófico”;

Capítulo 2 – onde irei fazer um levantamento e análise dos exercícios que elaborei no 10º e 11º ano, assim como explicarei as minhas intenções e pertinência didática das mesmas;

Capítulo 3 – onde, por fim, irei fazer uma análise dos resultados e examinarei um variado número de exercícios tanto de Leitura como de Escrita (alguns dos quais tomei conhecimento posteriormente à leção), na procura de contribuir para o futuro do ensino de Filosofia.

⁵ “Um dos problemas com que se defrontam os professores de Português do Ensino Secundário relativo ao ensino-aprendizagem da escrita é o da falta de tempo: afirmam, com razão, que a leção dos conteúdos programáticos não lhes permite dedicar-se ao aperfeiçoamento da escrita dos seus alunos. Os professores não estão pois motivados para ensinar a escrever e pensar, com inteira justiça, que os alunos deveriam chegar ao 10.º ano preparados para escrever com correção. Mas não chegam porque, como se sabe, não houve nos anos anteriores um investimento rigoroso no ensino da escrita.” (Vilas-Boas, A., 2001, p. 39).

Capítulo I – O Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Faz parte do *Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário*, sobre o qual assentou o estágio que realizei no ano letivo 2012/13, o propósito de formar professores de Filosofia. Esta obrigação é assumida nos *Objetivos Educativos do Programa Nacional de Filosofia* e foi uma preocupação sempre presente em todo o caminho universitário percorrido. Assim, por conseguinte, cabe ao professor de Filosofia o ato de bem capacitar os seus alunos de todos os conhecimentos exigidos ao longo do *Programa de Filosofia – 10º e 11º Anos*.

Contudo, ficou em meu entender – enquanto percorri as pegadas de professor de Filosofia, ao longo do estágio – que ensinar filosofia no ensino Secundário é em si um processo “difícil”. Não que houvesse qualquer convicção de que tal façanha seria algo de fácil acesso – ser-se professor é algo comum; ser-se um professor ideal é, infelizmente, algo raro. Ora, se procurei ser o melhor docente possível (o tipo de professor que eu próprio gostaria de ter conhecido mais vezes enquanto estudante; e que acredito ser o mais próximo do melhor pedagogo possível, para os estudantes com que me cruzei), a verdade é que tal empreendimento exige um trabalho árduo e constante; trabalho esse, que de bom grado sempre procurei corresponder e que se revelou algo delicado, mas sempre recompensador.

Ainda assim, e apesar do meu esforço, notei que havia uma certa desordem nos alunos. Este tumulto tinha, em parte, origem no momento primordial de qualquer aula de Filosofia: a interpretação e análise do texto filosófico. Este momento é basilar, já que é um passo fundamental para atingir o sucesso educativo na área do ensino de Filosofia. Diga-se então o problema de base sobre o qual assenta este relatório: o aluno possui dificuldades interpretativas ao nível do texto argumentativo. Como professor procurei sempre combater esta adversidade (enquanto profissional, quero acreditar que toda e qualquer “limitação” passa por mim e não pelos meus alunos). Este obstáculo torna-se basilar em toda a educação, já que o texto acaba por ser o suporte de todo o processo educativo; tal como a escrita, que é um momento fundamental e sempre presente na prática do ensino atual.

“De todas as atividades cognitivas complexas, a leitura é sem dúvida aquela que participa na maior parte das situações. No contexto escolar, esta atividade tem uma importância primordial, não só porque os enunciados e propostas de trabalho são na maior parte das vezes transmitidos por escrito, mas também porque o texto escrito representa o meio privilegiado de comunicação. É importante compreender-se o jogo complexo de correspondências entre o texto, o olhar do leitor e a actividade intelectual que permite a compreensão. (...) Durante

toda a escolaridade, a atividade mais frequente é a escrita. A avaliação dos alunos passa essencialmente pela escrita. Os alunos escrevem em quase todas as disciplinas e são avaliados com base nas suas produções escritas, tanto durante todo o ano escolar como a nível de provas globais ou exames. Para ter sucesso na avaliação, o aluno terá que saber escrever. No entanto, nem sempre os alunos são devidamente ajudados a dominar a escrita.”⁶

Esta realidade, não só passa pela difícil compreensão do objeto-base de todo o estudo da Filosofia (pode-se dizer que o texto filosófico exige em si uma didática própria⁷ que pode à primeira vista ser de difícil acesso ao aluno que chega ao Secundário e que não tem qualquer conhecimento da mesma), mas também pela própria elaboração/escrita de textos argumentativos. Existe, de facto, uma diferença entre ler textos de cariz filosófico, a ler textos de outras áreas educativas. Neste sentido, cabe ao professor de Filosofia um esforço extra, na procura de estabelecer de forma bem-sucedida um “diálogo” com o texto a trabalhar no espaço de aula, para possibilitar um contacto, não só interessante e cativante, como eficaz e positivo.

Não é possível estudar e compreender a disciplina de Filosofia no ensino Secundário, de forma completa e relevante, vendo apenas filmes, ouvindo músicas ou observando obras de arte. O estudo de Filosofia exige algo próprio ao exercício filosófico e que passa por uma análise complexa e cuidada ao texto (elemento base da Filosofia). E se para alguns a contemplação é a melhor forma de vida⁸, para nós, o exercício do estudo da filosofia exige o esforço de compreensão do texto filosófico (e enquanto professor, a transmissão e exercício dessa mesma compreensão, da forma melhor e mais clara possível).

Efetivamente, um professor de Filosofia, para além de todas as preocupações didáticas, morais e éticas (enquanto profissional), deve também explorar as componentes da escrita e leitura, de forma a ensinar os seus alunos a interpretar textos e a escrever respostas completas (neste sentido, o professor, ao fazer a prática educativa, aplica regularmente muitas das técnicas/estratégias em que assenta muita da educação atual⁹, tal como pode e deve procurar novas formas de cativar o aluno, com novas metodologias e exercícios).

⁶ Contente, M., 1995, p. 11 e 27.

⁷ “É de salientar que a prática que o aluno tem da sua língua materna na aula de Português não é suficiente para abarcar todo o tipo de textos escritos que lhe são exigidos. Por outro lado, é de referir que cada disciplina tem o seu próprio léxico e que cabe ao professor da disciplina em questão ensinar e exercitar esse mesmo léxico, com os seus alunos. Se todos os professores se preocuparem com a atividade da escrita, na sua própria disciplina, o insucesso diminuirá gradualmente.” (Contente, M., 1995, p. 28).

⁸ Sobre a ideia de “contemplação”, baseei-me numa interpretação de: Aristóteles, 2009, Livro IX, 1177a-1178a.

⁹ “A maior parte das nossas estratégias pedagógicas de leitura baseiam-se na experiência e no senso comum. Contudo, chegámos a um ponto em que já não basta confiarmos na intuição e na experiência. Com efeito, verifica-se, há algum tempo, um certo mal-estar no mundo da comunicação. Os media denunciam constantemente aquilo que consideram a má qualidade do ensino da língua materna; os pais, por seu lado, queixam-se de que a escola não ensina Português aos filhos de forma eficaz.” (Giasson, J., 1993, p. 13).

O trabalho de um Professor de Filosofia que queira dialogar com o texto, aquando a leitura no espaço de sala de aula, terá de adotar um método de análise do texto. Quer este método seja baseado numa técnica didática ou elaborado a partir do trabalho e compreensão incisiva na turma (já que não existe “um” método eficaz – se assim fosse todos usariam o mesmo). Contudo, aqui regressa-se ao problema enunciado anteriormente, já que há uma assumida dificuldade e desmotivação no exercício de compreensão do texto, mesmo antes da disciplina de Filosofia.

Segundo António Vilas-Boas, o problema pode ser até anterior à lecionação filosófica: “Outra questão (...) é a do ensino da escrita na escolaridade não obrigatória. Não é a partir do 10.º ano que se deve investir neste domínio. (...) Num tempo de tanta desmotivação, por parte dos alunos, é fundamental que o professor promova estratégias que tornem a aula mais agradável e menos monótona.”¹⁰

Qual a razão da existência deste problema? Haverá possibilidades, efetivamente, de o ultrapassar? E que técnicas podem ser utilizadas, para tentar inverter esta tendência?

¹⁰ Vilas-Boas, A., 2001, p. 13 e 24.

1.1. – O papel do Professor de Filosofia ao nível da Leitura e Escrita

A verdade é que é impossível realizar o trabalho filosófico de qualquer professor, se este não é capaz de ser claro e eficaz na sua procura de fazer o aluno compreender o(s) texto(s) que lhe serve(m) de base estrutural. E se há obstáculos na leitura do texto, admitindo que o professor deve analisar todas as formas de inverter esta situação, a verdade é que no fim o aluno terá óbvias dificuldades no exercício da escrita do texto argumentativo: base fundamental de todos os testes de avaliação e um dos objetivos do ensino de Filosofia.

De facto, se há dificuldades de leitura e interpretação do texto filosófico (e é fulcral que assim não seja, já que este é apenas um passo na carreira dos estudantes do Secundário ¹¹), como poderá então o aluno elaborar um texto completo e correto de extensas dimensões (o que é naturalmente pedido em Filosofia)? Como poderá ele ter sucesso ao longo do seu percurso académico? E poderemos nós esperar uma boa nota no seu exame final ou uma compreensão e gosto da disciplina de Filosofia? Não é desejável que o aluno decore a matéria e que se limite a fornecer o que “mal sabe”. É necessário inverter esta situação. Pois, é de notar, mesmo a nível nacional, que é pedido este ensino da “interpretação” e “escrita/oralidade” ¹² – não se trata portanto de uma mera trivialidade ou “capricho” de um professor inexperiente.

Na verdade, esta problemática é mesmo a base dos critérios de exigência do *Gabinete de Avaliação Educacional (GAV)* para Filosofia. Analise-se em pormenor alguns dos *Itens de Construção da Resposta restrita e resposta extensa*; componentes mais valorativos da cotação final, da *Prova Escrita de Filosofia* (ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março):

“[Uma] resposta correta deve:

- “- Apresentar os conteúdos considerados relevantes de forma completa;
- “- Apresentar esses conteúdos de forma clara, articulada e coerente;
- “- Evidenciar uma utilização adequada da terminologia filosófica;

¹¹ “É durante o terceiro ciclo e parte do ensino secundário, que o aluno vive a sua adolescência (...). Nesta fase as aprendizagens fundamentais tornam-se hábitos de trabalho.” (Contente, M., 1995, p. 11).

¹² “Os despachos normativos 98-A/92 e 338/93 determinam que «todos os professores devem, no âmbito da sua disciplina e no quadro de avaliação formativa, pronunciar-se quanto à competência evidenciada pelos alunos em relação ao domínio da língua portuguesa, nomeadamente quanto ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicação oral e escrita». Todos os professores, independentemente do grupo disciplinar a que pertencem, possuem uma competência linguística comum aos professores de Português.” (Contente, M., 1995, p. 9) De notar, sobre esta citação, que o Despacho Normativo 98-A/92 foi entretanto revogado, sendo substituído formalmente pelo Decreto Lei nº6/2001 (especial atenção ao Artigo 6º); o Despacho Normativo 338/93 foi retificado pelo Despacho Normativo n.25/2006 (especial atenção ao Ponto II, Subponto 8).

“- Evidenciar a interpretação adequada dos documentos apresentados.”¹³

Assim como é evidente nos *Itens de Construção da Resposta restrita e resposta extensa*, dos critérios do *Teste Intermédio de Filosofia 2012/2013*, (componente do GAV):

“A classificação das respostas aos itens de resposta restrita centra-se nos tópicos de referência, tendo em conta:

“- A exposição articulada e coerente dos conteúdos relevantes;

“- A interpretação adequada dos documentos apresentados;

“- A utilização de vocabulário filosófico adequado.”¹⁴

Saliente-se os termos “apresentar os conteúdos”, “interpretação adequada” e “exposição adequada”. O texto filosófico, na sua leitura e respetiva reflexão, exigem um exercício inevitável: a correta leitura e escrita do aluno. Assim, a frustração e dificuldade é por vezes dominante, resultando no insucesso e desmotivação: algo presente na mente de muitos alunos de Filosofia¹⁵. E será este problema apenas vinculado à disciplina de Filosofia? Não é a interpretação e escrita de um texto, algo igualmente necessário (e por vezes complicado para o aluno), nas disciplinas de Português¹⁶ ou Inglês (entre outras áreas de estudo)? Não estará o aluno já “condenado” à partida a um difícil sucesso, se possui dificuldades inerentes nestas áreas – dificuldades que poderiam e deveriam ter sido trabalhadas em anos anteriores (desconsiderando, claro, que cabe ao professor de Filosofia o ato de moldar estas técnicas)?

A verdade é que se exige ao professor de Filosofia o ensino disto mesmo. A análise e escrita do texto argumentativo são obrigações do docente: contudo, são algo que exige mais do que a mera leitura ocasional do texto filosófico na sala de aula – ou o contínuo uso de facilitismos que se encontram em (alguns dos) *Manuais Escolares* (de Filosofia, tanto do 10º como do 11º ano); e que procuram sintetizar o texto filosófico, através de “Organogramas Conceptuais” e contínuos “Esquemas”¹⁷. Não se está a criticar a existência destes utensílios, mas sim a possibilidade da mera leitura dos mesmos, ao invés da análise crítica e constante do texto filosófico (que lhes deu origem). O *Manual* e os elementos que lá se encontram, de facto, não são

¹³ *Prova Escrita de Filosofia - 11º Ano de Escolaridade*, Prova 714|1.ª Fase, Critérios de Classificação, 2012, p.3

¹⁴ *Prova de Exame Nacional de Filosofia, Prova 714/2013*, Informação n. 06.13, 2012, p. 8.

¹⁵ “A proposta dum método de leitura de textos filosóficos (...) não pode dispensar o trabalho de análise nem substituir-se a ele, mas sim orientar e dar força ao leitor, a quem a extrema dificuldade dos textos entusiasma mas, por vezes, também desanima e desorienta.” (Cossutta, F. 1998, p. 9).

¹⁶ “Grande parte dos esforços despendidos na escola dirige-se, assim, para o que se vem entendendo ser «ensinar a ler»: um ensinar a ler que, em lugar de aproximar o corpo discente da escrita de outros (para o mesmo tempo permitir-lhe chegar à sua própria escrita) faz exatamente o contrário. Ou seja, pura e simplesmente distancia os nossos meninos e os nossos jovens de qualquer forma de escrita criativa – e até de qualquer forma de escrita (...).” (Lepecki, M., 1998, p. 15).

¹⁷ A título de exemplo, refiro-me por exemplo aos manuais: Alves, F., Arêdes, J., Carvalho, J., *Pensar Azul 10º ano*, 2009; ou Alves, F., Arêdes, J., Carvalho, J., *Pensar Azul 11º ano*, 2009.

de nenhuma forma uma ferramenta vinculativa a qualquer professor. São, na verdade, um acessório privilegiado de ensino ¹⁸, que o Professor de Filosofia pode ou não usar (e, desta forma, afasto a minha investigação da crítica ou elogio desta ferramenta educacional).

Para o sucesso do professor de Filosofia, na área de leitura e escrita, é necessário uma boa base de estudo assim como um bom método (que procurarei sugerir e identificar, ao longo deste relatório). De nenhum modo se entenda que está em meu crer que o aluno possua uma total ignorância na área da escrita e leitura; na verdade, não há qualquer convicção que anteriores professores de português (ou de outras áreas de estudo) não tenham já procurado fornecer e trabalhar boas e variadas ferramentas nestas temáticas. Aliás, e numa forma de elogio a todos os conhecimentos que este trabalho prévio deixou nos estudantes, parece-me que não será errado afirmar que o trabalho do professor de Filosofia assenta em algo próximo do princípio de que o conhecimento a desenvolver no aluno já está “nele”, como se fosse algo próximo de uma “reminiscência” ¹⁹. E, neste sentido, não um mero “fornecimento” de conteúdos; como se o aluno não passasse de um mero recetáculo vazio ²⁰ sem identidade ou conhecimento prévio que lhe valha.

Assim, se esta investigação procura uma base de apoio, na compreensão e uso do texto filosófico na sala de aula (tanto na leitura e escrita do texto argumentativo), há que ir em busca de corresponder às exigências que são realmente pedidas, desejando expor e evidenciar a pertinência da discussão que irá ocupar esta investigação (admitindo que as ferramentas em questão não – ou já não – disponibilizam, na atualidade, uma real ou definitiva “ajuda” nesta área – pois se fossem de facto eficazes, o insucesso e dificuldade dos alunos nesta questão, não existiria em primeiro lugar e todas estes instrumentos seriam não só fornecidas ao professor, como também fariam parte do currículo a lecionar).

¹⁸ “No atual contexto escolar, o texto escrito representa um meio privilegiado de transmissão/ou comunicação de conhecimentos. Aprende-se (...) sobretudo através dos manuais. O «manual» propõe um sujeito de enunciação e um discurso particular: o sujeito de enunciação é o autor do manual; o discurso é constituído pelo próprio texto do manual.” (Contente, M., 1995, p. 51).

¹⁹ Sobre a ideia da “reminiscência”, baseei-me numa interpretação de: Platão, 1992, *Ménon*, 82a-86c.

²⁰ “Tradicionalmente o aluno era considerado um «recipiente vazio» e era um dado adquirido que o professor era detentor dos conhecimentos e os transpunha para a mente do aluno. Atualmente concebe-se este como um «aprendiz» que procura sentido naquilo que faz.” (Giasson, J., 1993, p. 48).

1.2. – As obrigações do Professor de Filosofia: o Texto Argumentativo na aula

Analise-se a questão: é de facto uma obrigação do professor de Filosofia, o ensino da leitura e escrita do texto filosófico? Até que ponto é que isto é primordial no exercício da sua função? Não será esta uma exigência exclusiva ao professor de Português ou de uma outra qualquer área de estudo? Se restam dúvidas sobre a real importância desta temática, no ensino do estudante do Secundário (e que servem de sustento para a elevada importância dada à já referida questão da *Resposta restrita e extensa*, na avaliação do aluno – componente já anteriormente referida); que se decomponha, então, o que serve de base para todo o ensino filosófico – e que é o elemento de base para qualquer professor de Filosofia no Secundário.

Por outras palavras, basta uma análise cuidada ao atual *Programa de Filosofia – 10º e 11º Anos*, homologado em 22/02/2001, pelo *Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário* para entender a pertinência do estudo deste relatório. Estabeleça-se a distinção que se segue, para que as conclusões retiradas sirvam de sustento para toda a pesquisa que depois se irá desenrolar (sendo que a análise que se segue, passa pela procura de alguns dos vários momentos fundamentais em que o *Programa de Filosofia* salienta a importância e necessidade de trabalhar o texto filosófico, na aprendizagem do aluno).

Segue-se então o levantamento atento e seletivo destes instantes. Ora, a partir da leitura do *Programa de Filosofia*, destaque primeiro que tudo para o parâmetro 2. *Objetivos Gerais*, na questão C – *No domínio das competências, métodos e instrumentos*, ponto 1 e 3:

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

“1.1. Iniciar à discursividade filosófica, prestando particular atenção, nos discursos/textos, à análise das articulações lógico-sintáticas e à análise dos procedimentos retórico-argumentativos. (...)”

“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) tese(s) que defende ou a(s) resposta(s) que dá, as teses ou respostas que contraria ou as teses ou respostas que explicitamente refuta.

“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.”²¹

Destaque para a constante preocupação com o texto filosófico como ferramenta, assim como o uso e interpretação que deve ser dado ao mesmo. Contudo, estes são apenas alguns

²¹ *Programa de Filosofia – 10º e 11º Anos*, 2001, p. 10.

dos *Objetivos Gerais*; passemos antes à forma como este processo deve ser efetuado (na tentativa de perceber como deve o professor agir perante a sua preocupação de corresponder a estas exigências). Assim, a partir da questão da didática, leia-se o parâmetro 4: *Metodologia: princípios, sugestões e recursos*, na questão dos *Princípios metodológicos*. Acima de tudo o ponto 1 dos *Princípio da diversidade dos recursos*:

“Este princípio é, desde logo, um corolário dos anteriores. A sua suposição implica que as aulas devem assentar na variedade de recursos (...):

“1 - 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. Contudo, propõe-se que se utilizem na sala de aula diferentes tipos de textos e não apenas os que o *canon* catalogou de filosóficos. Exemplificando:

“a) Os textos filosóficos devem constituir os mais importantes materiais para o ensino e a aprendizagem do filosofar. A sua seleção adequada representa um dos maiores desafios para as professoras e os professores. Nem sempre é fácil encontrar os textos que têm incidência nos temas/problemas em estudo, nem sempre é fácil encontrar os textos apropriados ao nível em que se encontram os jovens e as jovens, nem sempre é fácil encontrar diferentes textos que reflitam distintas posições/teses/respostas sobre um mesmo problema. A adequação aos temas e a adequação ao nível dos alunos e alunas, assim como a expressão de distintas posições sobre um mesmo tema são três dos mais relevantes critérios da sua seleção.”²²

Ênfase na alínea a) onde se lê os textos filosóficos como “os mais importantes materiais para o ensino e aprendizagem do filosofar”. Mas será possível que o texto seja, infelizmente, uma forma de desmotivação para o aluno de Filosofia? Se o texto é “bom e completo” (no sentido que o professor o escolheu por múltiplas e boas razões, já que este cobre as necessárias áreas de estudo exigidas e é adequado para a análise), mas ainda assim (muitas vezes) o aluno “continua” desiludido e pouco cativado: então, o que deve fazer o professor? Ora, o *Programa de Filosofia* salienta alguns tipos de ferramentas e/ou técnicas suplementares às já enunciadas, de forma a procurar cativar e englobar a totalidade dos alunos:

“a) (...) Um segundo e decisivo desafio para a experiência bem-sucedida do trabalho com os textos filosóficos diz respeito às *orientações para a sua leitura, análise, interpretação e discussão*. Sem instruções claras sobre o trabalho a empreender, sem guiões explícitos de actividades, corre-se sempre o risco de introduzir confusão nas tarefas, propiciadora de experiências mal sucedidas e consequente desmotivação.

²² *Programa de Filosofia – 10º e 11º Anos*, 2001, p. 17

“b) Para além dos textos filosóficos, os dicionários especializados ²³, as histórias da Filosofia e outras obras de referência, filosóficas ou não, deverão constituir também alguns dos recursos a mobilizar. (...)

“c) A utilização de textos literários deve assumir também um papel relevante, na medida em que eles podem constituir-se como matéria mesma sobre a qual a actividade filosófica, como actividade interpretativa, se pode exercer ²⁴. A obra literária ao configurar um mundo, onde padecem e agem seres humanos num quadro de relações complexas, explicita modos possíveis de ser, de agir e de habitar a realidade (...). Este processo, simultâneo, de descentração e alargamento da experiência pessoal, cria condições favoráveis ao exercício filosófico da crítica e compreensão.” ²⁵

Parece, portanto, evidente a necessidade do uso do texto filosófico pelo professor. Não só esta é uma ferramenta necessária no trabalho da sala de aula, como (destaque-se) constitui uma peça fundamental da avaliação do estudante de Filosofia no Secundário.

Por fim, veja-se o parâmetro 5. *Avaliação*, sobre a questão dos *Critérios de referência para avaliação sumativa*, com foco nos pontos 3, 5 e 6:

“No final do 11º ano, os alunos e as alunas deverão ser capazes de: (...)

“3. Redigir textos - sob a forma de ata, síntese de aula(s) ou relatório - que expressem de forma clara, coerente e concisa o resultado do trabalho de compreensão e reflexão sobre os problemas filosóficos efetivamente tratados. (...)

“5. Analisar textos de carácter argumentativo - oralmente ou por escrito -, atendendo:

“- À identificação do seu tema/problema; (...)

“- À análise dos argumentos, razões ou provas avançados;

“- À relação de conteúdo com os conhecimentos adquiridos.” ²⁶

Não só é fundamental a boa leitura do texto, como a escrita é também primordial. Assim, e ainda no tema da *Avaliação*, o aluno no fim do 11º ano deve ainda saber:

“6. Compor textos de carácter argumentativo sobre algum tema/problema do programa efetivamente tratado e acerca do qual tenham sido discutidas distintas posições ou teses e os correspondentes argumentos:

“- Formulando com precisão o problema em apreço;

²³ Não só os manuais atualmente vêm muitas vezes acompanhados de um *Mini-Dicionário de Filosofia*, como me parece fulcral que um professor tenha sempre à mão um dicionário mais especializado na área – sendo que aquele eu escolhi, enquanto professor, foi: Mora, J., 1991.

²⁴ O texto filosófico como a referência de base, tal como enunciado anteriormente.

²⁵ *Programa de Filosofia – 10º e 11º Anos*, 2001, p. 17 e 18.

²⁶ *Programa de Filosofia – 10º e 11º Anos*, 2001, p. 25.

- “- Expondo com imparcialidade as teses concorrentes;
- “- Confrontando as teses concorrentes entre si;
- “- Elaborando uma resposta refletida à questão ou problema.”²⁷

Assim, é evidente que o *Programa de Filosofia – 10º e 11º Anos* esclarece a importância do texto argumentativo, tal como salienta a necessidade que o professor deve ter em ensinar como ler e escrever adequadamente um texto filosófico.

Contudo, o aluno possui dificuldades nesta mesma interpretação e consecutiva análise (assim como o posterior momento do exercício escrito). Será que esta dificuldade está assente na assumida problemática que é encontrar um “bom texto filosófico” (para analisar em ambiente de sala de aula)? Recorde-se a questão que o próprio Programa de Filosofia admite: “A sua seleção adequada [do texto filosófico como recurso] representa um dos maiores desafios para as professoras e os professores.” Será que o problema está de facto aqui? Em suma, se assim fosse, já teria sido debatida uma lista de obras de referência, obrigando o professor a utilizá-las (o que não é o caso, já que o *Programa de Filosofia* admite que o professor tem competências para, não só escolher boas obras, como é também capaz de as analisar em detalhe com métodos que o próprio escolhe adotar). O próprio *Programa de Filosofia* possui uma bibliografia, contudo esta lista não só é curta como é meramente sugestiva, cabendo ao professor o critério final do que deve ou não ser analisado em espaço de sala de aula.

Há, então, que analisar outra questão de base que me parece fundamental responder, antes de prosseguir com o propósito primordial deste relatório. Ora, ao identificar-se a importância do texto argumentativo como base do ensino de Filosofia no ensino Secundário, há então que definir o que é isso de Texto Filosófico. Pois, se há uma procura de justificar a larga importância que o texto possui (e sobre a qual procurei estabelecer neste primeiro capítulo) há ainda que clarificar e definir o texto filosófico, de forma a compreendê-lo na totalidade.

O que entendemos por texto filosófico? Como distingui-lo do texto literário? E se cabe ao professor a análise do mesmo, podemos por outro lado dizer que “qualquer texto” tem um cariz filosófico; e pode neste sentido ser considerado elemento na sala de aula de Filosofia? Antes de prosseguir na procura de identificar que métodos pode o professor adotar, na procura de dialogar de forma eficaz e bem-sucedida com o texto (em ambiente de sala de aula), é necessário primeiro procurar perceber então o que é o “Texto Filosófico”.

²⁷ *Programa de Filosofia – 10º e 11º Anos*, 2001, p. 25.

1.2.1 – O Texto Filosófico e o Texto Literário

A procura de definir o que é um “bom texto” para ser trabalhado na sala de aula, poderia passar pela mera afirmação: na sala de aula trabalham-se textos filosóficos. Mas dizê-lo é cair em redundância, já que teríamos de seguida que responder à pergunta: o que é um texto filosófico? Poderíamos até dizer que este tipo de texto é apenas escrito por filósofos. Contudo, mais uma vez, dizê-lo seria acreditar numa definição universal que pudesse em si identificar quem é ou não adequado para ser chamado de “filósofo” (como se houvesse uma lista que identificasse os requisitos para se ser um “membro” desse grupo exclusivo). Poderíamos até afirmar que o texto filosófico terá de ter um “cariz filosófico”. Dificilmente se discordaria que autores como Fernando Pessoa ou Henry David Thoreau possuam passagens que poderíamos considerar de filosóficas. Mas quer isto dizer que devemos obrigatoriamente ler estes autores nas aulas de Filosofia; ou poderemos/deveremos apenas fazê-lo se forem claramente pertinentes ou se sobrar tempo da leitura de outras obras consideradas de referência? E que obras de referência são essas?

Neste sentido, como definir o que deve ou não ser apropriado para a leitura em espaço de aula? Esta procura poderia até levar-nos para a releitura do *Programa de Filosofia*, já que se pode afirmar que todos os autores enunciados no mesmo são, neste sentido, os únicos autores que deveriam ser lecionados no espaço de sala de aula. Contudo, fazê-lo é em si insuficiente já que há muitas formas de transmitir conteúdos sem ir de imediato ao texto de base – aliás, a Bibliografia que se encontra no *Programa de Filosofia* é meramente sugestiva e não vinculativa²⁸. Assim sendo, e compreendendo a complexidade que é a escolha de textos a ser tratados em ambiente de sala de aula – escolha essa que por vezes enche o professor de Filosofia de desejos motivantes e bem-intencionados²⁹, ainda que por vezes resultem em fracasso³⁰ – é então necessário definir, primeiro, o que podemos considerar como texto filosófico e, acima de tudo, como podemos distingui-lo do texto literário.

²⁸ Como já foi referido, no ponto 1.1 deste relatório, o *Programa de Filosofia – 10.º e 11.º* contém uma lista meramente indicativa e compreende que é da responsabilidade do docente a procura e metodologia de trabalho de textos adequados ao trabalho em espaço de sala de aula.

²⁹ “O paradoxo é que se o texto literário pode servir de motivação, de engodo, porque usa uma linguagem mais próxima da experiência comum, também pode reduzir as possibilidades de um acesso honesto ao texto filosófico, estabelecendo-se, à partida, no uso didático dessa distinção, o aceite preconceito da separação entre o fácil e o difícil, entre o comum e o especial. É como se o professor, mais experiente nas dificuldades, receasse o choque da introdução repentina dos alunos no texto filosófico e lhes quisesse acalmar as ansiedades (que são, afinal, as suas próprias).” (Gomes, L., 1989 in Marnoto, I., 1990, p. 76).

³⁰ “«Reparem como tudo é filosófico, – diz o professor – esta canção, este poema, o voo das avezinhas. Começemos pelas perguntas das crianças. Não são elas filosóficas? Muito! Mas falta-lhes qualquer coisa... Que é que falta? É um não sei quê... e neste verso do Fernando Pessoa? Que é que ele nos diz? Que tudo vale a pena

Ora, se dissermos que o texto filosófico partilha de semelhanças com o texto literário, mas que preza pelo propósito de “fazer” um estudo de caso ou de analisar uma problemática, então a sua definição não é assim tão difícil, já que se enquadra na seguinte temática destacada por Jocelyne Giasson: “Diversos autores propuseram classificações de textos informativos, mas a classificação mais conhecida é, com certeza, a de Meyer (1985), que categoriza os textos informativos segundo as relações lógicas de base nele contidas. A sua classificação comporta cinco categorias: 1) descrição; 2) enumeração; 3) comparação; 4) causa-efeito; (...) 5) problema-solução (pergunta-resposta) – Este tipo de texto parece-se com o texto de estrutura causa-efeito, no sentido em que o problema é o antecedente da solução, mas esta estrutura comporta além disso uma certa intersecção entre o problema e a solução.”³¹

Mas nem todo o texto filosófico (se não mesmo a totalidade) pressupõe uma “solução única”, estabelecendo-se ao invés disso uma procura de dialogar e não o querer fazer “valer” uma posição sobre todas as outras, desconsiderando a possibilidade de esta ser suplantada ou alterada. Na Filosofia não se procuram verdades absolutas: mas uma interpretação, uma perspetiva que valha e que proporcione abertura e lógica de crescimento. Neste sentido, poderíamos dizer que a base do texto a trabalhar na aula será este “diálogo”, que é o desejável e primordial do texto filosófico.

Com efeito, poderíamos afirmar que a partir desta “conversa”, que o professor procura proporcionar, ao estabelecer com os alunos um contacto cuidado e trabalhado (uma metodologia de trabalho) com a base fundamental do ensino filosófico – o texto – que, neste sentido, o professor está a fazer algo próximo do ato de “filosofar”? Se assim fosse, então o exercício de reflexão filosófica seria para o docente uma procura de estabelecer com os seus alunos, através da leitura e análise, uma forma de produzir ou reproduzir o que é inerente ao texto – o seu carácter filosófico. Neste sentido, Isabel Marnoto advoga: “Resta saber se, de forma mais radical ainda, não é em grande medida a própria comunicação dos filósofos – oral e escrita – que torna possível a reflexão da mesma. A reflexão filosófica não deveria então ser pensada como prévia à sua comunicação e ensino mas, ao contrário, como decorrente deles, construindo-se na e pela sua explicitação discursiva, a partir das exigências da sua própria comunicabilidade. A filosofia seria nesse caso, não um desvio face à liberdade originária dos filósofos mas a aceitação, simultaneamente dócil e insubmissa, das regras

quando a alma não é pequena! O que é que falta aqui para ser filosofia? Falta isto!!!» E zás!, o professor puxa de um texto «difícil», complexo, com termos específicos, que fala de situações e atitudes desconhecidas para a interpretação das quais não houve qualquer preparação prévia. Os alunos emudecem. É então isto a Filosofia? Ora adeus.” (Gomes, L., 1989 in Marnoto, I. 1990, p. 76).

³¹ Meyer, 1985 in Giasson, J., 1993, p. 164-5.

comunicativas instituintes de uma disciplina, do desejo pedagógico de produzir efeitos multiplicadores que levem outros – os alunos, o homem vulgar – à filosofia.”³²

De facto, o desejável na análise do texto na sala de aula é mais do que “trazer” os alunos para os conteúdos base do projeto assente no *Programa de Filosofia*: procura-se desenvolver no aluno um espírito crítico e aberto à compreensão e discussão saudável (que possa ser incitado e apoiado, se o professor adotar uma posição de moderador e coordenador do diálogo). Ainda assim, e apesar de ser possível identificar o que deve fazer parte do texto a trabalhar em ambiente de sala de aula, não se está ainda de nenhum modo perto, nesta investigação, de conseguir definir do que se trata este texto filosófico. Poderíamos, neste sentido, referir que se demarca pelo seu vocabulário ou até por uma linguagem própria (ou que cabe ao professor fornecer e desenvolver ferramentas de compreensão e adoção da mesma no corpo estudantil). Ainda que dizê-lo parece redundante, já que o objetivo será o de demonstrar como “podemos” fazer uso da língua e não como esta é “adquirida” apenas por alguns: neste caso, aqueles que atinjam esse hipotético “falar filosófico”. Neste sentido, Frédéric Cossuta identifica: “De facto, o filósofo elabora o seu próprio vocabulário, apropriando-se das categorias oferecidas pela língua e pelas doutrinas anteriores. Como escreve G. G. Granger: «Não existe, para falar com propriedade, uma língua filosófica, mas apenas um uso filosófico da língua.»”³³.

Há ainda quem argumente que a diferença está assente no objetivo do texto filosófico ser caracterizado por um discurso que se demarca por estar longe das emoções e, por isso mesmo, é mais rigoroso e direto³⁴ que os restantes. Mas definir o texto filosófico desta forma seria incompleto, já que estaríamos a colocá-lo ao mesmo nível que um texto científico (texto esse que partilha do mesmo caráter objetivo e claro, que marca toda a Filosofia).

Portanto, a pergunta mantém-se: como distinguir o texto filosófico do texto narrativo? Se cabe ao professor a escolha dos textos a trabalhar, para conseguir transmitir os conteúdos necessários no espaço de sala de aula, é forçoso conseguir atingir a definição que separa e

³² Pombo, O., 1988 in Marnoto, I., 1990, p. 52.

³³ Granger, G., 1974 in Cossutta, F., 1998, p. 50.

³⁴ “Para ela [Murdoch, I. (1990)], texto literário e texto filosófico correspondem, de facto, a duas formas distintas de escrita. As razões de base são as seguintes: A Filosofia clarifica, explica; afasta as vozes pessoais; é tao rigorosa no que afirma e debate que não deixa espaço para o leitor de um texto recriar, a seu prazer, esse mesmo texto; e não tem o apetite da novidade, do inesperado, do «salto» constante – antes permanece pacientemente no mesmo problema; a Filosofia, por isso mesmo, tem um campo de ação menos lato e variado; e é contranatural, no sentido em que ultrapassa, transpõe, sai do centro do que é familiar, caseiro, colorido, diverso (...). Outras distinções se impõem entre Filosofia e Literatura, texto filosófico e texto literário: uma das não menos importantes diz respeito ao facto de a Filosofia se desenvolver com base numa actividade intelectual onde a emoção está eliminada: a Filosofia é abstrata, discursiva e direta.” (Marnoto, I., 1990, p. 71).

distingue ambos os textos. No entanto, será esta distinção profícua ou sequer existente? Será de todo errado colocá-los ao mesmo nível e não fazer distinção alguma?

“Ora se, para Cerqueira Gonçalves, a Literatura constitui o mundo através da linguagem natural; se a Filosofia, de forma discursiva, atinge as proporções desse mundo através, igualmente, da linguagem natural, porque não concluir que a Filosofia é um género literário? Todo o discurso tende a ser filosófico (...) – pois o mundo que a literatura procura elaborar coincide com o da filosofia, ou, precisando melhor: toda a filosofia é literatura, mas nem toda a literatura, não obstante a sua intencionalidade filosófica, pode ou deve ser considerada filosofia. Porque nem sempre encontramos na literatura a dimensão do mais universal, que é exigência da filosofia. Nem sempre encontramos essa exigência de verdade, exame aturado de todas as possibilidades do real. A articulação proposta entre Filosofia e Literatura terá, segundo Cerqueira Gonçalves, consequências decisivas para a Didática da Filosofia: porque só nesta articulação a Filosofia se renova abandonando os esquemas da fiel repetição.”³⁵

Efetivamente há que dizer que o texto literário distingue-se do texto filosófico pela procura da verdade: característica que marca sempre o segundo, mas nem sempre o primeiro. Esta distinção parece adequada, já que é certo que a Filosofia procura um encaminhar, um “dirigir” à verdade³⁶; particularidade que não marca, por outro lado, a totalidade do texto literário. Em suma, e na procura de justificar e compreender as competências que emulam todo o docente de Filosofia, considere-se então que, acima de tudo, há um elemento não deixa de fazer parte da sala de aula: trata-se, claro, do texto filosófico. Quer o professor escolha novos e diferentes elementos de forma a transmitir conteúdos, a verdade é que o texto cimenta-se como um componente fulcral e essencial do trabalho filosófico de qualquer docente. Segundo Isabel Marnoto: “O texto será sempre fundamental, mesmo quando em aulas de adultos; mas nas escolas secundárias ele permite, ainda, na maior parte dos casos, controlar as dispersões. O texto permanece: e há toda uma filosofia a explorar no sentido deste permanecer. Cada vez mais sentimos como tudo passa e é veloz. Nunca as palavras do velho Heraclito foram tão certas: sabemos, cada vez melhor, que não nos banharemos duas vezes nas mesmas águas do rio. Serão sempre outras as águas...”³⁷

A meu ver, o texto filosófico é construído como um “elemento” que assenta na procura da verdade; mas isto traz consigo uma complexidade que lhe é inerente. Não é fácil a leitura e

³⁵ Gonçalves, C. *in* 1984: Marnoto, I., 1990, p. 78.

³⁶ “A Filosofia deve encaminhar o homem no sentido do conhecimento verdadeiro, deve responder ao desejo natural que o homem tem de saber.” (Marnoto, I., 1990, p. 81).

³⁷ Marnoto, I., 1990, p. 90.

análise de todo o texto que partilhe deste cariz (principalmente para os jovens estudantes do ensino Secundário). Neste sentido, cabe ao professor a gestão da leitura e análise no curto espaço de tempo da aula. Tudo isto, claro, na procura de conseguir estabelecer um diálogo com o texto e os alunos – estabelecendo o papel do docente como um gestor da metodologia e trabalho na aula³⁸, procurando orientar o raciocínio para a mensagem textual.

Este trabalho contínuo traz consigo a possibilidade de criar um sentido de opinião e curiosidade no aluno, algo que é inerente a todo o texto, mas que pode sem dúvida ser interessante e cativante, no caso do texto filosófico. Tal como Isabel Marnoto destaca: “[Uma] vantagem (...) da leitura de textos na aula – mas que me parece importante considerar com cuidado, refere-se à possibilidade de crítica por parte dos alunos: fala-se então em despertar o sentido crítico. É uma arma de dois gumes. Há aspetos positivos e negativos (...). O aluno aprende a pensar com certa liberdade. Não recebe de forma passiva e abúlica tudo o que lhe é dado. É uma vantagem importante se pensarmos que a maior parte das disciplinas não incentivam o espírito crítico. Pelo contrário, (...) quando os objetivos (à Mager, à Bloom...) marcam essa «enorme vantagem» que é orientar o aluno para o mais importante da matéria, confessadamente com vista à avaliação, está o caminho aberto para que se estude só para passar. Não esquecendo ainda que o que se classifica como mais importante da matéria é marcado e escolhido pelo professor.”³⁹

Neste sentido, diríamos que o texto filosófico define-se por um espírito crítico, que procura a verdade e que fomenta o diálogo saudável em ambiente de sala de aula, transmitindo a posição que caracteriza a disciplina de Filosofia. E se, a partir da análise já feita ao programa, se concluiu que o professor de Filosofia deve encontrar formas de desenvolver a escrita do aluno, confirme-se então que uma boa forma de fazê-lo será através da leitura acompanhada e selecionada de textos para trabalhar com a turma. Assim sendo, defina-se a Filosofia no Secundário, considerando as suas vantagens e diferenças com as restantes áreas de estudo: “Se uma disciplina, então, se estrutura à volta de textos e da análise crítica dos mesmos, ela apresenta essa enormíssima vantagem da aprendizagem pela própria cabeça, do despertar do espírito crítico. No entanto, qualquer das restantes disciplinas do currículo podia e devia despertar nos alunos o sentido da abertura a um mundo de possíveis. Mas quando se fala a um professor de qualquer área desta vantagem” segundo Isabel Marnoto “a resposta é,

³⁸ “Os alunos (...) ao lerem determinado texto, (...) interessam[-se] por o completar e procuram a respetiva obra (...). Uma leitura que origina (...) diálogos a pouco e pouco mais firmes e melhor entretecidos, com vocabulário diferenciado. O papel do professor é, então, fundamental.” Marnoto, I., 1990, p. 91.

³⁹ Marnoto, I., 1990, p. 92.

invariavelmente, a mesma: «e o programa, e os exames? Pensa que tenho tempo para esses ‘floreados’ da Filosofia? ...»⁴⁰

A Filosofia, por outro lado, não se pode dar ao luxo desse tipo de afirmações cobertas de “floreados”: para o docente que espera ser bem-sucedido, o desejável é que o texto possua um constante lugar de análise e trabalho em espaço de sala de aula, já que esta é a ferramenta que nenhum professor deve esquecer ou ignorar⁴¹.

Mas chegados a este ponto, regresse-se à temática que esta investigação tem por base: será que o problema/dificuldade de perceção (de análise e compreensão do texto filosófico) está nas ferramentas que o aluno não possui; e que o Professor de Filosofia, neste sentido, acaba por não disponibilizar verdadeiramente⁴² (ainda que o programa admita ser esta uma das suas funções)? Porque se de facto o aluno não está sempre capacitado de responder ao exigido numa pergunta de desenvolvimento (caindo por vezes no erro e consecutiva dificuldade e desmotivação), como podemos exigir-lhe interesse e bons resultados? Haverá realmente métodos possíveis (e disponíveis) para o ensino da interpretação e escrita, do texto filosófico?

Estas são algumas das questões que irão preencher a investigação que se segue, de forma a compreender como a leitura e escrita (elementos que, diga-se, não podem ser pensados separadamente⁴³) podem e devem fazer parte do currículo do professor de filosofia – e como pode este abordar e trabalhar esta pertinente problemática.

⁴⁰ Marnoto, I., 1990, p. 93.

⁴¹ “«Se achar uma ideia no texto de um mestre que lhe pareça de fácil refutação, conclua que ele próprio é que a não percebe, e que o pensar do autor deverá ser mais fino, mais meandroso, mais facetado, mais verrumante do que ao primeiro relance se lhe afigurou.» A iniciação ao estudo dos textos deve começar por aqui. Reconstruir, fazer deles leituras muito pessoais, pôr e contrapor – exige, antes de mais, saber. Exige que o texto seja compreendido. Na perspectiva de Heidegger e Gadamer ler os filósofos é compreender o texto: não é cair em subjetividades desconstruídas porque, segundo os autores citados, a compreensão pertence ao próprio saber daquilo que se compreende, tem uma carga objetiva. Para que a compreensão do texto seja conseguida há, de resto, um trabalho prévio a fazer, um trabalho filosófico. (...) Não me caberá escolher, pelos professores, o tipo de texto a ser lido e comentado, nas aulas. Penso que cada um, ponderada e criativamente, feito o balanço das respetivas críticas e tomadas de posição dos vários autores aqui apresentados, escolherá e decidirá de melhor maneira.” (Sérgio, A., 1971 *in* Marnoto, I., 1990, p. 94).

⁴² Técnicas e ferramentas essas que procurarei trabalhar, analisar e sugerir no segundo capítulo deste relatório.

⁴³ “Na verdade, *o oral e o escrito interpenetram-se e enriquecem-se mutuamente. O método de ensino da leitura deve, portanto, ter como bases a experiência da linguagem.* Deste modo, a aptidão e a experiência de leitura dos alunos deverão ser as bases de um ensino posterior. E se a aptidão para ler é bastante dependente da aptidão para falar, é evidente que se poderá *melhorar a capacidade de leitura e proporcionar uma grande variedade de experiências de leitura, melhorando a capacidade de expressão oral.*” Itálico e negrito, como no original (Antão, J., 1997, p. 16).

Capítulo 2 – A Importância e Desenvolvimento da Escrita e Leitura em sala de aula

A verdade é que, como vimos, o *Programa de Filosofia* identifica a obrigação da leitura e escrita; contudo, não indica como fazê-lo. Isto permitirá, à primeira vista, uma grande margem de manobra para um professor de Filosofia. Cabe ao docente o ato de escolher quais os melhores exercícios a praticar com os seus alunos; qual a melhor forma de ler e analisar um texto; e por fim, cabe ainda ao professor a responsabilidade de conseguir tornar claro o discurso filosófico. Ainda assim, não é de todo absurdo afirmar que o “sucesso” nesta área não está necessariamente garantido. Há uma série de exercícios e “jogos didáticos”⁴⁴ com o intuito de bem capacitar o aluno de uma leitura e escrita. Contudo, como já foi dito anteriormente, há uma tendência para se acreditar numa certa “falta de tempo coletiva” nos professores de Secundário; sendo portanto necessário conceber exercícios que não sejam só práticos e relevantes, como também elementos fulcrais no ensino da disciplina em causa.

Neste sentido, que tipo de exercícios poderiam ser não só úteis como bem-sucedidos, na disciplina de Filosofia, de forma a trabalhar conteúdos? Pode o professor encontrar facilmente os mesmos ou será o seu caminho talhado por tentativa e erro? O levantamento destes exercícios é, neste sentido, não só forçoso como necessário para garantir que os alunos possam adquirir as necessárias competências tanto a nível da escrita como de leitura. Assim, é importante enumerar alguns exercícios e técnicas que consigam explicar o texto filosófico, já que não é certo que todo o professor os possua ou conheça. No estágio realizado, os exercícios que concebi provém de uma amálgama de conhecimentos adquiridos aquando a frequência de cursos específicos⁴⁵ e algumas técnicas obtidas a partir da leitura e análise de obras de referência (citadas repetidamente ao longo deste relatório). Não se tratam de todo de exercícios aos quais assisti à prática, enquanto antigo estudante do Secundário ou Licenciatura; já que estou convencido que a mera cópia das técnicas didáticas das aulas que frequentei não é só, a meu ver, errado⁴⁶ como uma forma inadaptada de lecionar. Os alunos de hoje não são os mesmos de ontem e um professor deve estar sempre pronto a admitir este facto, permitindo que o mesmo faça com que este melhore a sua leção, sempre que for possível.

⁴⁴ Sobre esta temática, destaque-se: Poslaniec, C., 2006 e Duarte, M. I. et al., 2002.

⁴⁵ Refiro-me ao: *Curso de Formação de Formadores* (2005); *Escrita Criativa*, lecionado por Rui Zink (integrado na *Escola de Verão* 2010, da UNL-FCSH); *Escrita Criativa: Poesia e Ficção*, lecionado por Paulo Monteiro em 2013 (na mesma faculdade já referenciada). Considero que estes cursos influenciaram algumas das técnicas que utilizei a nível literário e de escrita, tanto de forma a incentivar a escrita, como a ler e analisar o texto em aula.

⁴⁶ “O professor, se não tiver formação adequada, tende naturalmente a ensinar como aprendeu. Qualquer docente reconhecerá o modo como o fez, nestas palavras de Lucy M. Calkins: «Quando eu comecei a estudar, raramente a escrita era ensinada; em vez disso, era exigida e, depois, corrigida.»” (Calkins, L., 1994 in Vilas-Boas, A., 2001, p. 8).

2.1. – Exercícios e Técnicas utilizadas no 10.º e 11.º ano

Uma das primeiras constatações, aquando a lecionação de Filosofia no 10º ano, foi a patente dificuldade com que os alunos se deparavam nas questões de desenvolvimento. Boa parte dos alunos possuía lacunas na organização das respostas e iguais problemas na elaboração escrita das mesmas. As respostas eram muitas vezes curtas⁴⁷, quando era devidamente assinalado que eram pedidas respostas de desenvolvimento⁴⁸. O desânimo subsequente dos alunos era muitas vezes coberto de alguma incompreensão dos mesmos, pelos números de erros cometidos, não possibilitando uma renovada vontade de aprender com os mesmos, mas antes um desejo de que o erro estivesse na correção do professor, ao invés da resposta do aluno.

Segundo Madalena Contente: “Sublinhamos que o insucesso escolar de certos alunos se verifica devido à sua incapacidade de transmitir por escrito os seus saberes. Muitas vezes, ouvimos o aluno dizer que não percebe o motivo de determinada resposta estar errada, quando o conteúdo está correto. Outras vezes, o aluno sente-se perdido pela diversidade de critérios dos diferentes professores, em relação à escrita.”⁴⁹

Procurando arranjar uma maneira de conseguir abordar estas temáticas de forma prática e proveitosa, com o objetivo de conseguir contrariar algum insucesso patente e para além da obrigatoriedade curricular de o fazer, elaborei uma série de exercícios que passam por uma pertinência didática. Estes exercícios não só procuraram aproximar o aluno da disciplina de Filosofia, como também com o objetivo de cobrir as duas temáticas base destas dificuldades: a Escrita e a Leitura. Assim, refira-se cada exercício em específico:

- Primeiro, seria fundamental desenvolver uma forma de leitura mais eficaz, já que muitos alunos viam os textos de Filosofia com alguma aversão, não compreendendo o pedido e distanciando-se deles invariavelmente (esta preocupação, foi trabalhada com exercícios elaborados não só no 10.º, como também no 11.º ano).

⁴⁷ “O ensino-aprendizagem da escrita implica uma série de problemas e dificuldades para professores e alunos. Há obstáculos muito difíceis de transpor para uns e outros. Relativamente aos alunos, constata-se que grande parte, sempre pronta a participar oralmente, quando perante a perspectiva de escrever, revela verdadeira repulsa pela escrita. (...) Quando escrevem, frequentemente a estruturação do discurso é defeituosa ou inexistente devido ao desconhecimento da utilidade e funcionalidade dos articuladores discursivos, à tendência para a frase longa, à deficiência na pontuação, à incapacidade em hierarquizar ideias, enfim, há pouca ou nenhuma noção de disciplina na escrita. Constata-se que os alunos não têm o hábito de rever, reescrever, aperfeiçoar os textos que escrevem, e esta situação deve-se, entre outros fatores, ao facto de ao longo do seu percurso na escolaridade obrigatória, eles não terem em geral quem os ajude a trabalhar individualmente a escrita, facto que condiciona muito o seu interesse e vontade em aperfeiçoar esta competência. O hábito de leitura, tão importante nesta área, mostra-se pouco enraizado.” (Vilas-Boas, A., 2001, p. 12).

⁴⁸ Quer no enunciado do teste, quer de forma oral: pedia-se respostas que não fossem curtas, no sentido em que o aluno deveria ser capaz de explicar com quantas palavras necessárias o problema em questão e não meramente identificar o pedido de forma imediata e curta. A título de exemplo, ver Anexo 1.

⁴⁹ Contente, M., 1995, p. 27-8.

- Segundo, era necessário arranjar uma forma de tornar a escrita dos alunos, neste caso as respostas de desenvolvimento, em algo mais coeso. Para tal, era importante fornecer ferramentas que possibilitassem essa coesão, de forma a ligar os elementos frásicos das respostas em causa, já que muitos alunos escreviam frases diretas e simples, parecendo tratarem-se de múltiplas respostas e não de um discurso lógico e único. Assim como era indispensável conseguir deixar claro, no *feedback*, que as correções tinham em vista um crescimento construtivo do aluno, que permitisse de facto melhores resultados futuros;

- Por fim, após o trabalho metodológico de conceber uma forma prática de sublinhar e ler o texto filosófico (de forma a facilitar a compreensão e raciocínio), e de fornecer ferramentas que permitissem uma escrita mais eficaz e completa, surge então a terceira e última preocupação (que tive a oportunidade de cobrir ao longo do ano letivo), e que se prende com a procura de fornecer uma forma prática de organizar uma resposta escrita, para que todos os alunos tomassem conhecimento de um método tanto útil como prático, de estruturarem as suas respostas. Uma das preocupações – expressa por quase o total dos alunos a quem foi sugerida esta técnica – seria que uma prática deste género fosse fácil de adotar e que não demorasse “muito tempo” a ser aplicada; já que o desejado, era que a mesma fosse usada em momentos avaliativos e onde o tempo sempre escasseia (principalmente tendo em conta a importância do *Teste Intermédio*), o que leva muitas vezes a respostas apressadas e cheias de erros lógicos;

A vontade de cobrir estas três áreas, estendeu-se durante todas as aulas lecionadas. E se as turmas não eram minhas, tendo-me cabido apenas a lecionação de um número limitado de aulas, não é de todo errado dizer que estas preocupações estiveram sempre patentes, para que (na minha vontade de contribuir o melhor possível para mudar esta ordem de coisas) fosse exequível verificar uma melhoria nas notas, mas acima de tudo, na forma como os alunos se relacionam com a disciplina de Filosofia; já que parece que esta é uma área de conhecimento que muito pode contribuir para os jovens estudantes, tanto a nível pessoal como humano⁵⁰.

Por fim, há que referir que todas estas técnicas foram ensinadas de forma participativa e didática (tanto para mim como para os alunos), sempre com a pré-disposição de explicar os conteúdos didáticos e aplicativos por trás das mesmas. Aos alunos, coube aplicarem estes exercícios durante as aulas lecionadas; contudo, eram totalmente livres de não as utilizar (se achassem desnecessário ou até inútil aplicá-las, considerando os seus métodos de trabalho) nos momentos avaliativos ou nas restantes aulas (não sendo prejudicados de nenhuma forma a nível avaliativo, se decidissem fazê-lo). Procurou-se “fornecer” ferramentas, não forçá-las.

⁵⁰ “Sendo assim, aceitemos que é preciso tentar ensinar aos jovens a filosofia, ou melhor, ensiná-los a filosofar.” (Savater, F., 1999, p. 25).

2.1.1. – Sublinhados e Técnicas de Leitura

Primeiro que tudo, irei começar por definir e explorar a metodologia utilizada para facilitar e desenvolver técnicas de leitura, interpretação e análise. Tal como Frédéric Cossuta destaca, não se procura a “mera” leitura, mas antes um exercício de síntese que proporcione compreensão e entendimento: “Ler um texto, supõe a compreensão intuitiva das relações criadas pelas pessoas; analisar um texto, obriga a explicitar as regras graças às quais é determinado um conjunto complexo de efeitos textuais.”⁵¹ O objetivo será ajudar alunos que tenham dificuldades de leituras e interpretação de texto (chamemos-lhe de algo próximo a *leitor inexperiente*⁵²); já que trata-se de casos em particular que estão em desvantagem para com os seus colegas. Cabe ao professor fornecer técnicas de leitura, para ajudar e facilitar o trabalho de análise e síntese dos seus alunos: “O professor, enquanto leitor, pode explicar aos alunos quais são as estratégias utilizadas por um leitor consumado e como elas podem ser aplicadas num contexto funcional.”⁵³

O texto, como base do trabalho filosófico, é o elemento constante na aula de Filosofia e portanto fundamental que seja um símbolo de compreensão e trabalho. O aluno que não analise e explore bem os textos, dificilmente irá compreendê-los e estará sempre em desvantagem para com os seus colegas. Muito dificilmente conseguirá ele acompanhar o ritmo da aula, necessitando de um apoio extra do professor.

Neste sentido, só depois de uma aprendizagem bem-sucedida, que permita uma assimilação de uma técnica de leitura eficiente e aprofundada de um texto argumentativo, poderá então este “aluno” adotar, simultaneamente, uma escrita mais fácil e segura. Segundo Jocelyne Giasson: “A leitura e a escrita são atividades interligadas, de tal modo que uma boa adesão levará a uma escrita mais fácil. Os alunos, ao fazerem uma leitura bem estruturada, vão despertando para uma perceção da estrutura frásica, lexical e criativa do texto.”⁵⁴

De facto, o texto filosófico pode suscitar, à primeira vista, uma difícil adesão do aluno do Secundário. Não se trata de um texto que o aluno já tenha convivido no passado, como um

⁵¹ Cossuta, F., 1998, p. 21.

⁵² “Os leitores inexperientes (principalmente os alunos cujas as idades são compreendidas entre 10 e 15 anos) têm certas dificuldades na leitura. Estes alunos sabem ler, dispõem de conhecimentos e de um «saber-fazer» em princípio aceitáveis, mas não sabem ainda adaptá-los a determinadas situações na forma como devem «funcionar».” (Contente, M., 1995, p. 11).

⁵³ Giasson, J., 1993, p. 48.

⁵⁴ Contente, M., 1995, p. 28.

romance ou poesia⁵⁵ – dois tipos de escrita que perduram no ramo do ensino que tem a maior componente literária: o ensino de Português. Por outro lado, a temática filosófica pode em si sustentar-se sobre um todo diferente tipo de método. Dir-se-ia até que o Professor de Filosofia terá como objetivo, na sua estratégia de leitura, um afastamento de técnicas convencionais e de análise (que marcam outros saberes⁵⁶) para conceber em si uma forma própria de abordar e trabalhar o texto argumentativo. A estratégia que irei analisar é, neste sentido, uma forma (ou exemplo prático) de como é possível aproximar a leitura à análise do texto filosófico.

Se a estratégia que adotei compreende em si um objetivo que possa ser comum à análise que outras áreas de estudo fazem no ato da lecionação (esta metodologia poderia facilmente ser adaptada para disciplinas como História, que primam por textos de largas dimensões); então, que se deixe claro que o objetivo da leitura é comum entre si. O que se procura ao ler um texto, é não só o desenvolver conhecimento nos alunos, como também conseguir que os conteúdos transmitidos fiquem claros e concisos. Tal como Francisco Rocha destaca: “O fio condutor do processo de leitura e a finalidade última do ato de ler são uma e a mesma coisa – a compreensão. Ler é antes de mais compreender, como aliás o demonstra Sprenger-Charolles (1980). Interessa então precisar o que se entende por compreensão e verificar quais as estratégias que permitem passar do material escrito à sua significação.”⁵⁷

Assim, aceitando e admitindo a larga complexidade que um texto pode ter, há que colocar a questão: qual a melhor estratégia para ler e analisar? Não me parece de todo certo dizer que existe “uma” estratégia ideal. Ser professor é compreender que não há duas turmas iguais e que todo o educador deve estar sempre pronto para mudar a sua estratégia, não lecionando de forma estanque/inflexível ou até “demasiado” planificada⁵⁸. Contudo, um professor que pro-

⁵⁵ Ainda que se poderia dizer, quanto ao romance, que há na verdade versões romaneadas de uma ou outra teoria filosófica (lembre-se por exemplo o *Cândido*, de Voltaire); e há registo de algo próximo a um “poema filosófico” (recorde-se Empédocles); ainda que ambos os géneros não sejam o mais trabalhado no ensino de Filosofia

⁵⁶ Refiro-me, por exemplo, ao ensino da gramática; objeto de estudo que é largamente criticado por alguns didatas e que é por princípio a forma escolhida de analisar textos em disciplinas como Português ou Inglês: “Relativamente ao ensino da gramática como estratégia para ensinar a escrever, ver Daniel Cassany (...) 1997. O autor, com base em trabalhos realizados com alunos por vários investigadores, aborda a importância de três fatores para a aquisição do código escrito: a leitura, a escrita e o estudo da gramática. Fica provado que ler e escrever muito são atividades que contribuem fortemente para a melhoria da expressão escrita; já o estudo da gramática pouco ou nada se reflete no aperfeiçoamento da capacidade de escrever. Também a investigadora Lucy McCormick Calkins (...) afirma: «As pesquisas são conclusivas. O ensino da gramática formal não tem efeito sobre a qualidade da escrita do estudante.» (Calkins, L., 1988 *in* Vilas-Boas, A., 2001, p. 7).

⁵⁷ Rocha, F., 1998, p. 26.

⁵⁸ “[Anteriormente na] abordagem [ao ensino direto/explicito], favorecia-se a «planificação do ensino» mais do que o «papel» do professor. Este apenas transmitia a lição e poucas decisões tinha que tomar; o cerne do programa residia no modo como a lição estava organizada antes de ser dada às crianças (Baumann, 1987). Na atual conceção do ensino explícito, a prioridade passou da «planificação sistemática», para o «papel» do professor. Este planifica a sua intervenção, mas não segue um plano rígido: deve ser capaz de reconhecer quando os alunos têm necessidade de um exercício suplementar, quando uma analogia ou um diagrama podem clarificar

cure ser interventivo, sabendo adaptar-se à turma e moldando as metodologias ao que achar mais necessário, terá de ter sempre um princípio base na sua ação: uma estratégia definida.

Querendo ir de encontro a esta elasticidade metodológica, algo desejável num docente, o princípio que regeu as estratégias de leitura e interpretação de texto estão assentes sobre um princípio base: dividir conceitos, ideias (ou unidades de texto ⁵⁹; o que pode causar algum incómodo inicial ao aluno) e resumir de forma breve o “acontecimento”. A ideia será que esta análise metodológica, não só é fácil de ensinar, como os alunos não terão problemas em reproduzi-la (ou moldá-la) facilmente, no futuro (sem a ajuda do professor).

Primeiro que tudo, refira-se que o ensino desta técnica é simplificado se houver um videoprojector na sala de aula e que a projeção possa ser feita sobre um quadro de giz (na Escola Secundária da Ramada, em todas as salas onde lecionei, era possível trabalhar sobre as condições descritas). Ainda assim, se tal não for o caso, não é de todo impossível praticar a técnica em questão. A única vantagem seria que o professor poderia sublinhar sobre o quadro de giz (onde estaria projetado o texto de base) simplificando desta forma a explicação do que deve ser sublinhado e de que “forma” deve ser o sublinhado (circulo, tracejado simples, etc.). O mesmo poderia ser dito de uma sala com retroprojektor, onde com uma impressão do texto em folha de acetato o professor poderia simplificar o acompanhamento dos alunos.

Mas, se tal não for o caso, o importante será acima de tudo, que o aluno possua uma cópia do texto (tal como o professor) e uma forma de sublinhar (de forma simples: um lápis de escrever; múltiplas cores poderia simplificar a leitura futura, contudo é mais demorado já que cada cor significaria algo específico e no fim ficaria uma confusão de cores passível de ser confundida a um arco-íris). O objetivo será que o professor identifique e separe as ideias principais ⁶⁰ (entendendo que esta divisão é por si complicada ⁶¹, mas que o professor como

um conceito, quando é necessária uma discussão... Uma das principais características deste modelo é, pois, uma melhor definição e uma revalorização do papel do professor.” (Giasson. J., 1993, p. 49).

⁵⁹ “O aluno, preocupado em descodificar as palavras uma a uma, não consegue compreender ou assimilar a relação entre as palavras. Neste caso, este aluno, tem dificuldades em estabelecer relações entre as diferentes unidades de texto. (...) Deve fornecer-se ao aluno, antes de uma leitura, uma abordagem mesmo que sumária sobre o tema, de maneira que este tenha primeiro a possibilidade de reconhecer, articular, e por último, compreender e assimilar o sentido. *Aprender a ler* é escolher a sua própria estratégia, dependendo da situação e das razões pelas quais se faz uma leitura. As estratégias de leitura a utilizar dependem por um lado do texto a ler, do tipo de escrita, do género, da finalidade e ainda de um projeto de leitura que o próprio aluno estabelece.” Itálico, como no original (Contente, M., 1995, p. 13).

⁶⁰ “A ideia principal é um conceito que precisa de ser definido de forma mais específica. Este conceito de ideia principal encontra-se em diversos vocábulos: mensagem do autor, visão do conjunto, elementos importantes, ponto de vista principal, ideia central do texto... Estas diferentes denominações refletem a diversidade das concepções que temos sobre a ideia principal. Nesta perspetiva, Cunningham e Moore (1986) (...) explicam porque é que bem poucos professores se arriscam a dar um exercício sobre a ideia principal de um texto sem terem um guião de respostas.” (Giasson. J., 1993, p. 107).

docente responsável assume total responsabilidade do ensino da mesma, ensinando da melhor forma) e depois que incite os alunos a “riscarem/sublinharem”⁶² os seus textos em grupo (de forma coletiva) ou até individualmente, de forma a que também eles adaptem esta técnica de sublinhar sem necessitarem de contínua supervisão/orientação (sendo que, primeiramente, pede-se que “copiem” a partir das indicações do professor mas, a longo prazo, o desejo é que o aluno seja capaz de reproduzir a técnica ensinada sem a ajuda do docente; ou até que adapte num método que julgue mais fácil de praticar e compreender, se for o caso).

A forma de leitura adotada acaba por ser, sem sombra de dúvida, um exemplo de um método de analisar e interpretar e é por isso que “fornecê-la” como ferramenta aos alunos, é em si proveitoso já que se ganha pela demonstração explicativa, e não pela exigência aplicativa ou avaliativa da mesma. Frédéric Cossuta destaca nesta temática: “A leitura dos textos filosóficos terá, então, de ser abordada do ponto de vista estritamente filosófico, sendo nós mesmos a elaborar as nossas próprias categorias de análise. (...) De facto, por definição, qualquer obra filosófica (...) elabora ou pretende elaborar as condições da sua própria validade, e portanto enuncia as próprias regras da leitura que dela se pode fazer.”⁶³

Para compreender o método utilizado, aceitando que cada texto é um caso específico e que o exemplo que será utilizado será apenas uma possibilidade de análise, faça-se então uma leitura do texto que se encontra no Anexo 2. Trata-se de um texto simples e é bom que no espaço de sala de aula se faça uma primeira leitura, sugerindo que a mesma seja feita a partir de diferentes alunos (para envolvê-los no exercício a elaborar).

Após uma primeira leitura, um possível instinto inicial seria fazer perguntas como: “O que está a ser perguntado?” ou “Qual é o problema base deste texto?” – ambas as perguntas parecem precipitadas e, neste sentido, que se ponham as perguntas de lado, por agora (já que pode o professor cair naquilo que ficou bem apelidado de “adivinha em que é que estou a

⁶¹ “Uma das causas de confusão no que diz respeito à ideia principal provém do facto de ela variar segundo os tipos de texto (Williams, 1986). Com efeito, num texto narrativo, a ideia principal tem a ver com os acontecimentos e a sua interpretação, enquanto que nos textos informativos o que é importante pode ser um conceito, uma generalização, uma regra... (...) Uma segunda causa da confusão da ideia principal reside na ausência de distinção entre o assunto de um texto e a ideia principal do texto. A maior parte dos autores sugere que se distinga, no ensino, a noção de assunto da de ideia principal (Aulls, 1986).” (Giasson. J., 1993, p. 109).

⁶² Muitos dos testes corrigidos, vinham com a folha de teste “virgem”. Os excertos que lá se encontravam não vinham sublinhados e raramente eram citados – mesmo quando a resposta ao que era pedido estava indicada, de forma dissimulada, no excerto. Um objetivo primordial deste ensinamento, seria tentar de alguma forma que os alunos comessem a sublinhar, compreendendo e dividindo os diferentes momentos do texto para melhor os interpretarem e, posteriormente, utilizarem o método em momento avaliativo ou de estudo, facilitando a leitura.

⁶³ Cossutta, F., 1998, p. 11.

pensar”⁶⁴). O passo seguinte será ler o texto de novo, desta vez querendo separar os diferentes momentos a partir de sublinhados. O método é então partilhado com os alunos, de forma a que estes tomem conhecimento do processo que será utilizado pelo professor (estando o professor disponível para esclarecer qualquer dúvida que reste ou que surja). Os sublinhados passarão por: um quadrado à volta de um conceito e/ou ideia relevante; um sublinhado simples no discurso que procura definir ou atribuir uma ação à palavra dentro do quadrado; e um círculo (que pode mais escuro ou carregado, para ser mais fácil distinguir), de forma a separar momentos adversativos ou cruciais para a compreensão do texto. Usando estas três técnicas, pede-se então ao aluno atenção e começa-se por aplicar a estratégia.

Considere-se ainda, antes de passar à aplicação prática, o Anexo 2. Suponha-se que após a utilização da técnica mencionada, se tem o desejo de saber se esta foi bem assimilada? Para tal, é possível e aconselhável que no fim do primeiro parágrafo se peça aos alunos ajuda para repetir o mesmo processo no segundo parágrafo (este exercício pode ser feito oralmente, havendo versatilidade para “mudar” algum plano prévio que o professor possa ter destes sublinhados, já que procura-se uma técnica e diálogo recíproco e construtivo com a turma⁶⁵). No fim da leitura e análise do texto o aluno pode, por palavras suas, acrescentar de lado um pequeno resumo dos acontecimentos lidos, de forma a simplificar uma próxima leitura (para que o aluno, ao estudar o texto numa futura vez, possa primeiro que tudo partir da leitura do resumo lateral, ao invés da “releitura” e análise do texto todo, antes de recomeçar a ler). Assim, na próxima vez que o aluno ler o texto, será capaz de mais facilmente compreender os momentos fulcrais do problema em questão.

⁶⁴ “Fazer perguntas aos alunos sempre fez parte das estratégias de intervenção utilizadas pelos professores na aula. Na leitura, as perguntas são omnipresentes; basta pensar nos exames, nos cadernos de exercícios, nas sugestões de lições nos guias pedagógicos e na interação na aula. Nos últimos anos, contudo, o papel das perguntas na leitura voltou a ser posto em causa. (...) Criticou-se primeiro o facto das perguntas serem demasiado literais e incidirem apenas sobre informações do texto de menor importância. Também se criticou que as perguntas servissem muito mais para fins de avaliação do que de ensino. Com efeito, raramente é objetivo das perguntas feitas na aula levar os alunos a darem um passo em frente no seu percurso; muito mais vezes ele consiste em tentar avaliar os conhecimentos dele. Mais concretamente: o professor faz uma pergunta na aula e já tem uma resposta na cabeça. Pede então a um aluno que responda. Se a resposta não for aquela que ele espera, pedirá a outro aluno que responda. Passará assim de um aluno para outro até que um deles dê a resposta esperada. É aquilo a que Pearson (1985) chama o jogo do «Adivinha em que é que estou a pensar». Poucos professores podem dizer que nunca utilizaram este modo de proceder, pelo menos no passado. Finalmente, lamenta-se que as perguntas só sirvam, por vezes, para verificar se os alunos leram o texto.” (Giasson. J., 1993, p. 285-6).

⁶⁵ “Na prática de leitura é importante que o leitor/aluno não seja um recetor passivo do sentido que constantemente desconhece, mas, ao contrário, que coopere com o professor e com os outros alunos (turma) para construir o sentido. (...) A seguir à atividade de leitura deve recorrer-se a atividades de reação/reflexão que tentem relacionar os novos conhecimentos, fazendo resumos, esquemas, trabalhando o vocabulário do texto e reagrupando-o semanticamente. A significação do texto nasce da convergência da contribuição prestada por cada aluno para a sua interpretação.” (Contente, M., 1995, p. 14).

Por fim, uma possibilidade final da leitura e sublinhado do texto será o Anexo 3. E agora sim, as perguntas do professor parecem, não só mais lógicas como adequadas à análise⁶⁶. O objetivo final será uma leitura que compreenda em si o essencial do texto mas que deixe ao mesmo tempo uma “herança” para um estudo futuro. Muitos alunos não têm por hábito o sublinhar ou tomar notas – e não é certo que tal deixe de o ser após a aplicação da técnica de análise em questão. Contudo, após múltiplos exercícios deste género (a partir das aulas lecionadas), reparei que muitos alunos começavam já a utilizar esta estratégia, sem qualquer orientação/supervisão do professor. Uma leitura eficaz, acompanhada de uma forma de sublinhar e tirar notas, traz consigo um facilitismo na compreensão mais segura de um texto.

Esta metodologia acaba por ser uma técnica entre várias do mesmo género. Contudo, é de referir que é eficaz, já que divide diferentes ideias e faz valer os diversos momentos essenciais da ação. O tempo que demora-se a praticá-la não se estende por muito tempo e acaba-se por deixar uma competência que fica. Muitos alunos não têm vontade de sublinhar e procedem à mera leitura do texto. Insistindo que o façam e procurando explicar as vantagens desta técnica, tal como fornecendo uma ferramenta sugestiva de como fazê-lo, permitiram a muitos alunos a adoção da mesma; e de livre vontade. Chegou a acontecer momentos em que, após a leitura de um texto, foram os alunos que pediram para proceder a exercícios de sublinhados, reconhecendo que a adoção dos mesmos era uma boa forma de simplificar um texto filosófico que, por natureza, poderia ser entendido como algo complicado ou de difícil acesso.

Antes de passar para o próximo tema, refira-se que esta ferramenta pode ser aplicada a qualquer texto (quer de cariz filosófico ou não). Neste sentido, e de forma a fazer valer os benefícios desta técnica em outros textos filosóficos (e na tentativa de demonstrar a sua pluralidade), veja-se o Anexo 4 e 5 (textos lidos em sala de aula), onde usei a mesma estratégia numa obra que pode ser, à primeira vista, de “mais difícil” acesso (ou até de “maior” carácter filosófico, ainda que dizê-lo e voltar a uma problemática já analisada neste relatório); mas de igual importância a nível filosófico (ao invés do exemplo do Anexo 2, onde se analisava um texto de Fernando Savater, conhecido filósofo que escreve de uma forma muito prática e simplificada para estudantes de Secundário).

⁶⁶ “No entanto, mesmo que o papel das perguntas tenha sido posto em causa, a solução do problema não consiste em bani-las completamente da aula. As perguntas antes, durante e depois da leitura terão sempre o seu lugar. O problema, de facto, não é saber se os professores devem utilizar ou não as perguntas, mas antes, como, quando e onde devem fazê-lo (Pearson e Johnson, 1978).” (Giasson. J., 1993, p. 286).

2.1.2. – Elementos de Conexão e Critérios de Correção

Após a leitura e correção de testes (tal como foi dito anteriormente), estava patente a dificuldade que alguns dos alunos possuíam na escrita de respostas extensas. Talvez porque o que foi pedido anteriormente, em momentos avaliativos (até ao fim do 9º ano), seja sempre resposta de curta ou média dimensão (excetuando talvez momentos da disciplina de Português, como a “composição”, por exemplo – mas mesmo a composição pressupõe uma escrita mais descontraída e inventiva, ao invés de informativa e técnica); ou, quem sabe, esta dificuldade surja porque as turmas da área Socioeconómicas sofrem de alguma “debilidade criativa” (não estando por isso habituados a longas respostas, ao contrário de alunos das áreas Socio-humanas). A verdade é que procurar fornecer um método que proporcionasse uma base para uma escrita mais coesa, eficaz e “racional” era, não só importante, como oportuno.

Os objetivos didáticos de cobrir esta temática assentaram, primeiro que tudo, em dois princípios: proporcionar uma forma de interligar com mais clareza as diferentes ideias explícitas⁶⁷ e deixar de forma mais clara os diferentes critérios de correção⁶⁸. Seria, claro, melhor para o aluno que estes critérios fossem sempre “dados” depois do momento da correção; contudo, nem sempre é o caso (refiro-me à minha experiência enquanto estudante) e muitos professores “guardavam-nos” como se se tratassem de elementos proibidos ao olhar do estudante (ainda que todos os exames nacionais e intermédios tenham critérios de correção que podem ser acedidos, se o aluno assim o desejar). A verdade é que a importância destes critérios está assente na clareza dos parâmetros utilizados para corrigir. Deve, por isso mesmo, ser dado de forma clara e livre aos alunos, para que estes compreendam o que foi pedido e de que forma é que foram corrigidos; para que possam não cometer os mesmos erros num futuro próximo e consigam confiar, mais facilmente, nos critérios de correção futuros do docente.

Assumindo, a procura de corresponder a estas duas necessidades, antes do primeiro momento do exercício de escrita com os alunos do 10.º, foi fornecida (através de fotocópias) uma pequena lista de conectores (que podem ser entendidos como elementos de coesão textuais eficazes, na escrita de textos de maiores dimensões - e uma boa forma de ligar ideias/frases).

⁶⁷ “Se escrevemos uma frase longa (para além de cinco linhas), é indispensável uma releitura precisa e concisa, realizada diversas vezes, para confirmar se não há erros sintáticos e que se percebe tudo. A frase complexa é difícil de organizar” [tradução livre do original] “Si l’on rédige une phrase longue (au-delà de 5 lignes), il est indispensable de vérifier très précisément, en relisant plusieurs fois, qu’il n’y a pas d’erreurs de syntaxe et que le sens est parfaitement clair. La phrase complexe est difficile à organiser.” (Spicher, A., 2006, p. 99).

⁶⁸ “Hoje em dia (...) cada vez se está mais consciente de que o ensino da compreensão deve ir mais longe do que o simples facto de se fazerem perguntas ou de se mandarem repetir atividades de leitura aos alunos. É preciso acrescentar uma função explicativa: o professor deve dizer aos alunos porque é que uma resposta não é adequada e como pode utilizar estratégias para chegar a melhores respostas (Irwin, 1986).” (Giasson. J., 1993, p. 48).

Esta lista procura não só demonstrar a enorme multiplicidade de elementos de coesão textual, como capacitar os alunos de ferramentas para se “expressarem” de melhor forma nesta área (que, note-se, nem todos os alunos dominam com clareza e tranquilidade).

A lista está dividida em: do lado esquerdo o tema e do lado direito os conectores.

- Adição: e/ pois/ além disso/ e ainda/ não só...mas também/por um lado...por outro lado
- Certeza: é evidente que/ certamente/ decerto/ com toda a certeza/ naturalmente
- Conclusão: portanto/ logo/ enfim/ em conclusão/ concluindo/ em suma
- Dúvida: talvez/ é provável/ é possível/ provavelmente/ possivelmente/porventura
- Explicitação: (não) significa isto que/ quer isto dizer/ não se pense que/com isto (não)
- Fim: para/ para que/ com o intuito de/ a fim de/ com o objetivo de
- Causa: pois/ pois que/ por causa de/ dado que/ já que/ uma vez que/ porquanto
- Consequência: por tudo isto/ de modo que/ tanto...que/ de tal forma que
- Chamada de atenção: note-se que/ atente-se em/ repare-se/ veja-se/ constate-se
- Confirmação: com efeito/ na verdade/ como vimos/ efetivamente
- Exemplificação: por exemplo/ isto é/ como se pode ver/ é o caso de/é o que se passa com
- Hipótese: se/ a menos que/ supondo que/ admitindo que/ salvo se/exceto
- Sequência espacial: o lugar onde/ sobre à esquerda/ no meio/ naquele lugar/ ao lado/
- Sequência temporal: após/ antes/ até que/ quando/ em seguida/ seguidamente/ depois
- Opinião: a meu ver/ estou em crer que/ em nosso entender/ parece-me que
- Oposição: mas/ apesar de/ no entanto/ porém/ contudo/ todavia
- Conclusão: por outras palavras/ ou melhor/ ou seja/ em resumo/ em suma
- Semelhança: do mesmo modo/ tal como/ assim como/ pela mesma razão/ igualmente

A entrega desta lista, aos alunos, tinha como propósito (após ser explicado de forma oral a ideia por de trás da mesma), o possibilitar de uma forma simples de demonstrar como era possível interligar ideias sem cair na repetição. Muitos alunos possuíam ou uma ausência quase total de conectores (Ex: Para Stuart Mill não há ações boas ou más em si mesmas. A intenção com que são praticadas é irrelevante. As consequências são o único critério.) ou caíam na repetição dos poucos que conheciam (Ex: Para Stuart Mill não há ações boas ou más em si mesmas e a intenção com que são praticadas é irrelevante e as consequências são o único critério.). A preocupação de entregar esta pequena lista e de acompanhá-la com uma intervenção didática (expressa oralmente), pode parecer à primeira vista algo de minimalista. Contudo, as respostas escritas seguintes à entrega, tornaram-se (pelo menos para alguns alunos) muito mais “fluidas” e, neste sentido, considero que a entrega desta lista foi em parte

bem-sucedida (considerando que nem todos os alunos, a curto prazo, tomaram em conta a lista; mas alguns acabaram por compreender a sua pertinência e utilidade, a longo prazo). “Os elementos de conexão compreendem principalmente os referentes e os conetores. Não é necessário ensinar sistematicamente todos os elementos a todos os alunos, porque alguns aprenderam por si próprios a utilizá-los para compreenderem um texto. Por outro lado, encontram-se frequentemente alunos que não dominam esta aprendizagem, o que pode conduzi-los a problemas de compreensão.”⁶⁹

Como forma de iniciarem o uso destes elementos (ou continuarem a utilizá-los, no caso dos estudantes que já conheciam e aplicavam com sucesso os mesmos), foi apresentada então uma pergunta de desenvolvimento acompanhada de um excerto⁷⁰, para ser lido individualmente. Foi dada meia hora para cada aluno completar o exercício proposto. Após a finalização do exercício, os mesmos seriam entregues e coube-me corrigi-los segundo o meu entender. Entender esse que foi orientado pelos critérios de correção, que já haviam sido estabelecidos anteriormente, e que tratei de fornecer aos alunos, após a entrega dos textos corrigidos⁷¹. Assim, segue-se uma lista de conselhos dados oralmente, previamente à realização do exercício (acompanhados de uma breve ideia de como foram “expressos oralmente” na sala de aula):

- Uso de citações («utilizem excertos do texto, se acharem que é importante, já que pode ser uma ferramenta útil para dar ênfase e justificar a ideia por de trás da resposta»);
- Uso de Conetores («foi fornecida uma lista de conetores, essencial para ligar ideias e útil para se escreverem frases com maiores dimensões e ideias múltiplas»);
- Gerir o tempo («é importante saber gerir o tempo mas ainda assim conseguir referir todos os temas necessários; para responderem de forma completa ao que é pedido»).

Por fim os critérios de correção⁷² foram projetados em aula e enviados ao mail de turma:

Os três níveis definem as notas que foram dadas a cada aluno (do mais alto ao mais baixo):

Nível 3 – Resposta Completa: Explica o dilema e compreende a problemática dos valores no exemplo em questão. Explora a problemática dos valores conseguindo dar um exemplo prático onde uma situação semelhante se passou. Apresenta a sua opinião pessoal de forma muito assertiva e enquadrada. Refere o texto de forma pertinente. Redige num estilo

⁶⁹ Giasson. J., 1993, p. 82.

⁷⁰ Ver Anexo 6 para o excerto e a pergunta em questão.

⁷¹ Informações detalhadas sobre a correção e resultados encontram-se no Capítulo 3, onde tratarei de analisar se as minhas intervenções, nos três componentes referidos no Capítulo 2, acabaram por ter o sucesso desejado

⁷² Critérios elaborados de acordo com o exigido no *Teste Intermédio de Filosofia*.

apropriado, empregando adequadamente o vocabulário filosófico. Apresenta a resposta como um todo coerente e integrado.

Nível 2 – Resposta por Melhorar: Explica o dilema e explana a problemática dos valores com algumas imprecisões. Explora a problemática dos valores conseguindo dar um exemplo prático onde uma situação semelhante se passou. Apresenta a sua opinião pessoal de forma assertiva e enquadrada. Refere o texto de forma pertinente. Redige num estilo menos apropriado, empregando adequadamente algum vocabulário filosófico. Apresenta a resposta com deficiências de estrutura e de organização.

Nível 1 – Resposta Incompleta: Explica de forma incompleta o dilema e explana a problemática dos valores com várias imprecisões. Explora a problemática dos valores conseguindo dar um exemplo prático onde uma situação semelhante se passou. Apresenta a sua opinião pessoal de forma pouco assertiva e enquadrada. Refere o texto de forma pouco pertinente. Redige num estilo menos apropriado, não empregando vocabulário filosófico ou emprega-o de forma muito limitada ou inadequada. Apresenta a resposta com grandes deficiências de estrutura e de organização.

Cenário de resposta:

A resposta integra os seguintes aspetos, ou outros considerados relevantes e adequados.

- 1 – Explicação do dilema apresentado e razões do mesmo ser um conflito de valores;
- 2 – Referir e explorar a questão dos valores, tendo em conta o aprendido nas aulas;
- 3 – Fornecer a opinião pessoal de forma organizada e relevante tendo em conta o texto;
- 4 – Referir a importância desta temática, considerando-a nos dias de hoje.

Para atingir uma boa nota, a resposta do aluno terá que cobrir os 4 pontos (para além de ser necessário utilizar a correta terminologia filosófica e responder de forma completa). Cada nota veio acompanhada de parâmetros específicos que procuram ou elogiar algumas escolhas – ou indicar o que pode e deve ser melhorado – ou o que falta para completar a resposta.

A escolha de não dividir as notas em valores de 1 a 20 prendeu-se por motivos ideológicos. Neste caso, por este exercício não se tratar de um componente de cariz avaliativo (não contribuiu de nenhuma forma para a classificação final dos alunos nem positivo nem negativo, já que se tratava de um elemento construído por um professor estagiário e não estava inserido no plano curricular da turma em questão – ainda que a professora tenha solicitado, visto e tomado nota dos resultados). Neste sentido, um diferente valor classifica-

tivo demarcaria o dissemelhante estatuto dos exercícios em questão. Assim, foi corrigido um total de cerca de 31 textos diferentes, pertencentes a cada aluno que participou no exercício (isto no primeiro exercício, sendo que no segundo participaram o mesmo número de alunos). Foi uma preocupação constante criar um sistema de correção que procurasse cobrir todos os elementos escritos. Esta correção (adotada em parte a partir da leitura de Vilas-Boas, A., 2001) prendeu-se na procura de estabelecer uma técnica incisiva e constante na correção dos exercícios em questão ⁷³. “Outra dificuldade apresentada diz respeito ao facto de os docentes admitirem não poder aplicar técnicas de correção variadas porque as não conhecem. Esta situação de desconhecimento prende-se com a falta de formação nesta área.” ⁷⁴

Constatei, contudo, na correção dos textos, que havia um certo sentimento de “perda/confusão”. Era como se a resposta não tivesse sido planeada ou organizada antes do momento de escrita, mas antes improvisada quase na totalidade (algo que não é desejável num aluno de Secundário). Talvez tal tenha acontecido pelo sentimento de “pressão” ou “falta de tempo” (que normalmente se instala em momentos de avaliação, ainda que o exercício em questão não fosse avaliativo). A verdade é que poucos alunos procuraram hierarquizar os diferentes momentos da resposta – começando a escrever de imediato e caindo em confusões em que repetiam ideias já referidas ou as introduziam “à força”, colocando “asteriscos” (ou chamadas de atenção) no meio do texto e acrescentando no fim o que faltava.

E ainda que muitos alunos tenham adotado os conetores que foram disponibilizados anteriormente ⁷⁵ e as técnicas de leitura e sublinhados fornecidas e trabalhadas na sala de aula ⁷⁶; no fim, muitas respostas pecavam pela sua desorganização. Neste sentido, e antes de por em prática um segundo momento de avaliação, que já havia planeado anteriormente (onde colocaria outra pergunta e procederia à correção sobre diferentes critérios, mas no mesmo estilo que o exercício anterior) decidi primeiro fazer uma nova intervenção didática, procurando desenvolver questões de escrita e organização da resposta – procurando garantir um maior sucesso, não só nos restantes momentos avaliativos, como na escrita e leitura “em geral” (compreendendo que se tratam de dois componentes fundamentais na educação, tanto no plano do Secundário, como a nível filosófico).

⁷³ Que demonstrarei com maior clareza no Capítulo 3.

⁷⁴ Vilas-Boas, A., 2001, p. 33.

⁷⁵ De forma caricata ou inocente, muitos alunos procuraram usar o maior número de conetores - não caindo no ridículo ou no erro lógico – mas ainda assim proporcionando uma leitura por vezes interessante e/ou estranha.

⁷⁶ No fim da avaliação, pedi para ficar com os enunciados (que havia entregue por fotocópia). Afirmei que os devolveria no momento em que entregasse os textos corrigidos e assim o fiz. Não havia qualquer necessidade de o ter feito, mas a ideia seria compreender como cada aluno havia “tratado” – ou, por outras palavras, sublinhado ou trabalhado – os excertos de Fernando Savater. Reparei que muitos sublinharam os textos, alguns com as técnicas que havia ensinado, outros adotando – ou mantendo – métodos próprios e mais práticos, na visão dos alunos.

2.1.3. – Escrita e Organização da Resposta

Iniciando a terceira intervenção didática, procurou-se partilhar com os alunos uma estratégia que os ajudasse a escreverem de forma mais organizada e segura. Saliente-se que a pertinência desta inquietação se prende, invariavelmente, ao momento da avaliação. Se a prática da leitura é uma presença constante numa aula de Filosofia; podemos, por outro lado, dizer que a escrita é sem dúvida fundamental mas atinge o seu pináculo, na sala de aula, na avaliação escrita. O desenvolvimento da “capacidade” de escrita pode ser entendida como uma peça importante no estudo, na aula ou até poderíamos dizer que é uma das heranças que mais fica da escola e que, na verdade, permanecerá para sempre com os alunos. Sobre o papel do texto, Madalena Contente afirma: “(...) no atual contexto escolar privilegia-se a transmissão de conhecimentos através do texto escrito. (...) A compreensão pode definir-se como a estrutura de conhecimentos, isto é, de esquemas cognitivos, construídos, conservados, explorados e transformados pelos indivíduos. (...) A compreensão de um texto didático necessita dos conhecimentos referenciais, em relação aos conceitos e às situações evocadas pelo texto.”⁷⁷

A preocupação em desenvolver e melhorar esta componente proveio, acima de tudo, do desejo de fornecer ao aluno ferramentas que facilitassem o estudo e trabalho nas aulas de Filosofia (repercutindo-se o uso desta técnica, se possível prático, noutras áreas de estudo). A procura de desenvolver a escrita, contudo, está de facto ligada ao momento avaliativo e foi essa a “vantagem” que muitos alunos procuraram tirar desta metodologia. Por norma, um teste de Filosofia tem a duração de uma hora e trinta minutos. Muitos alunos lançam-se à escrita, sem lerem adequadamente os enunciados ou sequer organizarem as respostas. Tal deve-se, não só à pressão que “um teste” carrega, mesmo antes de ser feito (é um momento fundamental de avaliação contribuindo no fim do período para mais de metade da nota final – considerando que esta média compreende pelo menos dois testes por período); como pela clara exigência reflexiva que o teste reivindica ao aluno, enquanto momento avaliativo – é necessário que este relembre uma série de conceitos e matéria estudada. É pedido aos alunos que se estude o máximo de tempo possível (ainda que a duração total deste período fique à discrição do aluno); para que, no fim, os estudantes deem o seu melhor num momento que não dura, no total, mais que hora e meia. Se isto é criticável ou não, não me cabe a mim analisar – nem o irei fazer. No fim de contas, o objetivo da escrita não deve ser a mera reprodução nervosa e caótica de conceitos e significados, mas antes uma procura de compreensão e lógica textual.

⁷⁷ Contente, M., 1995, p. 68-9.

Tal como Anne Spicher reflete nas palavras de Fénelon: “«O primeiro dever daquele que escreve (...) é de aliviar o seu leitor ao fazer-se (...) entendido», afirma Fénelon. Não esqueçamos que o texto deve ser escrito tendo em conta o leitor: não basta que a mensagem seja entendida por aquele que escreve, esta deve também ser entendida pelo destinatário; e é o escritor que deve procurar uma maneira de expressar sem equívocos. (...) Para ser compreendido, é preciso ser claro e preciso, saber escrever de forma concisa e não cansar o leitor (...).”⁷⁸

Coloque-se a questão: será de todo absurdo afirmar que o procedimento da escrita, no corpo estudantil, tem vindo a sofrer nos últimos anos⁷⁹? Ou será talvez lógico e correto culpar a escola, em especial o ensino de Português⁸⁰? De facto, é legítimo que um professor de Secundário aponte o dedo aos professores que não “cumpriram” as suas competências de ensinar a ler e escrever de forma eficaz, nos anos anteriores; contudo, fazê-lo não será em si redundante⁸¹ e errado? Poderíamos até criticar que o excesso de audiovisuais e novas tecnologias nos distancia da necessidade ou gosto de ler e que portanto é certo que os alunos atuais leiam menos; mas afirmar tal coisa seria cair numa torrente de generalizações⁸² que não nos leva a lado algum. Cabe sim, ao docente, compreender as suas obrigações para com a sua turma. É necessário, não deitar as mãos em desistência e continuar a trabalhar nas Escolas⁸³ (e é, neste sentido, que sugiro estas técnicas e estratégias que passo a tratar de seguida).

⁷⁸ Tradução livre do original: “«Le premier devoir d’un homme qui écrit (...) est de soulager son lecteur en se faisant (...) entendre», affirme Fénelon. N’oublions jamais qu’un texte doit être rédigé en tenant compte du lecteur: il ne suffi pas que le message soit clair pour celui qui écrit, il doit aussi l’être pour le destinataire; et c’est au scripteur qu’il revient de trouver le moyen de s’exprimer sans équivoque. (...) Pour être lu et compris, il faut encore être clair et précis, savoir rédiger de manière concise pour ne pas lasser (...).” (Spicher, A., 2006, p. 91).

⁷⁹ “«Porque é que os alunos não aprendem a escrever? Atrevo-me a responder, sabendo embora que incorro no exagero inerente a todas as generalizações: não aprendem a escrever pela razão simples de que, na escola, não se ensina a escrever.»” (Fonseca, F., 1991 *in* Vilas-Boas, A., 2001, p. 6).

⁸⁰ Como Joaquim Azevedo (1998) bem enuncia, os problemas dos baixos níveis de leitura em Portugal são múltiplos e é de todo precipitado culpar diretamente (e apenas) o ensino português. Contudo, não se está aqui para culpar, mas para procurar eficazes formas de mudar esta condição. “A excessiva culpabilização da educação escolar pelos fracos índices de leitura da população portuguesa deve ter muito que ver com esta dificuldades dos adultos em ler e escrever, como rotinas integradas no quotidiano pessoal e social. Se todos os adultos lessem e as crianças não lessem, aí o caso seria de espantar e mereceria cuidados redobrados. Mas não é isso que acontece.” (Azevedo, J., 1998, p. 17).

⁸¹ “«A queixa dos professores é unânime em todos os níveis, do básico ao superior, acerca da incompetência linguística dos estudantes. Grande é o desalento entre todos (...) e a todos respondo que o lamento não colhe, não se devem atribuir culpas ao nível de ensino anterior, e que é necessário começar. Algum dia, e nalgum ponto, teremos que começar. É necessário mudar os planos de estudo e métodos didáticos (...). Não haverá democracia enquanto uns saibam expressar-se satisfatoriamente e outros não.»” (Carreter, F., 1998 *in* Vilas-Boas, A., 2001, p. 6).

⁸² “Se as pessoas, como se costuma dizer, lêem pouco, isso não se deve (...) ao advento dos recursos audiovisuais, como é frequente apontar-se, mas a dois aspetos que estão relacionados entre si: o ritmo acelerado de vida que se leva, por um lado, e a falta de sensibilização ou hábito de leitura por outro.” (Pinto, A., 1998, p. 23)

⁸³ “Não se peça o impossível à Escola, mas teimemos em pedir-lhes que seja a matriz, a fonte primordial da educação da sensibilidades e do gosto, da paixão pela arte e da vontade de saber sempre mais. (...) Tenhamos a coragem de encarar essa realidade com lucidez interveniente e crítica que ela exige de nós, sobretudo se formos escritores, ilustradores, editores, professores e investigadores.” (Letria, J., 1998, p. 35).

Como explorar, então, eficazmente a preocupação didática de desenvolver o processo da escrita e organização do texto escrito (neste caso, na área das respostas em momentos avaliativos)? Primeiro que tudo, é importante demonstrar que a adoção de uma técnica simples de praticar, terá de trazer consigo sucesso e não confusão. Muitos alunos queixam-se da falta de tempo, durante os momentos de avaliação, daí a rapidez com que abordam as perguntas colocadas – ao invés de cuidadosamente as analisarem e meticulosamente calcularem os seus raciocínios. Neste sentido, a principal preocupação prendeu-se em três momentos fulcrais que são expostos da seguinte forma: “O processo de composição escrita, descreve-se classicamente em três etapas: planificação, transmissão e revisão (Flower & Hayes, 1981)”⁸⁴

Para conseguirem escrever de forma bem-sucedida, os alunos teriam de conseguir compreender e explorar estes três componentes. Esta técnica, ainda que fosse ensinada com o propósito de ajudar no momento avaliativo, é facilmente aplicada a qualquer outro momento de escrita, quer seja para estudar ou até de forma recreativa. Ora, comece-se pelo momento da planificação. Trata-se de uma fase que surge antes sequer da escrita do texto em questão e onde procura-se a esquematização da resposta, a partir de pequenas ideias-chave. Veja-se a seguinte pergunta, a título de exemplo (pergunta baseada, em parte, no segundo exercício realizado nas aulas – ver anexo 7 – e que, neste caso, não é acompanhada de texto):

Se uma pessoa roubasse e matasse, de forma a salvar a sua família e amigos, poderíamos dizer, segundo Kant, que este agiu moralmente?

Após a leitura da pergunta surge o momento da planificação. Pede-se que o aluno esquematize a ordem pela qual vai começar a escrita. Este terá de considerar, a partir do que estudou e leu previamente, para depois proceder à escrita da planificação: “[Primeiro] será necessário ir rebuscar, na «memória a longo prazo», quais as ideias que serão transmitidas por palavras. Estas ideias devem ser organizadas de forma a que se possam articular com os conhecimentos e que tenham configuração de coerência.”⁸⁵ A planificação poderia ser, por exemplo (repare-se que os pontos seguintes são meramente indicativos – estes poderiam ser escritos na folha de teste ou até numa folha de rascunho, se porventura o aluno a tiver):

O Homem não agiria moralmente porque;

⁸⁴ Contente, M., 1995, p. 49.

⁸⁵ Contente, M., 1995, p. 49.

- A ação moral segundo Kant deve estar em conformidade com a norma legal;
- O agente deve agir não por inclinação mas por dever;
- A lei moral apresenta-se por Imperativo Categórico;
- Imperativo esse que deve ser universal, imparcial e longe dos interesses particulares.

Estes quatro elementos, se bem explicados e utilizando o vocabulário filosófico apropriado, permitiriam a nota máxima. É claro que a resposta não poderia ser elaborada por chavetas ou pontos, tal como demonstrado, mas antes por uma explicação longa e cuidada. Aliás, depois de escritos estes elementos (e antes da escrita da resposta) o aluno poderia até por uma ordem nos mesmos, escolhendo quais os primeiros a mencionar, facilitando não só o momento da escrita, como dando maior lógica e organização à resposta (colocando, por exemplo: 1, 2, 3, 4 ao lado de cada frase, pela ordem que achar mais conveniente à escrita e raciocínio, de acordo com o discurso pretendido).

O aluno poderia até, se tivesse a “lição bem estudada”, fazer este esquema de forma mais “desordenada” ou elementar, já que o mesmo só será visto pelo aluno que o elabora e não conta para resposta (ou nota) final, mas apenas para a sua planificação. Como por exemplo:

Ação não é moral, porque:

- Ação moral Kant – a norma legal;
- Agente deve agir por dever;
- Lei Moral ligada a Imperativo Categórico (explicar);

Os pontos anteriores, que podem parecer confusos para quem não está familiarizado com a temática, serão mais claros para o aluno que os elaborar (neste caso, supõe-se que o aluno poderia escrevê-los assim, de forma mais simplificada, de forma a poupar tempo). Acima de tudo, o fundamental é que o aluno que os escreve (e relê, antes de começar finalmente a escrever a sua resposta) compreenda o que estes elementos significam. Já que esta planificação não será de nenhuma forma avaliada pelo professor e é meramente ilustrativa para o aluno consultar, se necessário, ao longo da sua escrita (este pode até riscar uma a uma as frases inseridas na planificação, no momento em que as mencionar na resposta, de forma a melhor organizar-se). Só depois, do esquema feito, é que deve o aluno começar a responder por escrito na folha de teste. Segundo Madalena Contente: “Esta planificação global deverá permanecer na «memória de trabalho» até à sua execução. Depois proceder-se-á à transcrição através das palav-

ras, o que implica operações de escolhas lexicais; convenções de escrita, como a ortografia, a sintaxe a pontuação, as quais estão interligadas às capacidades de compreensão.”⁸⁶

Segue-se, finalmente, o momento da escrita: “Para a passagem à redação é necessário escolher-se um tema, ou determinar o fim e antecipar o que deve ser comunicado (...) a quem o texto é destinado.”⁸⁷ Nesta fase, preocupar-se-ia o aluno na leitura e desenvolvimento explicativo destes elementos de resposta, querendo neste sentido passar a ideia de que não só “sabe” a matéria, como compreende o cerne da questão colocada. A escrita está, depois de feita a planificação da resposta, muito simplificada. Se porventura o aluno se sentir perdido, poderá voltar a lê-la ao invés de ter de “puxar pela cabeça” tentando se recordar de conceitos já esquecidos ou que se “perderam” no momento, por motivos de nervosismo ou agitação emocional. A ideia da planificação será uma forma de “obrigar” o aluno a não responder à pergunta de forma imediata e irrefletida, mas antes a organizar-se antes de passar à escrita.

Por fim, após a fase da escrita ou de “transmissão”, é fundamental o momento da revisão. Neste sentido, Madalena Contente clarifica: “A parte de revisão, supõe uma avaliação, dependente de uma releitura e de uma comparação entre o texto produzido e o texto projetado, e a realização das correções necessárias. Ligada à fase de revisão, teremos também presente uma atividade de reescrita (...) uma retranscrição modificada de um texto produzido.”⁸⁸

Não só este momento permite o “relembrar” de questões fundamentais que podem ter sido esquecidas durante o momento de escrita, como possibilita ao aluno a correção de erros ortográficos ou confusões organizacionais. Muitos alunos acabam por deixar de lado o momento de revisão, já que consideram ter falta de tempo para completar o teste (ao que a fase da revisão não acrescenta “mais respostas”, mas antes o melhoramento e correção daquelas que já estão escritas, de forma a solidificar e confirmar).

Ainda assim, se o aluno adotar estas estratégias, esse tempo que pode haver receio de perder, estará já por si “ganho” – e a revisão torna-se assim, não só possível, como um elemento fundamental do momento de avaliação. Note-se que muitas vezes as perguntas de resposta extensa/longa contam (na cotação final) perto de um quarto do valor total do teste. Sendo que, assim, a revisão confirmaria não só a totalidade dos valores obtidos na mesma; como seria mais ideal do que perder tempo com outras perguntas que possam estar a “bloquear” o estudante – e sobre as quais a resposta não surge, maioritariamente, por “artes mágicas” na mente do aluno.

⁸⁶ Contente, M., 1995, p. 50.

⁸⁷ Contente, M., 1995, p. 49.

⁸⁸ Contente, M., 1995, p. 50.

Capítulo 3 – Correções, Resultados e outros Exercícios de Leitura e Escrita

No Capítulo 2, procurou-se fazer uma análise de alguns exercícios a aplicar em ambiente de sala de aula. Após a análise dos mesmos, querendo justificar a pertinência e relevância de tais metodologias, segue-se então a correção dos textos escritos em sala de aula (relativos à pergunta referente à obra de Fernando Savater ⁸⁹ e à comparação crítica entre a Filosofia de S. Mill e I. Kant ⁹⁰). Correção essa que respeitou os critérios de correção (já referidos no Subcapítulo 2.1.2.; no caso do exercício referente ao texto de F. Savater) e que foi debatida em sala de aula. Segue-se, então, o levantamento dos resultados e uma reflexão sobre os mesmos.

Ainda assim, é importante referir, antes de tudo, que estes exercícios aplicados em sala de aula merecem um desenvolvimento e contínua correção. Que garantias há que os alunos retiraram algo de prático dos exercícios? De facto, poucos alunos continuaram a usar os conectores que foram fornecidos (até ao fim do ano); e ainda que alguns alunos continuassem a aplicar as técnicas de leitura de textos que foram ensinadas, a verdade é que alguns alunos escolheram ignorá-las. Houve de facto algum progresso em casos específicos (de um exercício para outro), mas generalizar as três metodologias aplicadas, como o culpado direto de alguma subida nas notas (ou de uma melhor leitura e escrita) seria cair em especulação e fazê-lo é um erro (esta melhoria não foi absoluta e não se verificou na totalidade dos alunos).

As três metodologias aplicadas são, sem dúvida, uma pequena minoria numa vasta área didática coberta de diferentes exercícios e técnicas. A escolha dos três exercícios aplicados deveu-se a algumas leituras seleccionadas; mas no fim, provou-se ineficaz para garantir o sucesso de toda a turma. Neste sentido, não é apenas profícuo refletir e considerar os resultados dos exercícios aplicados, como será também útil fazer um levantamento e análise de outros exercícios do mesmo género; já que não é só importante referi-los e tê-los em conta, como será interessante examinar e considera-los, ao nível dos seus objetivos práticos. Se a turma não ficou a ganhar na totalidade, então é importante arranjar novas técnicas e estratégias.

Tudo esta investigação tem como objetivo, não só explorar diferentes formas de exercitar os conteúdos integrados no ensino de Filosofia no Secundário, como pela assumida necessidade que há-de trabalhar com maior ênfase e cuidado as técnicas de leitura e escrita na sala de aula, de forma a inovar ⁹¹ e tornar mais fácil para o aluno o diálogo, acesso e compreensão do texto filosófico. São estas algumas, mas necessárias, obrigações do professor de Filosofia.

⁸⁹ Ver Anexo 6.

⁹⁰ Ver Anexo 7.

⁹¹ “O esforço em mudar os métodos repetitivos e monótonos usados no ensino da escrita deve e tem de ser feito até ao 9.º ano.” (Vilas-Boas, A., 2001, p. 13).

3.1. – Técnicas de Correção e Resultados

Um dos princípios que regeu o momento de correção, partiu da procura de passar “algo” de prático e útil para o aluno e não apenas corrigir por “corrigir”. Uma boa correção deve conter informações que procurem melhorar futuros exercícios e demonstrar como a resposta está composta (ou como deveria estar, para atingir a nota desejada). Se a correção do professor se baseasse em escrever a caneta vermelha um “e...”, “muito incompleto” ou “falta justificar”; tal seria uma “correção inacabada”, já que não forneceria ao aluno formas de se autocorrigir em momentos futuros: “O processo tradicional de corrigir marcando os erros precisa de ser revisto e modificado em direção a um conjunto de atividades que envolva estudantes e professores, fazendo com que a correção seja uma parte integrante do processo de escrita.”⁹²

Cabe ao professor, que procure trabalhar estas áreas com sucesso: “Dar tempo ao aluno para escrever na aula, conseguir aí ou fora dela acompanhá-lo, criar condições para a revisão textual e conseqüente aperfeiçoamento contínuo e não esporádico, são modos de conceber o ensino da escrita que estão longe da nossa prática quotidiana.”⁹³ Ora, de forma a conseguir explorar o contributo da correção no aperfeiçoamento da escrita, foi concebida uma técnica de correção. Se esta poderia reproduzir alguma confusão inicial no aluno, acrescente-se que esta foi explicada em ambiente de sala de aula, de forma a produzir o mínimo de confusões.

Primeiro que tudo, e de forma a analisar e tomar em conta os tipos de correção praticados no 10º ano, após a prática do exercício já referido (ver exercício do anexo 6), veja-se então uma resposta exemplo⁹⁴, no anexo 7. Esta resposta, não é de nenhum modo ideal e não está completamente correta, ainda que esteja próxima, se for apoiada e acompanhada pelo professor. Antes de passar às técnicas de correção, saliente-se o uso dos conectores de forma a ligar diferentes ideias (já que, acrescente-se, este exercício foi realizado após a entrega da lista referida no subcapítulo 2.1.2.). Ora, a procura de corrigir esta resposta teve como objetivo fugir de alguns métodos já existentes⁹⁵; e baseou-se na divisão dos momentos da resposta, dando ao aluno uma perspetiva de como, indiretamente, este havia compreendido que uma resposta completa deveria cobrir diferentes temáticas para ser considerada completa. Para além disso, acrescentou-se uma pequena lista que salientava o positivo ou negativo da resposta.

⁹² Hedge, T., 2000 *in* Vilas-Boas, A., 2001, p. 19.

⁹³ Vilas-Boas, A., 2001, p. 10.

⁹⁴ A resposta que se segue foi escrita por um aluno do 10º ano.

⁹⁵ Exemplo de um código de correção: “* frase incompleta; _____ passagem vaga ou incompleta; salientado **em** **grosso** uso errado de vocabulário.” Tradução livre do original: “Code de correction: * phrase incomplète; _____ passage trop vague; **En gras** impropriété de vocabulaire.” A negrito como no original (Spicher, A., 2006, p. 94).

Ao corrigir pareceu claro que seria aconselhável que os alunos trabalhassem com um dicionário ⁹⁶, já que o mesmo poderia ajudar na procura de sinónimos e correções ortográficas. Contudo, escolhi não fazê-lo já que procurava criar um exercício o mais próximo de uma avaliação (onde não é permitido trazer um dicionário). Assim sendo, veja-se a título de exemplo, a correção da resposta do aluno no anexo 8. As técnicas de correção adotadas, não foram criadas em conjunto com os alunos; ainda que tal seja positivo e até uma forma de motivação ⁹⁷.

Clarifique-se o esquema de correção: lateralmente, os vários momentos do texto original; em baixo, algumas notas personalizadas que procurem ajudar o aluno; acompanhado de outras correções ao longo do texto. Por fim, a classificação que se divide em três níveis, tal como referido: Resposta completa, Resposta por melhorar, Resposta incompleta. É de notar que foi procurado, ao entregar os textos de volta aos alunos, acrescentar de forma privada e pessoal alguma nota oral a cada um individualmente (quer de apoio numa temática específica, ou de forma a aconselhar diferentes abordagens). De qualquer forma, foi sempre procurado que a mera entrega não fosse apenas algo passivo, mas antes um momento de progressão e diálogo.

No fim, as notas finais dos alunos entre os dois exercícios, acabaram por melhorar em alguns casos, notando-se uma certa subida. De facto, só a segunda atividade é que foi antecedida por uma estratégia de organização da resposta (tal como visto anteriormente no subcapítulo 2.1.3) e foi um exercício realizado após várias sessões de leitura e análise de textos em ambiente de sala de aula ⁹⁸. No 1º exercício as notas foram as seguintes: nove alunos chegaram à nota de mais alta, de resposta completa; catorze alunos ficaram no nível intermédio, resposta por melhorar; e por fim, sete alunos estavam no nível inferior, de

⁹⁶ “O mais simples seria sempre que possível ter um dicionário (...) à mão, de forma a poder verificar a grafia das palavras a usar. Assim poderíamos ter conta dos erros e, gradualmente, evitar repeti-los. O dicionário (...) também fornece informações sobre acordos e conjugações, construção precisa e etimologia. (...) Numa situação de exame, onde o uso de dicionário não é permitido, é importante lembrar que podemos trocar uma palavra por outra, sem alterar a mensagem.” Tradução livre do original: “Le plus simple consiste à travailler, chaque fois que c’est possible, avec un dictionnaire (...) à portée de main, afin de pouvoir vérifier la graphie mots. On s’imprègne ainsi progressivement de l’orthographe d’usage et on évite de répéter les mêmes fautes. Le dictionnaire (...) fournit également des informations sur les accords et la conjugaison, précise la construction et indique l’étymologie. (...) Dans une situation d’examen, où l’usage du dictionnaire n’est pas admis, rappelez-vous que l’on peut souvent remplacer un mot par une autre, sans dénaturer le message.” (Spicher, A., 2006, p. 62).

⁹⁷ “Uma estratégia que promove a motivação dos alunos para a importância das marcas de correção consiste em criar no início do ano um código de marcas em que eles sejam implicados. (...) este modo de agir revela-se muito importante; o mesmo sucede com alunos desmotivados. Ao contribuírem para a criação do sistema por certo compreenderão a análise dos seus erros e subsequente rescrita com mais interesse.” (Vilas-Boas, A., 2001, p. 29).

⁹⁸ O primeiro exercício – anexo 6 – foi inserido no Módulo II.2 e realizado no 1º Período; enquanto que o segundo – anexo 7 – foi inserido no Módulo II.3.3 e realizado no 2º Período. As técnicas trabalhadas elaboradas em sala de aula poderão de facto ajudar os alunos, contudo, é de referir que pela altura do segundo exercício, os alunos já haviam tido um contacto maior e mais trabalhado com o texto filosófico e o tipo de respostas desejadas a um aluno do 10º ano; neste sentido, qualquer crédito da melhoria e progressão dos alunos, deve-se não só às metodologias aplicadas, como ao longo trabalho progressivo em sala de aula (elaborado por mim, pela Professora Orientadora e o meu colega de Estágio).

resposta incompleta. No 2º exercício, os resultados melhoraram para: treze alunos com o nível alto; doze no intermédio; e cinco no nível inferior. Uma parte dos alunos melhorou, outra parte estagnou ou não conseguiu atingir o pedido, enquanto que, num caso ou outro, chegaram mesmo a piorar. Isto significa que há espaço e necessidade de melhorar as três metodologias utilizadas, de forma a procurar incluir todo o grupo nesta procura do sucesso da turma.

É, neste sentido, importante que o trabalho com os alunos progrida e seja aplicado mais vezes e de diferentes formas. De facto, estes dois exercícios escritos foram isolados e provam-se insuficientes para garantir o sucesso dos alunos; sendo não só necessário emenda-los continuamente (procurando melhora-los sucessivamente), tal como é importante garantir e explorar novas formas de trabalhar com a turma sempre de forma a incluir todos os elementos e não apenas aqueles que se mostram recetivos ou motivados. É de referir que esta correção, por muito “bem-intencionada”, não bastaria para “aguardar” o sucesso garantido dos alunos. Cabe ao docente fazer mais que uma “crítica” ou correção de exercícios; é também necessário escutar o aluno e procurar encontrar a melhor forma de desenvolver a sua escrita, tendo em conta diferentes e novas metodologias a adotar, se for necessário. Cada caso é um caso e se o docente procurar usar o mesmo método com todos os seus alunos, poderá ser incapaz de ser bem sucedido na sua tarefa de desenvolver e melhorar as competências da sua turma, deixando de lado alguns alunos que não se identifiquem ou discordem das estratégias usadas. Tal como Lucy Calkins identifica, nem todos os professores procuram criar uma relação construtiva e pessoal com a escrita de cada aluno, não contribuindo assim para o seu desenvolvimento e progressão: “«Acho que jamais algum professor observou-me enquanto eu escrevia, escutou minhas ideias sobre como escrever bem ou conversou comigo sobre minhas estratégias de composição escrita.»”⁹⁹

Segundo António Vilas-Boas, poder-se-ia admitir que estes exercícios estariam apenas completos com um trabalho posterior e contínuo. Uma procura de corrigir ininterruptamente, inovar e conversar com o aluno sobre diferentes desafios na escrita, de forma a possibilitar um crescimento continuado e orientado: “A correção deve estar ao serviço duma aprendizagem contínua e programada, deve tornar-se de facto no cerne de uma aprendizagem da escrita que privilegia o texto-processo em detrimento do texto-produto. A prática das nossas escolas ainda vai muito no sentido de considerar a correção como um momento final e não intermédio. A problemática da correção levanta muitas questões (...). A correção deve ser um momento intermédio de um processo: ao aluno deve ser facultada a possibilidade de analisar os erros

⁹⁹ Calkins, L., 1988 in Vilas-Boas, A., 2001, p. 8.

assinalados, de os discutir com o professor ou com os colegas, de refazer o texto, em parte ou na totalidade, enfim, a correção deve ter objetivos precisos, deve ter uma continuidade.”¹⁰⁰

Mas como fazer esta correção contínua? Como acompanhar a escrita do texto, antes do seu produto final? E pode um professor de Filosofia cobrir estas áreas de forma bem-sucedida? Ora, foi referido anteriormente a obrigação que cabe ao docente, na área em questão, de cobrir tanto a leitura como a escrita. Neste sentido, não é de todo desproporcionado admitir que o professor de Filosofia só terá a sua “função” didática realmente realizada quando conseguir com sucesso explorar e fornecer ferramentas aos seus alunos, que possam possibilitá-los de uma escrita e leitura eficaz. Para tal, é de referir que o professor de Filosofia deve estar sempre atento aos seus alunos, sendo capaz de estabelecer um diálogo contínuo e construtivo.

Um exemplo poderia ser, no fim de cada aula, estabelecer-se uma conversa com diferentes alunos, de forma a conseguir cobrir a totalidade da turma até ao fim do 1º Período; ou até estar disponível em momentos fora da aula (dentro do horário escolar, e presencialmente na escola); para ajudar os alunos que procurem melhorar a escrita ou motivando aqueles que se mostram apreensivos a tal competência. Neste sentido, António Vilas-Boas advoga:

“Ao dialogar com os alunos quando apresentam as dificuldades, ao promover a contínua reescrita do texto, ao tornar mais animada e criativa a aula porque propicia as condições para que os alunos pratiquem a auto e hetero-correção, o professor faz com que a correção se torne mais motivadora e interessante e o aluno passe a ver uma finalidade neste exercício. Ao mesmo tempo, a correção torna-se deste modo mais variada.”¹⁰¹

É importante, neste sentido, explorar diferentes formas de trabalhar com a turma, criando novas metodologias que consigam não só ser elaboradas ao longo do ano (não “roubando” tempo ao projeto curricular, que cobre a área de estudos em questão), como também pela procura de melhorar e crescer com a turma, aceitando que não há duas turmas iguais e muito menos dois alunos semelhantes. E, neste sentido, uma metodologia que tenha sido bem sucedida até à data, terá sempre que ser revista para englobar novos e diferentes estudantes.

¹⁰⁰ Vilas-Boas, A., 2001, p. 20.

¹⁰¹ Vilas-Boas, A., 2001, p. 24.

3.2. – Outros exercícios de Leitura e Escrita passíveis de aplicação

A importância de realizar exercícios que promovam a leitura ou que desenvolvam a escrita é crucial no progresso dos alunos do Secundário. Neste sentido, é não só importante desenvolver técnicas diversas, de forma a englobar não só os alunos motivados (que se mostram imediatamente receptivos às metodologias a aplicar), mas também àqueles que podem por vezes não ser aliciados pelos exercícios mais comuns ou simples (mas que requerem um esforço extra do professor). De forma a englobar toda a turma neste trabalho necessário, o docente deve elaborar diferentes atividades de leitura. O momento de correção deve ser constante e incisivo, conseguindo que os alunos melhorem a escrita ao longo da construção do texto e não apenas num momento conclusivo. Todas estas particularidades poderão beneficiar a turma e são essenciais para qualquer docente que procure ser bem-sucedido nas suas obrigações didáticas.

Segue-se então uma análise a um exercício que chama a atenção por englobar todas as preocupações já referidas e pela sua componente incisiva a nível da escrita do discente: a “redação acompanhada”¹⁰²: “Esta atividade implica mais trabalho para o professor, mas nem todos os alunos necessitam dela e, dos que escrevem deficientemente, nem todos quererão participar. A redação acompanhada é um texto de tema livre, deve ter cinco ou seis páginas e ser elaborada ao longo de dois ou três meses.”¹⁰³ Muitos alunos têm dificuldade em escrever textos de largas dimensões. Contudo, este exercício prima por se alongar durante um longo espaço de tempo e ser supervisionado e acompanhado continuamente. Idealmente poderia ser realizado ao longo do 1º Período, de forma a perceber se há necessidade de repeti-lo no 2º Período, em alunos que possam continuar a melhorar com a realização do mesmo (ou mesmo alunos em que não se prove imediatamente os benefícios do exercício). A procura de desenvolver este texto teria como princípio o acompanhar o aluno de forma sucessiva e construtiva.

A “redação acompanhada” é assim um exercício que cativa, não só por possibilitar o trabalho com a turma, em especial os alunos com mais dificuldades, como também por ser uma boa forma de trabalhar uma temática filosófica em específico, já que o tema do texto pode ser escolhido pelo professor. Assim, este exercício trabalha não só conhecimento como competências, tal como destaca António Vilas-Boas: ”O primeiro obstáculo para o aluno

¹⁰² “(...) o professor pode ainda ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades de escrita, propondo-lhe uma atividade que decorre paralelamente às aulas: a redação acompanhada.” (Cassany, D. 1996 *in* Vilas-Boas, A., 2001, p. 39).

¹⁰³ Vilas-Boas, A., 2001, p. 40.

pouco motivado para escrever costuma ser o da escolha do tema. O professor procurará, no primeiro encontro, ajudá-lo a elaborar um esquema prévio contemplando vários aspetos ligados ao tema e incentivá-lo a não desistir. Os encontros seguintes, cuja periodicidade dependerá das dificuldades do aluno, servirão para, através da correção oral ou escrita, o professor ajudar o aluno a superar as dificuldades que forem surgindo.”¹⁰⁴

Contudo, não poderá o aluno encontrar obstáculos na escrita deste longo texto? Se considerarmos que os textos de maiores dimensões, por norma, até ao fim do 9º ano são composições ao nível da disciplina de Português; não poderá então o aluno ter alguma confusão neste exercício? Ora, aqui poder-se-ia aplicar a metodologia referida no Subcapítulo 2.1.3., de forma a trabalhar a análise e elaboração textual, facilitando a prática do exercício: “No início do Ensino Secundário, uma das capacidades fundamentais em que tantos alunos falham é a da organização e coesão textual. Uma redação de cinco páginas constitui um exercício muito apropriado para o aluno compreender a importância de saber ordenar um texto, de o elaborar tendo em conta uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão; é ainda um texto apropriado para uma consciencialização da correta utilização dos articuladores discursivos.”¹⁰⁵

Elaborando exercícios como a redação acompanhada, o professor irá ter contacto direto com as diferentes escritas da sua turma. Para, neste sentido, procurar diferentes formas de ajudar cada aluno em particular, compreendendo que as diferenças que os definem podem ser as vantagens que os distinguem. Ao estabelecer metas pré-definidas, o professor poderá até recolher a nível semanal os rascunhos dos textos escritos e entrega-los na semana seguinte. Não só se preocupando em corrigir erros ortográficos, mas também acrescentando algo aos textos corrigidos, dando indicações e sugestões. Pode também o professor, com esta correção, tomar nota dos casos mais graves e dar especial atenção a estes. Já que o professor de Filosofia não conhece por norma a sua turma do 10º ano e, assim sendo, desconhece-se quais os alunos a quem faz mais falta este tipo de exercício (havendo a possibilidade de ser a totalidade da turma), é então uma boa escolha aplicar inicialmente esta metodologia a toda a turma:

“Esta aprendizagem, que deve responder a dificuldades detetadas logo no início do 10.º ano e ser levada a cabo de preferência ao longo do primeiro período, apresenta (...) implicações evidentes para o domínio de alguns tipos de texto com cuja especificidade ele se defronta entre outros. Mas é importante também no contexto de disciplinas como a História e a Filosofia que pedem ou requerem a capacidade de redação de textos com alguma dimensão. Os professores destas disciplinas, que tantas vezes se queixam de os alunos não saberem

¹⁰⁴ Vilas-Boas, A., p. 40.

¹⁰⁵ Vilas-Boas, A., p. 40.

ordenar e articular um texto, poderão também levar a cabo este trabalho extralectivo com os seus alunos. Bom será que todos sejam de facto professores de Português... A redação acompanhada deve ser mais um elemento de avaliação do aluno. Deste modo motiva-o. A avaliação deve ter em conta não só o produto final, mas principalmente o trabalho intermédio, a busca de informação, a sua organização, as sucessivas rescritas do texto, etc.”¹⁰⁶

Um outro exercício que tomei conhecimento, a partir da investigação aplicada neste relatório, está ligado ao momento da leitura e análise de textos. É errado considerar que a prática e desenvolvimento da leitura pode estar longe do momento da escrita (e vice-versa). Assim, algumas estratégias práticas podem ser aplicadas ao momento da leitura do texto filosófico, considerando que se trata de um texto de difícil leitura e interpretação e que merece em si uma didática própria que cabe ao professor de Filosofia fornecer. Segue-se uma lista de alguns passos úteis no momento da leitura em sala de aula, que coloco em destaque:

“1. Propor uma leitura através de formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto. Não se trata de compreender a totalidade do texto mas de verificar que se pode decifrar e assimilar fragmentos de sentido.

“2. Fazer sublinhar as palavras que causam problemas de compreensão. Só após uma leitura global do texto é que o aluno vai procurar no dicionário as palavras que continuam a causar problemas, podendo o professor optar por explicá-las. (...)

“3. Fornecer um texto desconhecido do aluno para este decifrar. O professor pode também pedir ao aluno que seja ele próprio a encontrar um texto sobre um determinado tema e a propô-lo na aula.”¹⁰⁷

No fim de contas, é necessário fazer uma reflexão sobre o panorama da educação da escrita e da leitura, já que o difícil processo de cobrir estas duas temáticas é algo fundamental para todos os professores de todas as áreas de ensino¹⁰⁸, que esperem corresponder ao exigido nos projetos educativos dos Programas Nacionais de ensino. E ainda que não existam dez passos para conseguir atingir o sucesso nesta área (apesar de haver quem os tente enunciar¹⁰⁹), é importante procurar compreender como devemos pensar a educação atualmente, nesta idade da comunicação que, por excelência, menos precisa do lápis e do papel.

¹⁰⁶ Vilas-Boas, A., p. 40 e 41.

¹⁰⁷ Contente, M., 1995, p. 14.

¹⁰⁸ De acordo com os princípios da *Reforma do Ensino Secundário – Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário*, inseridos no ponto 1. *Objetivos para o Ensino Secundário*.

¹⁰⁹ “Como escrever de forma eficaz em dez princípios. 1. Escrever com correção; 2. Usar pontuação; 3. Ser claro; 4. Ser preciso; 5. Ser consistente; 6. Escrever com lógica; 7. Manter o ato da escrita algo simples e natural; 8. Usar a linguagem ao serviço da ideia.” Tradução livre do original: “Le point sur... rédiger efficacement en 10 préceptes: 1. Rédiger avec correction; 2. Ponctuer; 3. Être clair; 4. Être précis; 5. Être concis; 6. Rédiger avec logique; 7. Rester simple et naturel; 8. Mettre la langue au service de l'idée” (Spicher, A. 2006, p. 240-1).

3.3. – Futuro da Educação: A Escrita e a Leitura no Plano Curricular

De facto, existe uma clara acusação ao nível das lacunas no ensino da Escrita e Leitura, no plano atual da educação. Procurou-se, ao longo deste relatório, explorar como este problema pode ser trabalhado de forma a desejavelmente superá-lo e conseguir que esta seja uma questão do passado. Contudo, não há curas perfeitas na educação e as estratégias e metodologias adotadas merecem constantes acertos, de forma a lidar com novas exigências e desafios. “Ao mesmo tempo ouve-se e lê-se cada vez com mais insistência e frequência que os alunos não sabem escrever, principalmente os do ensino superior (...) Veja-se a este respeito a nota publicada no jornal (...) intitulada «Os caloiros de Humanidades apresentam graves deficiências no uso da língua materna. Para minorar a crise, em algumas faculdades foram mesmo criados cursos livres de gramática». Denúncias deste tipo são frequentes na imprensa.”¹¹⁰

Mas como justificar esta crescente readaptação? Haverá algum fenómeno social a “culpar” perante esta dificuldade na escrita e leitura? Facilmente poderíamos apontar o dedo ao facto de hoje se ler menos ou dos novos média começarem a dominar o dia-a-dia, tirando espaço aos métodos convencionais de escrita. Os constantes erros ortográficos ou falhas na gramática poderiam até ser atribuídos às novas tecnologias que (quase de forma perfeita) impedem estes enganos. Refiro-me por exemplo ao corretor ortográfico¹¹¹, que se encontra quase na totalidade das novas tecnologias que usamos para a escrita. Uma geração que cresceu com estas ferramentas e assistiu à sua rápida disseminação e eficaz utilização é de facto refém do seu uso constante. Contudo, também as gerações mais velhas se provam adeptas de todos estes novos *media*, o que leva à pergunta: fará sentido uma educação que menospreze as facilidades que a tecnologia traz ao ato da escrita? Será de todo lógico trabalhar e incentivar o ensino de uma escrita perfeita, quando a mesma é facilmente corrigida e polida tecnologicamente?

A verdade é que seria tolo abdicar ou sequer desistir da educação da escrita, ou do incentivo e trabalho da prática da leitura (e se tal é óbvio na atualidade, quem sabe como será um dia no futuro¹¹²). Mas é inegável que é necessário uma mudança metodológica que reveja

¹¹⁰ *Expresso*, 8/7/2000, p. 14 in Vilas-Boas, A., 2001, p. 7.

¹¹¹ “Ao trabalhar no computador, o corretor [ortográfico] possibilita uma verificação rápida da ortografia de uma palavra sem ser necessário abrir um dicionário eletrónico em paralelo. Em suma, o verificador ortográfico e gramatical é uma ferramenta que faz exatamente aquilo a que se propõe, especialmente para a investigação sistemática de erros de escrita.” Tradução livre do original: “Si vous travaillez sur écran, le correcteur peut par contre vous permettre de vérifier rapidement la graphie d’un mot sans avoir besoin d’ouvrir en parallèle un dictionnaire électronique. En bref: le correcteur orthographique et grammatical est un Outil auquel il ne faut pas demander plus qu’il n’est capable de faire, et qui se révèle efficace surtout pour la recherche systématique des erreurs de frappe.” (Spicher, A., 2006, p. 63).

¹¹² Considere-se, a título de exemplo, o artigo publicado no *Público Online*, relativo à escola e ensino do futuro: <http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>

como estas competências podem e devem ser desenvolvidas nos novos alunos tendo em conta a disseminação das novas tecnologias que menosprezam estas práticas. É necessário não só discutir estas novas medidas, como perceber até que ponto é que a sua adoção pode ser precipitada e revelar-se muitas vezes errada. Nem todas as novas metodologias resultam, mas são aliciantes pela sua pertinência. De facto, alterações ao ensino (particularmente ao nível da escrita e da leitura, tal como analisado ao longo deste relatório) são múltiplas vezes discutidas, ainda que com as suas limitações quer metodológicas ou estatísticas.

Neste sentido Seymour Papert destaca a gravidade da situação: “(...) um suposto inovador da didática (...) diz que a escola deve adotar este ou aquele uso da tecnologia e justifica o conselho, citando factos que provam a eficácia de tais técnicas no impacto direto da aprendizagem (...). É claro que seguir estes conselhos vai contra a necessidade dos diretores das escolas e aqueles que fornecem os fundos monetários do ensino, que desejam ver resultados rápidos ao terem provas de que esta metodologia fez N alunos ganharem M competências nesta ou naquela questão. É compreensível que, por vezes, se sucumba à pressão de adoptá-las. (...) Mas se sucumbirmos a esta pressão de forma indiscriminada, o que acaba por acontecer é consolidar o sistema na sua resistência à mudança. O que é necessário é desenvolver uma estratégia que permita-nos interagir com o sistema, nos nossos próprios termos, e ao mesmo tempo ter noção do seu desenvolvimento sem nos obcecarmos com os seus resultados.”¹¹³

Mas se existe esta obrigação de cobrir estas competências da escrita e da leitura, e admitindo que esta discussão existe e que é uma real necessidade no panorama atual, há então que perceber: porque não se veem resultados (quer a curto ou longo prazo)? Ou, se existem resultados (tal como procurei identificar ao longo deste relatório), porque não se disseminam estas ou outras metodologias que se provem úteis, práticas e com efeitos à vista? A verdade é que aqui regressa-se ao problema já anteriormente referido: falta de tempo para pô-los em prática ou até que estas competências não são de toda obrigação de todos os docentes, mas apenas de alguns (como os professores de Português ou de Filosofia, que primam pela necessidade constante, aplicada e cuidada do momento de leitura e escrita em sala de aula).

¹¹³ Tradução livre do original: “(...) a would-be constructivist innovator (...) tells School to adopt this or that usage of technology and justifies the advice by citing facts to prove how effective the procedure’s direct impact on immediate learning (...). Of course doing this goes against the short-term needs of school administrators and the policies of most funding agencies who tend to want «proof» that the particular procedure caused N children to gain M units on such and such a measure. So it is understandable that we sometimes succumb to the pressure. (...) But if we succumb indiscriminately, what we get done is consolidating the system in its resistance to change. What we need is a developmental strategy that allows us to interact with the system on its own terms while at the same time tending a development of which it is not necessarily aware.” (Papert, S., 2001, p. 63).

Se não admitirmos a obrigação de adotar novas metodologias no ensino, que procurem desenvolver estas e outras competências, não se podem esperar resultados para breve:

“Para se cumprirem os conteúdos programáticos, dizem-nos os professores com uma frequência quase absoluta, é preciso descurar (pois o tempo e os meses correm), atividades fundamentais como a escrita e a oralidade. (...) Depois espantamo-nos com o que acontece, pão nosso de cada dia, nos cursos universitários de Letras, onde alunos há que ali estão por não terem tido nota para ingressar em outras Faculdades. Se isso é triste para os professores, é dramático para os alunos.”¹¹⁴ Um professor do Secundário, deve não só assegurar o cumprimento das suas obrigações enquanto docente, mas também deve preparar os seus alunos para o futuro. Não se ensina para “passar”, mas para possibilitar um crescimento pessoal do aluno (e, por vezes, até do professor) e ajudar no percurso profissional dos estudantes.

Assim, cabe ao professor do Secundário esta obrigação e a falta de tempo ou qualquer outro argumento não pode ser princípio impeditivo. E, se se procura atribuir culpas a este ou aquele organismo do ensino, pelas lacunas que se identificam na escrita e na leitura, a verdade é que é necessário por de lado esses comentários. O princípio para a mudança é admitir o problema e só assim poderão estas limitações ser ultrapassadas no panorama atual.

De facto: “Este fenómeno, sugere [Kieran] Egan, é em tudo semelhante ao que hoje se vive na educação ocidental. O ensino superior acusa o ensino secundário. O ensino secundário acusa o básico. Este acusa o primário. Procurando o início da cadeia, acusa-se o superior por não cuidar da formação dos professores destinados ao secundário, básico e primário. Fechando o ciclo, o superior desculpa-se com a falta de preparação dos alunos que recebe. Pelo meio, acusam-se os governos, que não deitam mão ao descabro, e os pais, que deixam os filhos por aí, ao Deus dará. Segundo Egan, as culpas não estão onde estão a ser apontadas, mas sim em males endémicos de que padece a nossa educação (...).”¹¹⁵

A estes males endémicos, sejam eles associados aos novos media (já referidos) e aos mitos¹¹⁶ que os rodeiam; a verdade é que a aplicação de metodologias que desenvolvam a escrita e a leitura só podem resultar na transmissão benéfica de novas e positivas competências, que resultem numa profícua aplicação, reflexão e crescimento em ambiente sala de aula (competências essas que serão uma herança útil para o futuro dos estudantes).

¹¹⁴ Lepecki, M., 1998, p. 16.

¹¹⁵ Egan, K., 1997 *in* Figueiredo, A., 1998, p. 71.

¹¹⁶ “Vários mitos alimentam, entretanto, muito do sentir coletivo no que toca à utilização dos novos media nos processos de aprendizagem. Cinco desses mitos merecem particular realce: o mito da bala de prata, o mito de que o acesso è tudo, o mito de que o futuro está nos conteúdos, o mito da evolução na continuidade e o mito da des-escolarização.” (Figueiredo, A., 1998, p. 74).

Conclusão

Maria Lepecki reflete sobre o futuro da educação com as seguintes palavras: “A primeira coisa que gostaria de me perguntar (...) é a seguinte: o que é preciso para apoiarmos futuros? Parece-me evidente ser uma, apenas uma, a resposta possível: só se apoiarão futuros se começarmos, desde já, a apoiar **presentes**. E só poderemos apoiar presentes e futuros de profissionais de escrita - qualquer que seja o campo de atividades em que trabalhem - se nos dedicarmos imediata e decididamente a apoiar o **agora** da Língua Portuguesa”¹¹⁷

Ora, o princípio que motivou este relatório foi a procura de legitimar e procurar corresponder à necessidade programática de aplicar exercícios de leitura e escrita em espaço de sala de aula, de forma a conseguir “apoiar” futuros. Ao analisar e refletir sobre alguns métodos possíveis para tentar corresponder a esta obrigação (complementando com resultados e práticas), foi feito um levantamento e consideração consecutiva sobre como estes exercícios podem ser recebidos em sala de aula e como é necessário aplicá-los e remodelá-los continuamente; compreendendo que os diferentes desafios que cada turma representa, merecem em si uma adequação, mudança e crescimento das diferentes metodologias a aplicar.

Contudo, e de forma a finalizar este relatório, coloque-se a questão: estando a dar especial atenção às competências da Escrita e Leitura, não menosprezando a sua relevância, não estaremos por outro lado a dar demasiada importância às “competências”, ao invés do “conhecimento”; neste caso, o conhecimento filosófico? E se esta obrigação se aplica a todas as áreas de estudo, como já foi referido, não poderá toda a escola ser vista como uma instituição que dá primazia às competências ao invés do conhecimento? Ora, feche-se esta discussão ¹¹⁸ referindo, desde já, que ao fornecer-se formas práticas de leitura e escrita, não se está de todo o modo a substituir conhecimento por competências. É errado e redundante dizê-lo, já que sem o desenvolvimento destas competências, terá o aluno mais dificuldades em desenvolver muitos outros conhecimentos exigidos e necessários para o seu sucesso. E a verdade é que dando atenção a um, não estamos a abdicar de nenhum modo do outro ¹¹⁹.

¹¹⁷ (A negrito, como no original) Lepecki, M. 1998, p. 9.

¹¹⁸ “Philippe Perrenoud (1999) pergunta ao iniciar um dos seus livros, «Afinal vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências?», afirmando a seguir: «Essa pergunta oculta um mal-entendido», segundo o autor, «seria a ideia de que ao se estimular a construção de competências desiste-se de transmitir conhecimentos. O verdadeiro dilema seria a compatibilização entre o tempo necessário para o desenvolvimento de competências e o necessário para distribuir (sic) conhecimentos». Acredito que essa sua abordagem encerra vários mal-entendidos (...). Entretanto, é relevante (...) superar o falso dilema de centrar a aprendizagem nos conhecimentos ou nas competências.” (Filho, R., 1999, p. 148).

¹¹⁹ “Se conseguirmos vencer a batalha da educação, também a do livro e a leitura terá um desfecho a nosso contento, todos o sabemos.” (Latria, J., 1998, p. 37).

Bibliografia

Alves, F., Arêdes, J., Carvalho, J., Correia, C. J. (Revisão Científica) (2007). *Pensar Azul: Filosofia – 10.º ano*. Lisboa: Texto Editores

Alves, F., Arêdes, J., Carvalho, J., Correia, C. J. (Revisão Científica) (2009). *Pensar Azul: Filosofia – 11.º ano*. Lisboa: Texto Editores

Alves, F., Arêdes, J., Carvalho, J., (2004). *Mini-Dicionário Pensar Azul: Filosofia – 11.º ano*. Lisboa: Texto Editores

Alves, F., Arêdes, J., Carvalho, J., (2007). *Mini-Dicionário Pensar Azul: Filosofia – 10.º ano*. Lisboa: Texto Editores

Antão, J. A. S. (1997). *Elogio da Leitura*. Lisboa: Edições ASA

Aristóteles (2009). *Ética a Nicómaco*. Lisboa Quetzal

Carvalho, A. D. & Figueiredo, A. D. & Morin, E. & Delacôte, G. & Silva, J. J. R. F. et. al. (2001, Abril). *Novo Conhecimento. Nova Aprendizagem*. Textos da Conferência Internacional: Novo Conhecimento. Nova Aprendizagem – Outubro de 2000, Lisboa: Gulbenkian

Contente, M. (1995). *A Leitura e a Escrita – Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença

Cossutta, F. (1998 Abril). *Didática da Filosofia*. Lisboa: Edições ASA

Delgado-Martins, M. R., Pereira, D. R., Mata, A. I., Costa, M. A., Prista, L. & Duarte, I. (1992). *Para a Didática do Português – Seis Estudos da Linguística*. Lisboa: Edições Colibri

Duarte, M. I (introdução e organização) Leão, G., Amaral, R., Santos, M., Cordeiro, J., Vilaverde, J., Pinto, A. C. S., Bernardete, O., Loureiro, M. L. & Correia, L. A. (2002

Fevereiro). *Gavetas de Leitura – estratégias de leitura e materiais para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: ASA Editores

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Lisboa: Edições ASA

Gomes, J. A. (Coordenador), Geraldês, M. (Coordenadora), Lepecki, L., Azevedo, J., Pinto, A. O., Mota, A., Pina, M. A., Letria, J. J., Pessoa, J., Tê, C., Campos, J., Viterbo, E. & Sadeleer, M. (1998, Abril). *A Escrita e a Leitura: Caminhos com Futuro*. Comunicação apresentada no II Encontro com a Adolescência, Lisboa: Edinter

Marnoto, I. (1990). *Didática da Filosofia – 2*. Lisboa: Universidade Aberta

Mora, J. F. (1991). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Dom Quixote

Platão (1992). *Ménon*. Lisboa: Edições Colibri

Poslaniec, C. (2006 Fevereiro). *Incentivar o Prazer de Ler – Atividades de leitura para jovens*. Lisboa: ASA Editores

Reis, A., Pissarra, M. (2002, Agosto). *Rumos da Filosofia: Introdução à Filosofia – 10º Ano*. Lisboa: Edições Rumo

Rocha, F. M. (1998). *Estudo da influência do conhecimento prévio de alunos portugueses na compreensão de um texto em língua inglesa*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança

Rodrigues, L., Gottschalk, L. (Consultor Científico) (2009, Fevereiro). *Filosofia – 11º Ano*. Lisboa: Plátano Editora

Savater, F. (1993). *Ética para um Jovem*. Lisboa: Editorial Presença

Savater, F. (1999). *As Perguntas da Vida*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

Spicher, A. (2006). *Savoir rédiger*. Paris: Ellipses

Verney, L. A. (1976, Dezembro). *Verdadeiro Método de Estudar*. Lisboa: Diabril

Vilas-Boas, A. (2001). *Ensinar e Aprender a Escrever: Por uma Prática Diferente*. Lisboa: Edições Asa

Reforma do Ensino Secundário (10 de Abril de 2003) Documento Orientador da Revisão Curricular – Ensino Secundário: Ministério da Educação

Sites Consultados

GAVE: Enunciados e Critérios dos Testes Intermédios (2013). [consultado em 12-09-13] www.gave.min-edu.pt/np3/np3/451.html

GAVE: Testes Intermédios (2013). [consultado em 12-09-13] www.gave.min-edu.pt/np3/430.html

GAVE: Prova de Exame Nacional de Filosofia (2013). [consultado em 12-09-13] www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=477&fileName=IE_EX_Fil714_2013.pdf

GAVE: Exame e Informações – Prova Final (2012/13). [consultado em 12-09-13] www.gave.min-edu.pt/np3/477.html

GAVE: Programa nacional de Filosofia (2013). [consultado em 12-09-13] www.dgdc.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/filosofia_10_11.pdf

Publico: Quando a Escola deixa de ser uma fábrica de alunos (1.09.2013). [consultado em 12-09-13] www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265

Anexo 1

Exemplos de Reposta Restrita, Curta e Extensa

Cabe a cada professor escolher quantas questões de resposta curta ou de desenvolvimento (resposta extensa) deve colocar nos momentos avaliativos. É também da responsabilidade do professor assinalar ou não, se se procura uma resposta imediata ou de maiores dimensões (o mesmo não se diz, claro, de questões de escolha múltipla).

Segue-se um exemplo de cada questão e cenário de resposta, retirado do *Teste Intermédio Filosofia, Verão 1*, elaborado em Abril de 2013.

Resposta Restrita

Grupo I

1. Considere os seguintes enunciados sobre a comparação entre as teorias éticas de Kant e de Stuart Mill.

As teorias:

1. apresentam critérios de moralidade distintos.
2. defendem que o valor moral da ação é relativo à situação ou às circunstâncias.
3. reconhecem que as regras da moral comum se devem subordinar a um princípio ético fundamental.
4. reconhecem que a felicidade é o fim último das ações humanas.

Deve afirmar-se que

- (A) 1 e 2 são corretos; 3 e 4 são incorretos.
- (B) 4 é correto; 1, 2 e 3 são incorretos.
- (C) 1 e 3 são corretos; 2 e 4 são incorretos.
- (D) 1, 2 e 4 são corretos; 3 é incorreto.

[Cenário de Resposta: C]

Resposta Curta

Grupo II

3. Considere o argumento seguinte.

Quando observamos um relógio, apercebemo-nos de que as suas várias partes estão desenhadas e articuladas para produzirem um certo fim. Quando temos em conta o seu mecanismo,

é inevitável a inferência de que ele foi construído por um artífice. Ora, o universo tem grande complexidade e organização. Assim, supõe-se que também teve um criador inteligente.

3.1. Classifique o tipo de argumento apresentado. Justifique a sua resposta.

[*Cenário de resposta:* A resposta integra os seguintes aspetos, ou outros equivalentes.

– Classificação correta: o argumento apresentado é um argumento por analogia / uma analogia.

– Justificação: o argumento fundamenta-se numa comparação entre dois casos particulares, o relógio e o universo, sendo destacadas as suas semelhanças, no que diz respeito à complexidade e organização, para fundamentar a sua semelhança em relação à existência de um criador inteligente.

Nota – A qualificação do argumento como «indutivo» deve ser enquadrada nos níveis 1 ou 2, consoante a justificação da resposta.]

Resposta Extensa

Grupo III

Leia o texto seguinte.

A boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão-somente pelo querer, isto é em si mesma, e, considerada em si mesma, deve ser avaliada em grau muito mais alto do que tudo o que por seu intermédio possa ser alcançado em proveito de qualquer inclinação, ou mesmo, se se quiser, da soma de todas as inclinações. [...] A utilidade ou a inutilidade nada podem acrescentar ou tirar a este valor.

Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Lisboa, Edições 70, 1992, p. 23

Compare, a partir do texto, as posições de Kant e de Stuart Mill relativamente ao problema da avaliação moral das ações.

Na sua resposta, deve referir, para cada autor:

- a importância atribuída à intenção e às consequências da ação;
- os princípios éticos em que fundamentam as suas posições.

[*Cenário de resposta:* A resposta integra os seguintes aspetos, ou outros considerados relevantes e adequados.

– Comparação das perspectivas de Kant e de Stuart Mill relativamente ao critério de avaliação das ações morais:

- Para Kant, as ações são más ou boas em si mesmas, independentemente das suas consequências. O que torna má ou boa uma ação é a intenção com que é praticada;

- Para Stuart Mill não há ações boas ou más em si mesmas, e a intenção com que são praticadas é irrelevante. As consequências são o único critério relevante para apreciar o valor moral das ações.

– Comparação de Kant e de Stuart Mill relativamente ao princípio supremo da moralidade:

- Para Kant o imperativo categórico é o princípio supremo da moralidade. Este determina que devemos agir somente de acordo com máximas universalizáveis;

- Para Stuart Mill a moralidade deve fundamentar-se no princípio de utilidade que afirma que são boas as ações que tendem a promover de forma estritamente imparcial a felicidade do maior número possível de indivíduos.

Nota – Uma resposta que refira as ideias de um único autor deve ser enquadrada nos níveis 1 ou 2, consoante a qualidade da informação apresentada, no que diz respeito à clareza e à adequação do vocabulário filosófico e à coerência estrutural do texto produzido.]

Anexo 2

Situação-Problema

"Vou contar-te um caso dramático. Já ouviste falar das térmitas, essas formigas brancas que, em África, constroem formigueiros impressionantes, com vários metros de altura e duros como pedra. Uma vez que o corpo das térmitas é mole, por não ter couraça que os proteja de outros insetos, o formigueiro serve-lhes de carapaça coletiva contra certas formigas inimigas, mais bem armadas do que elas. Mas por vezes um dos formigueiros é derrubado, por causa duma cheia ou de um elefante (os elefantes, que havemos nós de fazer, gostam de coçar os flancos nas termiteiras). A seguir as térmitas-operário começam a trabalhar para reconstruir a fortaleza afetada, e fazem-no com toda a pressa. Entretanto, já as grandes formigas inimigas se lançam ao assalto. As térmitas soldado saem em defesa da sua tribo e tentam deter as inimigas. Como nem no tamanho nem no armamento podem competir com elas, penduram-se nas assaltantes tentando travar o mais possível o seu avanço, enquanto ferozes mandíbulas invasoras as vão despedaçando. As operárias trabalham com toda a velocidade e esforçam-se por fechar de novo a termiteira derrubada mas fecham-na deixando de fora as pobres e heróicas térmitas-soldado, que sacrificam as suas vidas pela segurança das restantes formigas. Não merecerão estas formigas pelo menos uma medalha? Não será justo dizer que são valentes?"

Mudo agora de cenário, mas não de assunto. Na *Ilíada*, Homero conta a história de Heitor, o melhor guerreiro de Tróia, que espera a pé firme, fora das muralhas da sua cidade, Aquiles, o enfurecido campeão, embora sabendo que Aquiles é mais forte e que ele provavelmente vai matá-lo. Fá-lo para cumprir o seu dever, que consiste em defender a família e os concidadãos do terrível assaltante. Ninguém tem dúvidas: Heitor é um herói, um homem valente como deve ser. Mas será Heitor heróico e valente da mesma maneira que as térmitas-soldado, cuja gesta milhões de vezes repetida nenhum Homero se deu ao trabalho de contar? Não faz Heitor, afinal de contas, a mesma coisa que qualquer uma das térmitas anónimas? Porque nos parece o seu valor mais autêntico e mais difícil do que o dos insetos? Qual é a diferença entre um e outro caso?"

Fernando Savater, *Ética para um jovem*, Lisboa, Presença, pp. 21-22

Anexo 3

Situação-Problema

"Vou contar-te um caso dramático. Já ouviste falar das térmitas, essas formigas brancas que, em África, constroem formigueiros impressionantes, com vários metros de altura e duros como pedra. Uma vez que o corpo das térmitas é mole, por não ter couraça que os proteja de outros insetos, o formigueiro serve-lhes de carapaça coletiva contra certas formigas inimigas, mais bem armadas do que elas. Mas por vezes um dos formigueiros é derrubado, por causa duma cheia ou de um elefante (os elefantes, que havemos nós de fazer, gostam de coçar os flancos nas termiteiras). A seguir as térmitas-operário começam a trabalhar para reconstruir a fortaleza afetada, e fazem-no com toda a pressa. Entretanto, já as grandes formigas inimigas se lançam ao assalto. As térmitas soldado saem em defesa da sua tribo e tentam deter as inimigas. Como nem no tamanho nem no armamento podem competir com elas, penduram-se nas assaltantes tentando travar o mais possível o seu avanço, enquanto ferozes mandíbulas invasoras as vão despedaçando. As operárias trabalham com toda a velocidade e esforçam-se por fechar de novo a termiteira derrubada mas fecham-na deixando de fora as pobres e heróicas térmitas-soldado, que sacrificam as suas vidas pela segurança das restantes formigas. Não merecerão estas formigas pelo menos uma medalha? Não será justo dizer que são valentes?

Mudo agora de cenário, mas não de assunto. Na *Ilíada*, Homero conta a história de Heitor, o melhor guerreiro de Tróia, que espera a pé firme, fora das muralhas da sua cidade, Aquiles, o enfurecido campeão, embora sabendo que Aquiles é mais forte e que ele provavelmente vai matá-lo. Fá-lo para cumprir o seu dever, que consiste em defender a família e os concidadãos do terrível assaltante. Ninguém tem dúvidas: Heitor é um herói, um homem valente como deve ser. Mas será Heitor heróico e valente da mesma maneira que as térmitas-soldado, cuja gesta milhões de vezes repetida nenhum Homero se deu ao trabalho de contar? Não faz Heitor, afinal de contas, a mesma coisa que qualquer uma das térmitas anónimas? Porque nos parece o seu valor mais autêntico e mais difícil do que o dos insetos? Qual é a diferença entre um e outro caso?"

Fernando Savater, *Ética para um jovem*, Lisboa, Presença, pp. 21-22

Consequências de derrubar o formigueiro

As térmitas-soldado sacrificam-se: mas nem por isso são consideradas valentes

O que nos distingue das formigas? Qual a razão de Heitor ser para sempre imortalizado, e as formigas condenadas ao esquecimento?

Anexo 4

Seção I: Da origem de nossas ideias

“Todas as percepções da mente humana dividem-se em duas espécies distintas, que chamarei impressões e ideias. A diferença entre essas consiste nos graus de força e vivacidade com que se imprimem na mente e abrem caminho no nosso pensamento ou na nossa consciência. Aquelas percepções que entram com mais força e violência, podemos denominar impressões; e por esse nome compreendo todas as nossas sensações, paixões e emoções, tal como fazem sua primeira aparição na alma. Por ideias refiro-me às imagens débeis daquelas no pensamento e no raciocínio; tal como são, por exemplo, todas as percepções excitadas pelo presente discurso, (...). Creio que não será necessário empregar muitas palavras na explicação dessa distinção. Qualquer um por si mesmo perceberá prontamente a diferença entre sentir e pensar. Os graus usuais de ambos são facilmente diferenciados; embora não seja impossível que em casos particulares estas possam se aproximar bastante. Assim, no sono, numa febre, na loucura ou em qualquer emoção violenta, as nossas ideias podem se avizinhar de impressões (...). Mas, não obstante essa semelhança nuns poucos casos, elas são em geral tão diferentes que ninguém pode ter escrúpulos de elencá-las sob títulos diferentes (...).

Há outra divisão das nossas percepções, que será conveniente observar e que se estende tanto às nossas impressões como às nossas ideias. A divisão é entre simples e complexo. Percepções ou impressões e ideias simples são aquelas que não admitem divisão nem separação. As complexas são o contrário, e podem ser divididas em partes. Embora uma cor particular, um gosto, um cheiro sejam qualidades reunidas todas nesta maçã, é fácil perceber que não são as mesmas, e que são pelo menos distinguíveis umas das outras. (...) De modo que todas as percepções da mente são duplas (...). Quando fecho os meus olhos e penso no meu quarto, as ideias que formo são representações exatas das impressões que senti; nem há qualquer circunstância de uma que não seja encontrada na outra.”

David Hume, *Tratado da Natureza Humana*, Livro I, Parte I, Seção 1

Anexo 5

Seção I: Da origem de nossas ideias

“Todas as percepções da mente humana dividem-se em duas espécies → 1. Impressões
2. Ideias
distintas, que chamarei impressões e ideias. A diferença entre essas consiste
nos graus de força e vivacidade com que se imprimem na mente e abrem
caminho no nosso pensamento ou na nossa consciência. Aquelas percepções
que entram com mais força e violência, podemos denominar impressões; e → 1. Impressões
por esse nome compreendo todas as nossas sensações, paixões e emoções,
tal como fazem sua primeira aparição na alma. Por ideias refiro-me às → 2. Ideias
imagens débeis daquelas no pensamento e no raciocínio; tal como são, por
exemplo, todas as percepções excitadas pelo presente discurso, (...). Creio
que não será necessário empregar muitas palavras na explicação dessa
distinção. Qualquer um por si mesmo perceberá prontamente a diferença
entre sentir e pensar. Os graus usuais de ambos são facilmente diferenciados;
embora não seja impossível que em casos particulares estas possam se
aproximar bastante. Assim, no sono, numa febre, na loucura ou em qualquer
emoção violenta, as nossas ideias podem se avizinhar de impressões (...).
Mas, não obstante essa semelhança nuns poucos casos, elas são em geral tão
diferentes que ninguém pode ter escrúpulos de elencá-las sob títulos
diferentes (...).

Há outra divisão das nossas percepções, que será conveniente observar e
que se estende tanto às nossas impressões como às nossas ideias. A divisão
é entre simples e complexo. Percepções ou impressões e ideias simples são
aquelas que não admitem divisão nem separação. As complexas são o
contrário, e podem ser divididas em partes. Embora uma cor particular, um
gosto, um cheiro sejam qualidades reunidas todas nesta maçã, é fácil
perceber que não são as mesmas, e que são pelo menos distinguíveis umas
das outras. (...) De modo que todas as percepções da mente são duplas (...).
Quando fecho os meus olhos e penso no meu quarto, as ideias que formo
são representações exatas das impressões que senti; nem há qualquer
circunstância de uma que não seja encontrada na outra.”

1. Impressões:
- Simples → a
- Complexas
↓ ↓
b c

2. Ideias:
- Simples → x
- Complexas
↓ ↓
y w

David Hume, *Tratado da Natureza Humana*, Livro I, Parte I, Seção 1

Anexo 6

Situação-Problema 2

“(…) um barco transporta uma carga importante de um porto para outro. A meio do trajeto, surpreende-o uma tempestade tremenda. Parece então que a única forma de salvar o barco e a tripulação é lançar borda fora a carga, que além de importante pesa muito. Ao capitão do navio coloca-se o seguinte problema: "Devo deitar fora a mercadoria ou arriscar-me a enfrentar o temporal conservando-a a bordo, esperando que o tempo melhore ou que a embarcação resista?" A partir daqui, se lançar a carga ao mar, fá-lo-á porque prefere fazer isso a desafiar o perigo, mas seria injusto dizermos sem mais que a quer lançar ao mar. O que ele deveras quer é chegar ao seu destino, com o navio, a tripulação e a mercadoria; é isso o que mais lhe convém. Contudo, dadas as circunstâncias tormentosas, prefere salvar a sua vida e a da tripulação a salvar a carga, por mais preciosa que seja. Oxalá não tivesse rebentado a maldita tempestade! Mas a tempestade é algo que ele não pode escolher, é uma coisa que lhe foi imposta, uma coisa que lhe aconteceu, queira ele ou não; o que em contrapartida pode escolher é o comportamento a seguir no perigo que o ameaça. Se lança a carga borda fora, fá-lo-á porque o quer... e ao mesmo tempo sem o querer. Quer viver, salvar-se e salvar os homens que dependem dele, salvar o seu barco; mas não quer ficar sem a carga nem sem o ganho que ela representa, pelo que só muito a contragosto se separará dela. Preferiria sem dúvida não se ver na posição de ter que escolher entre a perda dos bens e a perda da sua vida. Todavia, não pode evitá-lo e tem de decidir-se: escolherá o que quiser mais, o que julga mais conveniente. Poderíamos dizer que é livre porque não pode evitar sê-lo, livre de escolher em circunstâncias que não escolheu sofrer.”

Fernando Savater - *Ética para um jovem*, (2005) pp. 33-34

Tendo em conta o problema levantado no excerto, procura compreender e explicar o dilema do capitão do navio, tendo em conta o que estudaste sobre os valores.

Refere: as razões da situação ser um dilema, os valores que entram em conflito na mente do capitão, assim como a forma que este dilema pode ser transposto para os dias de hoje: conheces algum caso atual, em que exista um dilema semelhante – a perspetiva de lucro sobre a vida de pessoas? (responde em não menos de 8 linhas)

Anexo 7

Situação-Problema 3

Elabore um pequeno texto, onde justifique a sua opinião sobre as avaliações que **Kant** e **Mill** fariam deste episódio:

Uma pessoa está a afogar-se e outra pessoa salva-a. Esta tira-a da água para receber uma recompensa pelo salvamento.

Na sua resposta, procure:

- mostrar se o episódio “passa o teste” do Imperativo Categórico;
- **comparar** a avaliação de Kant com a de Mill;
- fundamentar **a sua** concordância/discordância em relação às teorias referidas.

CrITÉrios de Correção

Os três níveis definem as notas que foram dadas a cada aluno (do mais alto ao mais baixo):

Nível 3 – Resposta Completa: Explica as diferentes visões de Kant e Mill e explana a aplicabilidade das avaliações de ambos. Explora a problemática do episódio referido conseguindo fundamentar a sua concordância ou discordância das teorias referidas. Demonstra se o episódio passa o “teste” do Imperativo Categórico. Apresenta a sua opinião pessoal de forma assertiva e enquadrada. Refere o texto de forma pertinente. Redige num estilo apropriado, empregando adequadamente o vocabulário filosófico. Apresenta a resposta como um todo coerente e integrado.

Nível 2 – Resposta por Melhorar: Explica as diferentes visões de Kant e Mill e explana a aplicabilidade das avaliações de ambos com algumas imprecisões. Explora a problemática do episódio referido conseguindo fundamentar a sua concordância ou discordância das teorias referidas. Demonstra, ainda que com algumas imprecisões, se o episódio passa o “teste” do Imperativo Categórico. Apresenta a sua opinião pessoal de forma assertiva e enquadrada. Refere o texto de forma pertinente. Redige num estilo menos apropriado, empregando

adequadamente algum vocabulário filosófico. Apresenta a resposta com deficiências de estrutura e de organização.

Nível 1 – Resposta Incompleta: Explica as diferentes visões de Kant e Mill de forma incompleta e explana a aplicabilidade das avaliações de ambos com algumas imprecisões. Explora a problemática do episódio referido conseguindo fundamentar a sua concordância ou discordância das teorias referidas. Não demonstra de forma clara se o episódio passa o “teste” do Imperativo Categórico. Apresenta a sua opinião pessoal de forma pouco assertiva e enquadrada. Refere o texto de forma pouco pertinente. Redige num estilo menos apropriado, não empregando vocabulário filosófico ou emprega-o de forma muito limitada ou inadequada. Apresenta a resposta com grandes deficiências de estrutura e de organização.

Cenário de resposta:

A resposta integra os seguintes aspetos, ou outros considerados relevantes e adequados.

- 1 – Explica as diferentes visões de Kant e de Mill, sabendo diferenciá-las;
- 2 – Explora o episódio, considerando o Imperativo Categórico;
- 3 – Fornece a opinião pessoal de forma organizada e relevante tendo em conta o episódio;
- 4 – Explana a importância desta temática, considerando-a no plano da ação ética.

Para atingir uma boa nota, a resposta do aluno terá que cobrir os 4 pontos (para além de ser necessário utilizar a correta terminologia filosófica e responder de forma completa). Cada nota vem acompanhada de parâmetros específicos que procuram indicar o que pode e deve ser melhorado – ou o que falta para completar a resposta.

Anexo 8

Resposta-Tipo

A meu ver, considera-se a esta situação um dilema, pois, por um lado, o capitão do navio, sente que tem a obrigação de entregar tudo (refiro-me às mercadorias e às pessoas); tal como, por outro lado, sabe que irá por em perigo a sua própria vida como também a de toda a tripulação. No entanto, esta situação apenas ocorre devido ao simples facto de estar uma tempestade iminente que deixa o capitão em confusão.

Estou em crer que os valores que entram em conflito na mente do capitão são os valores materiais e os valores afetivos. É o caso das mercadorias que estão a ser transportadas que representam os valores materiais. O comandante quer ser profissional e não abdicar da carga. Contudo, o capitão tem na mente os valores afetivos, pois não só se preocupa com a sua vida, como também a dos seus tripulantes.

Nos tempos atuais este problema é bastante comum e resulta muitas vezes em empresas que preferem o lucro rápido aos direitos das pessoas e do planeta Terra. Considero este dilema muito importante para analisar essa temática.

Anexo 9

~~A meu ver~~, considera-se a esta situação um dilema, pois, por um lado, o capitão do navio, sente que tem a obrigação de entregar tudo (refiro-me às mercadorias e às pessoas); tal como, por outro lado, sabe que irá por em perigo a sua própria vida como também a de toda a tripulação. No entanto, esta situação apenas ocorre devido ao simples facto de estar uma tempestade iminente que deixa o capitão em ~~confusão~~. → Num dilema?

Explicação
do dilema

Estou em crer que os valores que entram em conflito na mente do capitão são os valores materiais e os valores afetivos. É o caso das mercadorias que estão a ser transportadas que representam os valores materiais. O comandante quer ser profissional e não abdicar da carga. Contudo, o capitão tem na mente os valores afetivos, pois não só se preocupa com a sua vida, como também a dos seus tripulantes.

Questão
dos
Valores

Nos tempos atuais este problema é bastante comum e resulta muitas vezes em empresas que preferem o lucro rápido aos direitos das pessoas e do planeta Terra. Considero este dilema muito importante para analisar essa temática. A atitude certa seria a vida das pessoas, porque os valores afetivos são sempre superiores aos materiais.

Dias de
Hoje e
Opinião
Pessoal

↳ É uma generalização, ainda que concorde e seja bem intencionada

→ Escolheste não usar citações ou esqueceste-te?

→ Opinião Pessoal não é toda a resposta (começaste com “a meu ver), mas apenas uma parte – sendo que não é o momento fulcral da mesma;

→ É necessário explicar o que se entende por valor, não apenas referir que existe um dilema de valores.

Resposta por Melhorar

ÍNDICE DE APÊNDICES

Breve Nota: Os seguintes apêndices não estão directamente relacionados com o Relatório de Estágio, já que não estão enquadrados no projecto sugerido, de desenvolver técnicas de Leitura e Escrita. Os materiais que se seguem demonstram apenas uma pequena parte do trabalho produzido ao longo do Estágio na Escola Secundária da Ramada, sendo neste sentido meramente ilustrativos. Seguem-se então exemplos de Testes, Planificações e alguns dos Materiais Utilizados nas Aulas, tanto no 10.º como 11.º ano.

Apêndice 1	1
Apêndice 1.1. – Exemplo de Teste 10.º	1
Apêndice 1.2. – Correção do Teste 10.º	4
Apêndice 2	7
Apêndice 2.1. – Exemplo de Teste 11.º	7
Apêndice 2.2. – Correção do Teste 11.º	10
Apêndice 3	13
Apêndice 3.1. – Exemplo de Planificação de Aula 10.º	13
Apêndice 3.2. – Exemplo de Planificação de Módulo 10.º	17
Apêndice 3.3. – Exemplo de Planificação Anual 10.º	18
Apêndice 4	24
Apêndice 4.1. – Exemplo de Planificação de Aula 10.º	24
Apêndice 4.2. – Exemplo de Planificação de Módulo 10.º	28
Apêndice 4.3. – Exemplo de Planificação Anual 10.º	29
Apêndice 5 – Exemplo de Materiais Utilizados no 10.º	33
Apêndice 6 – Exemplo de Materiais Utilizados no 11.º	47

Apêndice 1 – 1.1. Exemplo de Teste 10.º

Grupo I

1) **Seleccione a afirmação correcta para os itens abaixo indicados (6x2,5 pontos):**

1.1 – Qual das seguintes afirmações não exprime um juízo de valor:

- a) A mentira é pior que a traição;
- b) O todo é maior que a parte;
- c) A pena de morte deveria ser abolida em todos os países;
- d) O meu clube é o melhor do mundo.

1.2 – Segundo o relativismo cultural,

- a) os valores actuais são melhores do que os do passado;
- b) os sistemas de valor dos povos são avaliados sem referência a padrões absolutos;
- c) os critérios para avaliar as outras culturas são absolutos;
- d) os valores são espirituais e intemporais.

1.3 – Considerar que alguns valores são objetivos significa considerar que há valores que são:

- a) objectos de preferência;
- b) relativos ao sujeito que valora;
- c) objectos estimáveis;
- d) independentes do sujeito que valora.

1.4 – É exemplo de manifestação cultural:

- a) A necessidade de proteger o corpo do frio;
- b) A necessidade de dormir;
- c) A necessidade de comer;
- d) O modo como nos vestimos.

1.5 – O diálogo entre culturas implica

- a) a valorização da cultura ocidental;
- b) a desvalorização da racionalidade;
- c) a possibilidade de acordo valorativo;
- d) a indiferença relativa a costumes e a valores.

1.6 – A perspectiva que, contrariamente ao relativismo cultural, defende a superioridade dos padrões culturais de uma sociedade em relação a outra, designa-se por:

- a) Relativismo moral;
- b) Etnocentrismo;
- c) Relativismo individual;
- d) Subjectivismo moral.

2) Leia atentamente as afirmações que se seguem e indique se são Verdadeiras (V) ou Falsas (F) (6x2,5 pontos):

2.1. – O ser humano só se constitui como ser moral na relação com os outros.

2.2. – Racismo e Xenofobia significam o mesmo.

2.3. – A “Declaração Universal dos Direitos do Homem”, procura assegurar uma série de valores universais.

2.4. – As características comuns aos valores, separam-se em: Polaridade e Hierarquização.

2.5. – Autonomia significa seguir uma norma proveniente do exterior.

2.6. – Por Norma entende-se uma regra socialmente estabelecida que serve de padrão para a acção.

Grupo II

1. Distinga Ética de Moral (35 pontos).

2. Considere o texto:

«A “regra de ouro” atribuída a Moisés, que se encontra no livro do Levítico e foi subsequentemente repetida por Jesus, diz que devemos ir para além do nosso interesse pessoal e “amar o nosso semelhante como a nós mesmos” ou, por outras palavras, atribuir aos interesses alheios a mesma importância que damos aos nossos. (...) A ética adopta um ponto de vista universal.»

Peter Singer, *Ética Prática*, Gradiva, pp. 25-27

2.1. – Explique o sentido da última frase do texto (40 pontos).

3. – Explique o significado da afirmação: “Tornamo-nos humanos com os outros” (35 pontos):

Grupo III

1. Considere o texto:

«Seja, por exemplo, o caso seguinte: alguém tem em seu poder um bem alheio que lhe foi confiado em depósito pelo seu dono, que entretanto faleceu sem que os seus herdeiros saibam nem possam vir a saber nunca desse depósito. (...) O possuidor desse depósito, exactamente nesta altura, caiu na ruína total, vendo a sua família, mulher e filhos aflitos e cheios de privações, e sabendo que ao apropriar-se do depósito poderia livrar-se de privações num abrir e fechar de olhos. Além disso, suponhamos que o nosso homem é filantropo e caritativo, enquanto os herdeiros são ricos e egoístas, e de tal modo gastadores que acrescentar o depósito à sua fortuna seria como atirá-lo directamente ao mar.

Se se pergunta agora em tais circunstâncias seria permitido o uso do depósito em benefício próprio, sem dúvida se deveria responder: “Não!” E em vez de invocar todo o tipo de justificações, dir-se-ia tão-somente: “é injusto”, isto é, opõe-se ao dever.»

Kant, *Sobre o lugar comum*, (adaptado) pp. 286-287

1.1. Tendo em conta o texto, caso o possuidor do depósito decida apropriar-se do dinheiro (ainda que pelos motivos apresentados) poderíamos dizer que, segundo Kant, este agiu moralmente? Justifique a resposta (60 pontos).

Apêndice 1 – 1.2. Correção do Teste 10.º

Grupo I

1. (15 pontos)

- 1.1. b)
- 1.2. b)
- 1.3. d)
- 1.4. d)
- 1.5. c)
- 1.6. b)

2. (15 pontos)

- 2.1. V
- 2.2. F
- 2.3. V
- 2.4. F
- 2.5. F
- 2.6. V

Grupo II

1. (35 pontos)

Cenário de resposta:

Ética e Moral, muito embora sejam conceitos usados, regularmente, como sinónimos, em rigor não significam o mesmo. Assim: **a)** a moral é o conjunto das normas obrigatórias reconhecidas por um *grupo social*; **b)** a ética é a reflexão sobre os fundamentos (justificação) e os princípios que regem a constituição das normas propondo fins e ideias a realizar tendo em vista o aperfeiçoamento do ser humano.

Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina:

Nível 1 – Faz afirmações corretas, mas avulsas. (10 valores)

Nível 2 – Diferencia ética de moral de forma articulada, mas incompleta. (17,5 valores)

Nível 3 – Diferencia ética de moral de forma articulada e completa. (25 valores)

Nível 4 – Diferencia ética de moral de forma articulada e completa. Utiliza adequadamente a terminologia filosófica. (35 valores)

2. (40 pontos)

Cenário de resposta:

Na medida em que a ética pressupõe o “outro”, assim como os seus interesses, a acção ética deverá, obrigatoriamente, “ir para além do interesse pessoal”. Assim sendo, a ética não pode deixar de ter, como finalidade última, o estabelecer de um conjunto de condutas morais universais, i.e., um conjunto de normas que sejam moralmente válidas para todos os membros de uma comunidade independentemente do contexto económico, social, intelectual e cultural.

Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina:

Nível 1 – Faz afirmações corretas, mas avulsas. (10 valores)

Nível 2 – Identifica que a ética pressupõe o “outro”, assim como os seus interesses, de forma articulada, mas incompleta. (20 valores)

Nível 3 – Identifica que a ética pressupõe o “outro”, assim como os seus interesses. Explica, a partir do texto, que: “A ética adota um ponto de vista universal” de forma coerente e completa. (30 valores)

Nível 4 – Identifica que a ética pressupõe o “outro”, assim como os seus interesses. Explica, a partir do texto, que: “A ética adota um ponto de vista universal” de forma coerente e completa. Usa adequadamente a terminologia filosófica. (40 valores)

3. (35 pontos)

Cenário de resposta:

As crianças selvagens (tal como foi visto e comentado, na sala de aula, a partir do filme *A Criança Selvagem* de François Truffaut - 1970) constituem um exemplo das consequências da falta de socialização no desenvolvimento da criança. De facto, o filme sublinha que o ser humano é um ser iminente social: fazemo-nos uns aos outros culturalmente, de tal modo que a relação entre humanos não é nada de acrescentado no homem, pelo contrário, constitui-nos. Dito de outro modo, apenas somos humanos entre humanos e com humanos.

Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina:

Nível 1 – Faz afirmações corretas, mas avulsas. (10 valores)

Nível 2 – Identifica o lado iminente social do ser humano assim como a pertença do mesmo a uma cultura que o faz enquanto indivíduo, mas de forma incompleta. (17,5 valores)

Nível 3 – Identifica o lado iminente social do ser humano assim como a pertença do mesmo a uma cultura que o faz enquanto indivíduo de forma completa (exemplifica o problema com exemplos práticos). (25 valores)

Nível 4 – Identifica o lado iminente social do ser humano assim como a pertença do mesmo a uma cultura que o faz enquanto indivíduo de forma completa (exemplifica o problema com exemplos práticos). Usa adequadamente a terminologia filosófica. (35 valores)

Grupo III

1.(60 pontos)

Cenário de resposta:

No caso apresentado, o possuidor do depósito não agiria moralmente na medida em que uma ação moral, segundo Kant, deverá: **a)** estar em conformidade com a norma legal (ação moral não pode ser executada à margem da lei); **b)** a opção do agente não poderá ser por “inclinação”, mas por dever (uma ação é moral, se e somente se, for realizada por dever); **c)** (no seguimento de **a** e **b**) a lei moral apresenta-se sobre a forma de imperativo categórico, i.e., “age de modo a que a tua acção se possa tornar uma lei universal”; **d)** Imperativo esse que exige universalização, imparcialidade e um descolar do agente relativamente aos seus interesses particulares.

Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina:

Nível 1 – Responde corretamente à questão com afirmações corretas, mas avulsas. (20 valores)

Nível 2 – Responde corretamente à questão. Identifica, ainda que de forma incompleta, que a suposta ação do possuidor do depósito, no caso apresentado, segundo Kant, não seria uma ação moral. (35 valores)

Nível 3 – Responde corretamente à questão. Identifica que a suposta ação do possuidor do depósito, no caso apresentado, segundo Kant, não seria uma ação moral. Enumera e explica os critérios da ação moral em Kant, confrontando-os com o texto. (50 valores)

Nível 4 – Responde corretamente à questão. Identifica que a suposta ação do possuidor do depósito, no caso apresentado, segundo Kant, não seria uma ação moral. Enumera e explica os critérios da ação moral em Kant, confrontando-os com o texto. Usa adequadamente a terminologia filosófica. (60 valores)

Apêndice 2 – 2.1. Exemplo de Teste 11.º

Grupo I

1) **Seleccione a afirmação correcta para os itens abaixo indicados (6x5 pontos):**

1.1 – Na Grécia Antiga, a democracia estimulou o desenvolvimento da retórica, porque...

- a) os sofistas ensinavam a persuadir pelo uso da palavra;
- b) numa democracia as decisões são tomadas publicamente;
- c) os sofistas, segundo Platão, não estavam interessados na verdade;
- d) persuadir os outros pelo uso da palavra facilitava o acesso ao poder.

1.2 – A persuasão distingue-se da manipulação, porque:

- a) a manipulação tem em consideração as características do auditório, mas a persuasão não;
- b) a persuasão tem em vista a verdade, mas a manipulação não;
- c) a persuasão tem em consideração as emoções das pessoas, mas a manipulação não;
- d) a manipulação nem sempre é eficaz, mas a persuasão é.

1.3 – A demonstração desenvolve-se no domínio:

- a) da necessidade de seduzir;
- b) do pessoal;
- c) do constringente;
- d) do verosímil.

1.4 – No discurso, se colocarmos a tónica no *pathos*:

- a) obtemos um discurso falso;
- b) obtemos um discurso manipulador;
- c) obtemos um discurso científico;
- d) obtemos um discurso verdadeiro.

1.5 – Para os Sofistas a verdade é:

- a) o objetivo último de qualquer investigação;

- b) um ponto de vista;
- c) o único conhecimento que pode ser defendido;
- d) a visão da realidade captada pela razão.

1.6 – A Lógica Formal é:

- a) a arte de falar com eloquência;
- b) uma forma de retórica;
- c) o estudo da validade dos argumentos a partir da análise da matéria do argumento;
- d) o estudo da validade dos argumentos dedutivos a partir da análise da sua forma lógica.

2) Leia atentamente as afirmações que se seguem e indique quais são verdadeiras (V) e quais são falsas (F) (5x2 pontos):

2.1. – A epistemologia é o estudo do conhecimento e a justificação da crença.

2.2. – Os objectos não conhecem sujeitos.

2.3. – Objecto de conhecimento é tudo aquilo que sendo percebido pelo sujeito pode ser investigado e explicado.

2.4. – O conhecimento pressupõe uma relação entre sujeito e objecto.

2.5. – Segundo Platão o conhecimento é uma crença verdadeira acompanhada de uma sensação que a confirma.

Grupo II

1. Considere o texto:

“Considerando que aquele que pretende duvidar de tudo, não pode, no entanto, duvidar que existe, enquanto duvida, e que, aquele que assim raciocina, não podendo duvidar de si próprio, duvida todavia de tudo o resto, não é o que nós dizemos ser um corpo, mas a nossa alma ou o nosso pensamento, eu tomei o ser ou a existência deste pensamento como o primeiro princípio, do qual deduzi muito claramente o seguinte: que há Deus, que é o autor de tudo o que existe no mundo, e que sendo a fonte de toda a verdade, não criou o nosso entendimento com uma natureza tal que ele se possa enganar acerca das coisas de que tem percepção muito clara e muito distinta.

São esses os princípios de que me sirvo no que respeita às coisas imateriais e metafísicas, a partir dos quais deduzo muito claramente os princípios das coisas corporais ou físicas: que há corpos extensos em comprimento, largura e profundidade, que têm diversas figuras e se movem de formas diversas. Eis, em suma, todos os princípios a partir dos quais deduzo a verdade de outras coisas.”

Descartes, *Princípios de Filosofia*, Guimarães Editores, 1978, pp. 37-38

1.1 Identifique os princípios que Descartes se serve para deduzir a verdade “acerca das coisas.” (25 pontos).

1.2 Explique porque é que, para Descartes, aquele que duvida, não pode duvidar que duvida. (35 pontos).

Grupo III

1. Como é que David Hume explica a origem do conhecimento? Na sua resposta deve integrar os seguintes conceitos: Ideias; Impressões; Sentidos; Razão. (45 pontos)

2. Considere o texto:

“Parece então que esta ideia de uma conexão necessária entre eventos surge de uma multiplicidade de casos similares de conjunção constante entre esses eventos, e esta ideia nunca pode ser sugerida por qualquer desses casos singulares, ainda que examinado de todos os ângulos e em todas as posições possíveis. Mas numa multiplicidade de casos nada há que seja diferente de cada um dos casos individuais que se supõe serem exactamente similares, a não ser que, depois da repetição de casos similares, a mente é levada pelo hábito, quando aparece um dos eventos a esperar o seu acompanhante usual e a acreditar que ele vai ocorrer.

Portanto, esta conexão que *sentimos* na mente, esta transição costumeira da imaginação de um objecto para o seu acompanhante habitual, é o sentimento ou a impressão a partir da qual formamos a ideia de poder ou conexão necessária.”

David Hume, *Investigação sobre o Entendimento Humano*, INCM, pp. 88

2.1. Explícite, a partir do texto, em que se baseia a ideia da relação de causa e efeito em Hume. (55 pontos):

Apêndice 2 – 2.2. Correção do Teste 11.º

Grupo I

1. (6x5 pontos)

- 1.1. d) persuadir os outros pelo uso da palavra facilitava o acesso ao poder;
- 1.2. b) a persuasão tem em vista a verdade, mas a manipulação não.
- 1.3. c) do constringente;
- 1.4. b) obtemos um discurso manipulador.
- 1.5. b) um ponto de vista;
- 1.6. d) o estudo da validade dos argumentos dedutivos a partir da análise da sua forma lógica;

2. (5x2 pontos)

- 2.1. V
- 2.2. V
- 2.3. V
- 2.4. V
- 2.5. F

Grupo II

1. (25 pontos)

Cenário de Reposta

Os princípios são: o Cogito e Deus. O Cogito é a primeira verdade (resiste à dúvida metódica); e Deus, sendo fonte de toda a verdade e bondade (i.e., “*não criou o nosso entendimento com uma natureza tal que ela se possa enganar acerca das coisas de que tem percepção muito clara e muito distinta*”) garante a realidade do mundo exterior.

Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina:

Nível 1 – Identifica os “princípios”, mas de forma incompleta. (10 valores)

Nível 2 – Identifica os “princípios”, de forma completa. (20 valores)

Nível 3 – Identifica os “princípios” de forma completa. Utiliza a terminologia filosófica de forma correta. (25 valores)

2. (35 pontos)

Cenário de Reposta

A partir do texto, o aluno deverá: **a)** identificar “o primeiro princípio” como sendo o *cogito*; **b)** explicar que o *cogito* é uma “verdade indubitável”; e **c)** porque, quer o sujeito esteja num estado de loucura, a sonhar ou quer haja um génio maligno, há sempre *algo* que é enganado.

Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina:

Nível 1 – Faz afirmações corretas, mas avulsas. (10 valores)

Nível 2 – Identifica o *cogito* como primeiro princípio. Explica que o *cogito* é uma verdade indubitável, mas de forma incompleta. (17,5 valores)

Nível 3 – Identifica o *cogito* como primeiro princípio. Explica que o *cogito* é uma verdade indubitável porque resiste a qualquer “forma” de dúvida ou, dito de outro modo, o *cogito* é a própria condição de poder duvidar. (30 valores)

Nível 4 – Identifica o *cogito* como primeiro princípio. Explica que o *cogito* é uma verdade indubitável porque resiste a qualquer “forma” de dúvida ou, dito de outro modo, o *cogito* é a própria condição de poder duvidar. Utiliza a terminologia filosófica de forma correta. (35 valores)

Grupo III

1. (45 pontos)

Cenário de Reposta

Hume afirma que os sentidos são a origem, o critério e o limite do conhecimento acerca da realidade; rejeitando assim o inatismo. Deste modo, a razão sem os sentidos não pode ajuizar ou fazer inferências sobre a realidade; ao invés, o mesmo só é possível a partir de uma base empírica, i.e., no caso de Hume, todas as ideias (ideias essas que podem ser simples ou complexas) verdadeiras acerca do real devem ser reconduzidas a uma impressão que lhes corresponde (impressões essas que, tal como diz Hume, se distinguem das ideias pelo grau de vivacidade).

Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina:

Nível 1 – Faz afirmações corretas, mas avulsas. (10 valores)

Nível 2 – Explica que os sentidos são a origem, o critério e o limite do conhecimento acerca da realidade, mas de forma incompleta. (20 valores)

Nível 3 – Explica que os sentidos são a origem, o critério e o limite do conhecimento acerca da realidade. Explica que a razão, sem os sentidos, não pode ajuizar sobre a realidade. Distingue impressão de ideia, explicando a sua relação. (35 valores)

Nível 4 – Explica que os sentidos são a origem, o critério e o limite do conhecimento acerca da realidade. Explica que a razão, sem os sentidos, não pode ajuizar sobre a realidade. Distingue impressão de ideia, explicando a sua relação. Utiliza a terminologia filosófica de forma correta. (45 valores)

2. (55 pontos)

Cenário de Reposta

A partir do texto, o aluno deverá: **a)** explicar que a relação de causalidade em Hume baseia-se unicamente na expectativa e no hábito/costume; **b)** explicar que Hume reduz a relação de causa e efeito a uma mera ligação entre fenómenos que se sucede temporalmente, de forma regular (multiplicidade de casos), e não como conexão necessária e **c)** concluir que, em última instância, a causalidade em Hume é “psicológica” na medida em que é uma ideia que não procede da experiência nem da razão mas sim de um sentimento, ou seja, o hábito de ver um “copo” partir (ao cair, por exemplo) criou em mim uma crença, crença essa que me faz esperar/acreditar que os “copos” que cairão no futuro (em circunstâncias semelhantes) terão o mesmo destino.

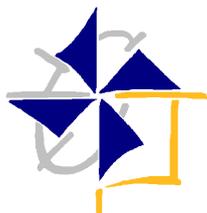
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina:

Nível 1 – Faz afirmações corretas, mas avulsas. (15 valores)

Nível 2 – Identifica a relação causal com o hábito, mas de forma incompleta. (25 valores).

Nível 3 – Identifica a relação causal com o hábito. Explica que Hume reduz a relação de causa e efeito a uma mera ligação entre fenómenos. Explica que a causalidade em Hume é “psicológica”, i.e., que não existe na natureza. (45 valores).

Nível 4 – Identifica a relação causal com o hábito. Explica que Hume reduz a relação de causa e efeito a uma mera ligação entre fenómenos. Explica que a causalidade em Hume é “psicológica”, i.e., que não existe na natureza. Utiliza a terminologia filosófica de forma correta. (55 valores).



Apêndice 3 – 3.1. Exemplo de Planificação de Aula 10.º

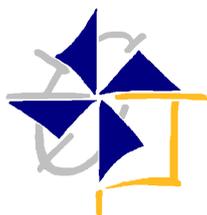
Escola Secundária da Ramada
 Filosofia – 11º Ano – 2012/2013
 Módulo III – Racionalidade Argumentativa e Filosofia

Professor *Manuel João de Carvalho Coutinho*

Manual utilizado *Pensar Azul – 11º ano* (Autores *Fátima Alves, José Arêdes, José Carvalho*)

Primeira aula de quatro – 1/4

<p>Objetivos – Gerais: Contextualizar a retórica e a sua importância no discurso Filosófico e Sofístico;</p> <p>– Específicos: Diferenciar os discursos <i>Ethos, Logos e Pathos</i>; Definir a questão da Argumentação; Problematizar o Sofista e Filósofo;</p>				
Conteúdos Programáticos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação	Duração
<p>3. Argumentação e Filosofia</p> <p>3.1. Filosofia, retórica e democracia</p> <p>3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica</p> <p>3.3. Argumentação, verdade e ser</p>	<p>Exposição oral por parte do docente;</p> <p>Leitura e análise de textos;</p> <p>Exercício dialético de questionamento e resposta mediante a destruição de hipóteses.</p>	<p><i>Sofista</i>, Platão;</p> <p><i>Consequências da Retórica</i>, Rui Grácio;</p> <p><i>Hélade</i>, Maria Helena da Rocha Pereira;</p> <p><i>Questões da Retórica</i>: (...), Michel Meyer.</p>	<p>Será feita com base na participação em contexto de sala de aula;</p> <p>Será feita a partir de uma leitura em grupo, de textos selecionados.</p>	<p>90 Minutos (1 bloco)</p> <p>1ªParte: O que é a Retórica?</p> <p>2ªParte: A importância da argumentação;</p> <p>3ªParte: Os tipos de argumentação.</p>
<p>Conceitos/Ideias-Chave: Argumentação, Filosofia, Retórica, Democracia, Sofista, Platão, Dialética, Dois tipos de Retórica, Sofisma, Falácia, Manipulação, Persuasão.</p>				
<p>Sumário: Argumentação e Filosofia. Democracia e Retórica.</p>				



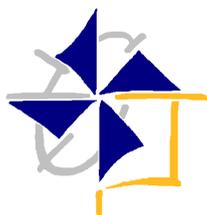
Escola Secundária da Ramada
Filosofia – 11º Ano – 2012/2013
Módulo III – Racionalidade Argumentativa e Filosofia

Professor *Manuel João de Carvalho Coutinho*

Manual utilizado *Pensar Azul – 11º ano* (Autores *Fátima Alves, José Arêdes, José Carvalho*)

Segunda aula de quatro – 2/4

<p>Objetivos – Gerais: Diferenciar o Sofista e o Filósofo;</p> <p style="text-align: center;">– Específicos: Problematização das críticas do Filósofo ao Sofista; Caracterização das duas conceções da verdade; Contextualização da Persuasão contra Manipulação; Lógica Informal.</p>				
Conteúdos Programáticos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação	Duração
<p>3. Argumentação e Filosofia</p> <p style="padding-left: 20px;">3.1. Filosofia, retórica e democracia</p> <p style="padding-left: 20px;">3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica</p> <p style="padding-left: 20px;">3.3. Argumentação, verdade e ser</p>	<p>Exposição oral por parte do docente;</p> <p>Leitura e análise de textos;</p> <p>Exercício dialético de questionamento e resposta mediante a destruição de hipóteses.</p>	<p><i>Sofista</i>, Platão;</p> <p><i>Retórica: Cultura Grega</i>, António Fidalgo;</p> <p>- <i>Filmografia:</i></p> <p><i>Socrate</i> (1971), de Rossellini.</p>	<p>Será feita com base na participação em contexto de sala de aula;</p> <p>Será feita com base na participação em contexto de sala de aula.</p>	<p>90 Minutos (1 bloco)</p> <p>1ªParte: Os dois usos da Retórica;</p> <p>2ªParte: Persuasão e Manipulação;</p> <p>3ªParte: Realização de exercícios.</p>
<p>Conceitos/Ideias-Chave: Argumentação, Filosofia, Sofística, Manipulação, Filosofia, Dialética, Retórica, <i>Logos</i>, Verdade, Razão, Realidade.</p>				
<p>Sumário: Sofistas e Filósofos: Sofística e Filosofia.</p>				



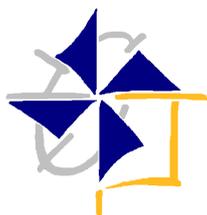
Escola Secundária da Ramada
Filosofia – 11º Ano – 2012/2013
Módulo III – Racionalidade Argumentativa e Filosofia

Professor *Manuel João de Carvalho Coutinho*

Manual utilizado *Pensar Azul – 11º ano* (Autores *Fátima Alves, José Arêdes, José Carvalho*)

Terceira aula de quatro – 3/4

<p>Objetivos – Gerais: Compreender o conceito de Democracia</p> <p style="text-align: center;">– Específicos: Problematizar o conceito de “Democracia”; Contextualizar a Democracia e outras formas de governo; Revisão da matéria para o teste.</p>				
Conteúdos Programáticos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação	Duração
<p>3. Argumentação e Filosofia</p> <p>3.1. Filosofia, retórica e democracia</p> <p>3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica</p> <p>3.3. Argumentação, verdade e ser</p>	<p>Exposição oral por parte do docente;</p> <p>Leitura e análise de textos;</p> <p>Exercício dialético de questionamento e resposta mediante a destruição de hipóteses.</p>	<p><i>Sofista</i>, Platão;</p> <p><i>Consequências da Retórica</i>, Rui Grácio;</p> <p><i>Questões da Retórica: (...)</i>, Michel Meyer.</p> <p>- <i>Filmografia:</i></p> <p><i>Socrate</i> (1971), de Rossellini.</p>	<p>Será feita com base na participação em contexto de sala de aula;</p> <p>Será feita a partir de uma leitura em grupo, de textos selecionados.</p>	<p>90 Minutos (1 bloco)</p> <p>1ªParte: Contexto histórico;</p> <p>2ªParte: Compreender o conceito de Democracia;</p> <p>3ªParte: Exercícios e leitura de textos selecionados.</p>
<p>Conceitos/Ideias-Chave: Realidade Imutável, Plano Ontológico, Plano Gnosiológico, Mundo Inteligível, Mundo Sensível, Saber (<i>Sofia</i>), Opinião (<i>Doxa</i>), Sofística.</p>				
<p>Sumário: Persuasão e Manipulação ou os dois usos da Retórica.</p>				



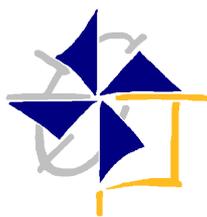
Escola Secundária da Ramada
Filosofia – 11º Ano – 2012/2013
Módulo III – Racionalidade Argumentativa e Filosofia

Professor *Manuel João de Carvalho Coutinho*

Manual utilizado *Pensar Azul – 11º ano* (Autores *Fátima Alves, José Arêdes, José Carvalho*)

Quarta aula de quatro – 4/4

<p>Objetivos – Gerais: Problematizar a questão da verdade no filósofo;</p> <p style="text-align: center;">– Específicos: Compreender o conceito de “verdade”; Concluir a problemática do filósofo e do Sofista; Introduzir novo tema.</p>				
Conteúdos Programáticos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação	Duração
<p>3. Argumentação e Filosofia</p> <p>3.1. Filosofia, retórica e democracia</p> <p>3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica</p> <p>3.3. Argumentação, verdade e ser</p>	<p>Exposição oral por parte do docente;</p> <p>Leitura e análise de textos;</p> <p>Exercício dialético de questionamento e resposta mediante a destruição de hipóteses.</p>	<p><i>Sofista</i>, Platão;</p> <p><i>Górgias</i>, Platão;</p> <p><i>Apologia de Sócrates</i>, Platão.</p> <p>- <i>Filmografia:</i></p> <p><i>Socrate</i> (1971), de Rossellini.</p>	<p>Será feita com base na participação em contexto de sala de aula;</p> <p>Será feita a partir de uma leitura em grupo, de textos selecionados.</p>	<p>90 Minutos (1 bloco)</p> <p>1ªParte: O problema da verdade;</p> <p>2ªParte: Aplicação da verdade do filósofo;</p> <p>3ªParte: Exercícios e conclusão da matéria.</p>
<p>Conceitos/Ideias-Chave: Platão, Sofística, Democracia, Sofistas, Argumentação, Retórica, Discurso, Opinião (<i>Doxa</i>), Conhecimento (Verdade), Realidade, Falácias.</p>				
<p>Sumário: Conclusão do tema: Argumentação, verdade e ser. Revisões para o teste escrito.</p>				



Apêndice 3 – 3.2. Exemplo de Planificação de Módulo 10.º

Escola Secundária da Ramada
Filosofia – 10º Ano – 2012/2013
Módulo II – A Ação Humana e os Valores

Metas - Pretende-se que neste módulo o aluno seja capaz de: Distinguir juízo de facto de juízo de valor; Diferenciar tipos de valores; Caracterizar os valores; Identificar os critérios valorativos; Fazer uma análise da diversidade e dinâmica cultural; Analisar as concepções sobre a natureza dos valores.					
Objetivos	Conteúdos Programáticos	Conceitos/ Ideias-Chave	Estratégias/ Atividades	Avaliação	Tempo
<p><u>Definir</u> o conceito de Valor;</p> <p><u>Identificar</u> os diferentes tipos de valores;</p> <p><u>Compreender</u> a complexidade da problemática dos valores;</p> <p><u>Relacionar</u>; o papel dos valores na sociedade e respectiva história;</p> <p><u>Aplicar</u> o conceito de valor, na sociedade atual.</p>	<p>2. Os valores - análise e compreensão da experiência valorativa</p> <p>2.1. Valores e valoração - a questão dos critérios valorativos</p> <p>2.2. Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas</p>	<p>Valores;</p> <p>Cultura;</p> <p>Experiência;</p> <p>Ética;</p> <p>Reflexão;</p> <p>Preferência valorativa;</p> <p>Critério valorativo;</p> <p>Cultura;</p> <p>Moral;</p> <p>Sociedade.</p>	<p>Exposição oral por parte do docente;</p> <p>Leitura e análise de textos;</p> <p>Exercício dialético de questionamento e resposta mediante a destruição de hipóteses.</p>	<p>Será feita com base na correcta elaboração dos trabalhos para casa propostos na aula e respectiva correcção;</p> <p>Será feita com base na participação em contexto de sala de aula.</p> <p>Formativa: a partir de fichas de trabalho e ficha de avaliação.</p>	<p>6 aulas de 90min</p>
<p>Materiais: Manual; Quadro preto e giz (ou quadro eletrónico); Objetos vários (borrachas, afias, mesas, canetas, etc.); Computador com retroprojektor e tela de projeção; Fotocópias de textos selecionados.</p>					
<p>Sumários: 1- A questão dos valores; 2- Os diferentes tipos de valores e os juízos; 3- O dilema de Heinz. Os diferentes tipos de culturas: introdução ao tema; 4- A história e a preocupação necessária na problemática dos valores; 5- O diálogo de culturas na ação humana; 6 – Ficha de avaliação.</p>					
<p>Bibliografia: Espinoza, <i>Carta a G. M. Schuller</i>, 1674; Fernando Savater, <i>Ética para um jovem</i>, Lisboa, Presença, p.23-25; Frondizi, <i>Qué son los valores?</i>, México, Fondo de Cultura Económica, 1º Capítulo; A S. Vázquez, <i>Ética</i>, Rio de Janeiro, Zahar Ed., pp. 121-125; F. Alberoni e S. Veca, <i>O Altruísmo e a Moral</i>, Lisboa, Bertrand, pp. 11-14; Paul Valadier, <i>A Anarquia dos Valores</i>, Lisboa, Instituto Piaget, p.18; Augusto Mesquitela Lima, <i>Introdução à Antropologia Cultural</i>, Lisboa, Ed. Presença, pp.60-61; J. Hessen, <i>Filosofia dos Valores</i>, Coimbra; <i>Dilema de Heinz</i>.</p>					

Apêndice 3 – 3.3. Exemplo de Planificação Anual 10.º (Adaptado)

	<p>ESCOLA SECUNDÁRIA DA RAMADA Ano lectivo de 2012/2013 Planificação Anual Filosofia 10º Ano</p>
---	---

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO	T E M P O
<p><i>Definir Filosofia.</i></p> <p><i>Descrever o surgimento da actividade filosófica.</i></p> <p><i>Identificar as principais disciplinas filosóficas e seus problemas.</i></p> <p><i>Reconhecer o carácter dialogante da Filosofia.</i></p> <p><i>Definir diálogo etimológica-mente.</i></p> <p><i>Utilizar o diálogo como</i></p>	<p>I – MÓDULO INICIAL: INICIAÇÃO À ACTIVIDADE FILOSÓFICA</p> <p>1.1 <i>O que é a Filosofia?</i> Definição preliminar de Filosofia. Etimologia. A historicidade do seu surgimento e a universalidade da sua pertinência enquanto possibilidade humana.</p> <p>1.2 <i>Quais são as questões da Filosofia?</i> As disciplinas filosóficas e as suas interrogações. O surgimento dessas interrogações a partir do mundo da vida.</p> <p>1.3 <i>A dimensão discursiva do trabalho filosófico.</i> A Filosofia parte da não apodicticidade das respostas já obtidas e da diversidade de pontos de vista sobre o mesmo. O diálogo (dia- através de - logoj) e seus</p>	<p>Apresentação do programa e dos itens de avaliação. Contextualização. Propor aos alunos um trabalho contínuo que tenha como objetivo primeiro o situar dos filósofos, referidos nas aulas, na história da Filosofia. Análise da <i>Alegoria da Caverna</i> de Platão. Leitura de textos (não filosóficos e filosóficos): identificar o problema, a tese e os argumentos que sustentam a tese; salientar as características do texto filosófico. Apresentar sistematicamente os passos do comentário filosófico de texto. Propor interpretações por escrito. Manual.</p> <p>Elaborar mapas conceptuais.</p>	<p>Qualidade das capacidades interpretativas do aluno.</p> <p>Presença e qualidade da participação espontânea ou solicitada por parte do aluno.</p> <p>Verificação das tomadas de apontamentos .</p> <p>Realização das tarefas propostas e sua qualidade.</p>	<p>1 0 P E R Í O D O</p>

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO	TEMPO
<p><i>trabalho filosófico.</i></p> <p><i>Interpretar textos como diálogo filosófico.</i></p> <p><i>Distinguir a argumentação filosófica de outras formas de argumentação.</i></p> <p><i>Distinguir acção de acontecimento.</i></p> <p><i>Identificar os momentos da acção.</i></p> <p><i>Relacionar os momentos da acção.</i></p> <p><i>Caracterizar a acção humana.</i></p> <p><i>Diferenciar desejo e vontade.</i></p> <p><i>Relacionar problemática mente desejo e vontade.</i></p> <p><i>Relacionar</i></p>	<p>pressupostos: saber ouvir/ler e identificar a tese que o discurso alheio apresenta; apreciar a força dos argumentos que a sustentam; expor o ponto de vista próprio e contra-argumentar.</p> <p>II – A ACÇÃO HUMANA E OS VALORES</p> <p>1. <i>A acção humana – análise e compreensão do agir</i></p> <p>1.1 <i>A rede conceptual da acção</i> Distinção entre acção e acontecimento. Pressupostos da acção humana: a vontade de alterar a situação de modo a atingir um fim. Os momentos da acção: intenção, propósito, motivo, causa, deliberação, decisão, execução e consequências. Características da acção humana: voluntariedade, intencionalidade e eticidade.</p> <p>1.2 <i>Determinismo e liberdade</i> O motor da acção: desejo e vontade. A dialéctica do voluntário e do involuntário na mesma acção. Deliberação e decisão como explicitação desta</p>	<p>Análise de textos Manual.</p> <p>Analisar exemplos de acções e descobrir as suas motivações possíveis. Escrever textos, do ponto de vista do agente, explicando o processo de deliberação e decisão. Manual.</p> <p>Análise de textos Comparação de costumes.</p>	<p>Avaliação sumativa¹²⁰</p> <p>(Finais de Outubro/Início Novembro)</p> <p>Presença e qualidade da participação espontânea ou solicitada por parte do aluno.</p> <p>Verificação</p>	<p>10 PERÍODO</p>

¹²⁰ Teste de Avaliação Escrito 1.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO	TEMPO
<p><i>problemática mente intenção e causalidade.</i></p> <p><i>Identificar as condicionantes da acção.</i></p> <p><i>Explicar a tensão entre determinismo e liberdade.</i></p> <p><i>Relacionar liberdade e responsabilidade.</i></p>	<p>dialéctica. Execução da acção: o intencionado e a causalidade – o problema das consequências da acção.</p> <p>Formas de determinismo: o possível como campo limitado da acção (condicionantes físico-biológicas e situacionais); a cultura e a história como condicionantes. Condicionamento e decisão: a dialéctica entre liberdade e coacção. Acção e responsabilidade.</p>	<p>Debate. Manual.</p>	<p>das tomadas de apontamentos.</p> <p>Realização das tarefas propostas e sua qualidade.</p> <p>Avaliação sumativa¹²¹. Auto-heteroavaliação.</p>	<p>1 0 P E R Í O D O</p>
<p>Caracterizar a experiência valorativa.</p> <p>Justificar a hierarquização dos valores na construção da identidade.</p> <p>Problematizar o estatuto ontológico dos valores.</p> <p>Mostrar como a experiência valorativa é interpretativa.</p> <p>Distinguir ética e moral.</p>	<p>2. Os valores - <i>Análise e compreensão da experiência valorativa</i></p> <p>2.1. <i>Valores e valoração - a questão dos critérios valorativos</i> A relação do homem com o mundo é de não-indiferença (possibilidade da acção e da escolha). Preferir é preterir – a bipolaridade dos valores. Valor e sentido – a diversidade das tensões e a hierarquia dos valores (sua fundamentação).</p> <p>2.2. <i>Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas</i> Carácter absoluto do valor e sua relatividade. Problematicidade do estatuto ontológico do valor. Valor como transcendental e sua interpretação cultural. Construção da identidade e alteridade (subjectividade e comunidade).</p>	<p>Recapitulação sintética da análise da acção e explicitação da presença orientadora dos valores nela.</p> <p>Análise de textos Construção do esquema da hierarquia dos valores.</p> <p>Análise de textos.</p>	<p>Presença e qualidade da participação espontânea ou solicitada por parte do aluno.</p> <p>Verificação das tomadas de apontamentos.</p> <p>Realização das tarefas propostas e sua qualidade.</p>	<p>2 0 P E R Í O D O</p>

¹²¹ Teste de Avaliação Escrito 2.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO	TEMPO
<p>Relacionar problemática mente ética e moral.</p> <p>Problematizar a fundamentação da moral.</p> <p>Analisar as relações entre ética, direito e política.</p> <p>Problematizar a relação entre indivíduo e sociedade.</p>	<p>3. <i>Dimensões da ação humana e dos valores</i></p> <p>3.1. <i>A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial</i></p> <p>3.1.1. <i>Intenção ética e norma moral</i> A posição dos valores éticos na hierarquia dos valores. Ação e responsabilidade – o campo omni-abrangente da ética (intenção, consciência). A execução da ação num mundo comum – a necessidade da norma.</p> <p>3.1.2. <i>A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições</i> A dialéctica entre ética e moral: a construção de si e o outro, num mundo organizado e funcional (deontologia). O crivo da ética – liberdade como libertação.</p> <p>3.1.3. <i>A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspectivas</i> Kant e Lévinas: a lei moral dentro de mim ou o surgimento do rosto do outro como fundamentos para a posição da moral. Ou: Aristóteles e Kant: virtude ou dever como fundamentos para a posição da moral. O problema da “ética na ilha deserta” – ética e diálogo. Ou Kant e Stuart Mill.</p> <p>3.1.4. <i>Ética, direito e política - liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade</i> Sociedade e indivíduo – relação dialéctica. Deveres e direitos. Bem</p>	<p>Manual.</p> <p>Análise e discussão de dilemas.</p> <p>Análise de textos</p> <p>Leitura da <i>Ética para um Jovem</i> de Savater ou do <i>Lysis</i> de Platão e discussão de passagens. Manual.</p> <p>Visionamento de filmes e documentários</p>	<p>Avaliação sumativa¹²².</p> <p>Presença e qualidade da participação espontânea ou solicitada por parte do aluno.</p> <p>Verificação das tomadas de apontamentos</p> <p>Realização das tarefas propostas e sua qualidade.</p> <p>Avaliação sumativa¹²³</p>	<p>20 PERÍODO</p>

¹²² Teste de Avaliação Escrito 3.

¹²³ Teste Escrito e Critérios de Correção

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO	T E M P O
	<p>peçoal e bem comum – direito e política. Constrangimentos sociais ou apoio à realização individual? A fundamentação da existência comunitária.</p>	<p>os Debate.</p> <p>Comparação crítica de textos.</p>		

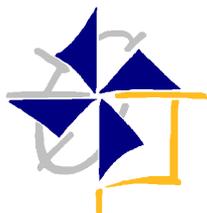
Alternativa entre 3.2. e 3.3.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO	T E M P O
<p>Identificar a extensão do objecto estético.</p> <p>Descrever a contemplação estética.</p> <p>Problematizar o juízo estético.</p>	<p>3.2. A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética</p> <p>3.2.1. <i>A experiência e o juízo estéticos</i> A posição dos valores estéticos na hierarquia dos valores. A universalidade do objecto da experiência estética. A contemplação estética e a constituição do seu objecto. O comprazimento e o juízo estéticos: problematicidade do</p>	<p>Recapitulação da hierarquia dos valores. Recolha de materiais (imagens, pequenos objectos, videos, textos...) e discussão da possibilidade de serem valorados de um ponto de vista estético e das divergências na sua valoração. Análise de textos de Kant, <i>Crítica da Faculdade de Julgar</i>.</p> <p>Visionamento de filmes. Análise de textos.</p> <p>Discussão de notícias acerca da venda de obras</p>	<p>Presença e qualidade da participação espontânea ou solicitada por parte do aluno.</p> <p>Verificação das tomadas de apontamentos.</p> <p>Realização das tarefas propostas e sua qualidade.</p>	<p>3 0 P E</p>

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO	TEMPO
<p>Caracterizar a criação da obra de arte como representação interpretativa da doação</p> <p>Relacionar problematicamente arte, significatibilidade e durabilidade</p>	<p>juízo estético – subjectividade e pretensão à universalidade. As categorias do juízo estético (belo/feio, sublime/horrível).</p> <p>3.2.2. <i>A criação artística e a obra de arte</i> A noção de obra de arte. O significado da sua criação a partir da capacidade humana de representar de modo interpretativo (construção/ /desconstrução das doações: a procura da originalidade da doação).</p> <p>3.2.3. <i>A Arte – produção e consumo, comunicação e conhecimento</i> Arte e verdade. Arte como interpretação significativa (o elo entre o artista e quem contempla). Arte, significatibilidade, durabilidade e comércio.</p>	<p>de arte.</p> <p>Apresentação/entrega dos trabalhos/dissertações</p>	<p>Avaliação sumativa¹²⁴.</p>	RÍODO
<p>Questionamento sobre o sentido da existência – a experiência da finitude e a abertura à transcendência</p>	<p>3.3. A dimensão religiosa</p> <p>3.3.1. A religião como resposta à questão sobre o sentido da existência humana.</p> <p>3.3.2. A vivência religiosa como relação pessoal com o divino.</p>	<p>Dar-se-á a nesta rubrica, atendendo à mobilização de convicções pessoais, uma especial atenção às competências fundamentais para <i>intervir</i> num <i>debate: pesquisar e seleccionar informação, saber ouvir, saber expor.</i></p>	<p>Apresentação oral e escrita dos trabalhos/ dissertação.</p> <p>Realização das tarefas</p>	

¹²⁴ Teste de Avaliação Escrito 4.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO	TEMPO
<p>Compreender a resposta da religião à pergunta pelo sentido da existência.</p> <p>Argumentar sobre um tema/Problema.</p>	<p>A vivência religiosa como manifestação colectiva.</p> <p>3.3.3. Relação entre razão e fé – aproximação e diferenciação: dimensão crítica <i>versus</i> exploração ideológica.</p> <p>Temas/problemas do mundo Contemporâneo.</p>	<p>Actividades</p> <p>Organização de um debate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa e selecção de informação adequada; exposição de pontos de vista; - Confronto de pontos de vista. <p>Apresentação/entrega dos trabalhos sobre “Temas e problemas do mundo contemporâneo “</p> <p>Síntese do percurso do ano.</p>	<p>propostas e sua qualidade</p> <p>Auto-hetero-avaliação.</p>	R Í D O



Apêndice 4 – 4.1. Exemplo de Planificação de Aula 11.º

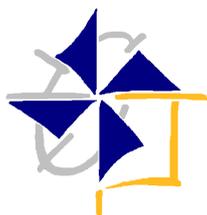
Escola Secundária da Ramada
 Filosofia – 11º Ano – 2012/2013
 Módulo III – Racionalidade Argumentativa e Filosofia

Professor *Manuel João de Carvalho Coutinho*

Manual utilizado *Pensar Azul – 11º ano* (Autores *Fátima Alves, José Arêdes, José Carvalho*)

Primeira aula de quatro – 1/4

<p>Objetivos – Gerais: Contextualizar a retórica e a sua importância no discurso Filosófico e Sofístico;</p> <p>– Específicos: Diferenciar os discursos <i>Ethos, Logos e Pathos</i>; Definir a questão da Argumentação; Problematizar o Sofista e Filósofo;</p>				
Conteúdos Programáticos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação	Duração
<p>3. Argumentação e Filosofia</p> <p>3.1. Filosofia, retórica e democracia</p> <p>3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica</p> <p>3.3. Argumentação, verdade e ser</p>	<p>Exposição oral por parte do docente;</p> <p>Leitura e análise de textos;</p> <p>Exercício dialético de questionamento e resposta mediante a destruição de hipóteses.</p>	<p><i>Sofista</i>, Platão;</p> <p><i>Consequências da Retórica</i>, Rui Grácio;</p> <p><i>Hélade</i>, Maria Helena da Rocha Pereira;</p> <p><i>Questões da Retórica</i>: (...), Michel Meyer.</p>	<p>Será feita com base na participação em contexto de sala de aula;</p> <p>Será feita a partir de uma leitura em grupo, de textos selecionados.</p>	<p>90 Minutos (1 bloco)</p> <p>1ªParte: O que é a Retórica?</p> <p>2ªParte: A importância da argumentação;</p> <p>3ªParte: Os tipos de argumentação.</p>
<p>Conceitos/Ideias-Chave: Argumentação, Filosofia, Retórica, Democracia, Sofista, Platão, Dialética, Dois tipos de Retórica, Sofisma, Falácia, Manipulação, Persuasão.</p>				
<p>Sumário: Argumentação e Filosofia. Democracia e Retórica.</p>				



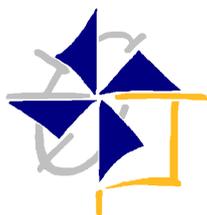
Escola Secundária da Ramada
Filosofia – 11º Ano – 2012/2013
Módulo III – Racionalidade Argumentativa e Filosofia

Professor *Manuel João de Carvalho Coutinho*

Manual utilizado *Pensar Azul – 11º ano* (Autores *Fátima Alves, José Arêdes, José Carvalho*)

Segunda aula de quatro – 2/4

<p>Objetivos – Gerais: Diferenciar o Sofista e o Filósofo;</p> <p style="text-align: center;">– Específicos: Problematização das críticas do Filósofo ao Sofista; Caracterização das duas concepções da verdade; Contextualização da Persuasão contra Manipulação; Lógica Informal.</p>				
Conteúdos Programáticos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação	Duração
<p>3. Argumentação e Filosofia</p> <p>3.1. Filosofia, retórica e democracia</p> <p>3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica</p> <p>3.3. Argumentação, verdade e ser</p>	<p>Exposição oral por parte do docente;</p> <p>Leitura e análise de textos;</p> <p>Exercício dialético de questionamento e resposta mediante a destruição de hipóteses.</p>	<p><i>Sofista</i>, Platão;</p> <p><i>Retórica: Cultura Grega</i>, António Fidalgo;</p> <p>- <i>Filmografia:</i></p> <p><i>Socrate</i> (1971), de Rossellini.</p>	<p>Será feita com base na participação em contexto de sala de aula;</p> <p>Será feita com base na participação em contexto de sala de aula.</p>	<p>90 Minutos (1 bloco)</p> <p>1ªParte: Os dois usos da Retórica;</p> <p>2ªParte: Persuasão e Manipulação;</p> <p>3ªParte: Realização de exercícios.</p>
<p>Conceitos/Ideias-Chave: Argumentação, Filosofia, Sofística, Manipulação, Filosofia, Dialética, Retórica, <i>Logos</i>, Verdade, Razão, Realidade.</p>				
<p>Sumário: Sofistas e Filósofos: Sofística e Filosofia.</p>				



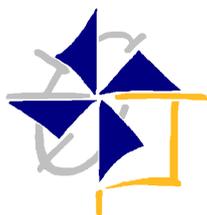
Escola Secundária da Ramada
Filosofia – 11º Ano – 2012/2013
Módulo III – Racionalidade Argumentativa e Filosofia

Professor *Manuel João de Carvalho Coutinho*

Manual utilizado *Pensar Azul – 11º ano* (Autores *Fátima Alves, José Arêdes, José Carvalho*)

Terceira aula de quatro – 3/4

<p>Objetivos – Gerais: Compreender o conceito de Democracia</p> <p style="text-align: center;">– Específicos: Problematizar a Democracia; Contextualizar a Democracia e outras formas de governo; Revisão da matéria para o teste.</p>				
Conteúdos Programáticos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação	Duração
<p>3. Argumentação e Filosofia</p> <p>3.1. Filosofia, retórica e democracia</p> <p>3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica</p> <p>3.3. Argumentação, verdade e ser</p>	<p>Exposição oral por parte do docente;</p> <p>Leitura e análise de textos;</p> <p>Exercício dialético de questionamento e resposta mediante a destruição de hipóteses.</p>	<p><i>Sofista</i>, Platão;</p> <p><i>Consequências da Retórica</i>, Rui Grácio;</p> <p><i>Questões da Retórica: (...)</i>, Michel Meyer.</p> <p>- <i>Filmografia:</i></p> <p><i>Socrate</i> (1971), de Rossellini.</p>	<p>Será feita com base na participação em contexto de sala de aula;</p> <p>Será feita a partir de uma leitura em grupo, de textos selecionados.</p>	<p>90 Minutos (1 bloco)</p> <p>1ªParte: Contexto histórico;</p> <p>2ªParte: Compreender o conceito de Democracia;</p> <p>3ªParte: Exercícios e leitura de textos selecionados.</p>
<p>Conceitos/Ideias-Chave: Realidade Imutável, Plano Ontológico, Plano Gnosiológico, Mundo Inteligível, Mundo Sensível, Saber (<i>Sofia</i>), Opinião (<i>Doxa</i>), Sofística.</p>				
<p>Sumário: Persuasão e Manipulação ou os dois usos da Retórica.</p>				



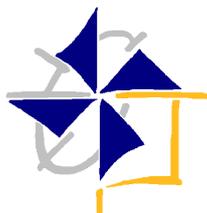
Escola Secundária da Ramada
Filosofia – 11º Ano – 2012/2013
Módulo III – Racionalidade Argumentativa e Filosofia

Professor *Manuel João de Carvalho Coutinho*

Manual utilizado *Pensar Azul – 11º ano* (Autores *Fátima Alves, José Arêdes, José Carvalho*)

Quarta aula de quatro – 4/4

Objetivos – Gerais: Problematizar a verdade no filósofo; – Específicos: Compreender o conceito de verdade; Concluir a problemática do filósofo e do Sofista; Introduzir novo tema.				
Conteúdos Programáticos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação	Duração
3. Argumentação e Filosofia 3.1. Filosofia, retórica e democracia 3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica 3.3. Argumentação, verdade e ser	Exposição oral por parte do docente; Leitura e análise de textos; Exercício dialético de questionamento e resposta mediante a destruição de hipóteses.	<i>Sofista</i> , Platão; <i>Górgias</i> , Platão; <i>Apologia de Sócrates</i> , Platão. - <i>Filmografia:</i> <i>Socrate</i> (1971), de Rossellini.	Será feita com base na participação em contexto de sala de aula; Será feita a partir de uma leitura em grupo, de textos selecionados.	90 Minutos (1 bloco) 1ªParte: O problema da verdade; 2ªParte: Aplicação da verdade do filósofo; 3ªParte: Exercícios e conclusão da matéria.
Conceitos/Ideias-Chave: Platão, Sofística, Democracia, Sofistas, Argumentação, Retórica, Discurso, Opinião (<i>Doxa</i>), Conhecimento (Verdade), Realidade, Falácias.				
Sumário: Conclusão do tema: Argumentação, verdade e ser. Revisões para o teste escrito.				



Apêndice 4 – 4.2. Exemplo de Módulo 11.º

Escola Secundária da Ramada
Filosofia – 11º Ano – 2012/2013
Módulo III – Racionalidade Argumentativa e Filosofia

Metas - Pretende-se que neste módulo o aluno seja capaz de: Situar a origem da retórica; Relacionar Retórica, Democracia e Sofistas; Distinguir os dois usos da Retórica; Analisar as divergências entre Sofistas e Platão; Problematizar o papel da argumentação.					
Objetivos	Conteúdos Programáticos	Conceitos/ Ideias-Chave	Estratégias/ Atividades	Avaliação	Tempo
<p><u>Definir</u> o conceito de argumentação e retórica;</p> <p><u>Identificar</u> os dois usos da retórica;</p> <p><u>Assimilar</u> as diferentes concepções de verdade;</p> <p><u>Relacionar</u> os diferentes planos;</p> <p><u>Aplicar</u> os conhecimentos adquiridos num exercício de debate.</p>	<p>3. Argumentação e Filosofia</p> <p>3.1. Filosofia, retórica e democracia</p> <p>3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica</p> <p>3.3. Argumentação, verdade e ser</p>	<p>Retórica;</p> <p>Democracia;</p> <p>Verdade;</p> <p>Ser;</p> <p>Persuasão;</p> <p>Manipulação;</p> <p>Sofista;</p> <p>Filósofo;</p> <p>Bem;</p> <p>Argumentação</p>	<p>Exposição oral por parte do docente;</p> <p>Leitura e análise de textos;</p> <p>Exercício dialético de questionamento e resposta mediante a destruição de hipóteses.</p>	<p>Será feita com base na correta elaboração dos trabalhos para casa propostos na aula e respetiva correção;</p> <p>Será feita com base na participação em contexto de sala de aula;</p> <p>Formativa: ficha de trabalho e ficha de avaliação.</p>	<p>5 aulas de 90min</p>
<p>Materiais: Manual; Quadro preto e giz (ou quadro eletrónico); Objetos vários (borrachas, afias, mesas, canetas, etc.); Computador com retroprojektor e tela de projeção; Fotocópias de textos selecionados.</p>					
<p>Sumários: 1- Filosofia, Retórica e Democracia; 2- Sofistas e Filósofos: Persuasão e Manipulação; 3- Argumentação, verdade e ser; 4- Plano Ontológico e Plano Gnosiológico; 5 – Ficha de Avaliação.</p>					
<p>Bibliografia: Platão, <i>Sofista</i>, 223a-226b; M. Helena da Rocha P., <i>Hálade</i>, Coimbra, 1963, pp. 288-289; Michel Meyer, <i>Questões da Retórica: Linguagem, razão e sedução</i>, Lisboa, Edições 70, 1998, pp. 17-18, pp. 147-148; António Fidalgo, <i>Retórica na Cultura Grega</i>; Rui Grácio, <i>Consequências da retórica</i>, Coimbra, Pé de Página Editores, 1998, pp. 92 e 94-05; Platão, <i>Górgias</i>, 499e-500d; Platão, <i>Apologia de Sócrates</i>, 24b-25c; <i>Dicionário Universal – Língua Portuguesa</i>, Texto Editora.</p>					

Professor Manuel João de Carvalho Coutinho

Apêndice 4 – 4.3. Exemplo de Planificação Anual 11.º (Adaptado)

	<p>ESCOLA SECUNDÁRIA DA RAMADA Planificação Anual Ano lectivo de 2012/2013 Filosofia 11º Ano</p>
---	---

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO	T E M P O
<p>Definir Lógica</p> <p>Identificar a pertinência da lógica.</p> <p>Distinguir validade de verdade.</p> <p>Aplicar as regras das inferências válidas.</p> <p>Identificar as falácias relativas às regras do silogismo.</p> <p>Identificar as falácias não formais.</p> <p>Identificar a pertinência da lógica.</p> <p>Identificar as falácias não formais.</p>	<p>III - RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA</p> <p>1. <i>Argumentação e lógica formal</i></p> <p>1.1. <i>Distinção validade - verdade</i> A relação entre pensamento/linguagem e realidade. Diferença entre validade (coerência - forma) e verdade (conteúdo). Comunicação e lógica – sua necessidade (princípios de contradição, identidade e 3º excluído). Linguagem e pensamento (diferença e isomorfia): conceito/termo; juízo/proposição; raciocínio/argumento.</p> <p>1.2. <i>Formas de inferência válida</i> Proposições universais e particulares, afir-mativas e negativas. Formas de inferência mediata (o silogismo). Regras do silogismo.</p> <p>1.3. <i>Principais falácias</i> Principais falácias relativas às regras do silogismo.</p> <p>2.1. O domínio do discurso argumentativo - a procura de adesão do auditório A diferença entre argumentação demonstrativa (apodíctica) e</p>	<p>Leitura e comentário de textos.</p> <p>Método Expositivo.</p> <p>Método expositivo dialógico</p> <p>Realização de exercícios</p>	<p>(Final Outubro / Princípio Novembro)</p> <p>Avaliação Sumativa¹²⁵</p> <p>Presença e qualidade da participação espontânea ou solicitada</p>	<p>1 0 P E R Í O D O</p>

¹²⁵ Teste de Avaliação Escrito 5.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO	TEMPO
<p>Construir texto argumentativo.</p> <p>Reconhecer que a argumentação supõe o conhecimento e a ética</p> <p>Distinguir verdade e convicção.</p> <p>Caracterizar o discurso filosófico com discurso argumentativo.</p> <p>Relacionar verdade e ser.</p>	<p>argumentação não-demonstrativa. Verdade e persuasão.</p> <p>2.2. <i>O discurso argumentativo</i> Principais tipos de argumentos e de falácias informais.</p> <p>3. Argumentação e Filosofia</p> <p>3.1. Filosofia, retórica e democracia A relação entre filosofia e retórica – a questão da educação do cidadão (homem livre, com direitos e deveres). Escolha, saber e persuasão – esclarecimento e uso da liberdade: a filosofia como libertação.</p> <p>3.2. Os dois usos da retórica A dimensão objectiva e a dimensão subjectiva da verdade (facto e convicção). A necessidade de uma ética na argumentação.</p> <p>3.3. Argumentação, verdade e ser A verdade como finalidade da Filosofia (especificidade pragmática do discurso filosófico). O discurso filosófico deve ter como características: consistência, precisão, fundamentação e evidência. A relação entre verdade e ser (conhecer é conhecer o que é).</p>	<p>Leitura e comentário de textos.</p> <p>Método Expositivo.</p> <p>Método expositivo dialógico</p> <p>Leitura e comentário de textos.</p> <p>Método Expositivo.</p> <p>Método expositivo dialógico</p>	<p>por parte do aluno.</p> <p>Verificação das tomadas de apontamentos.</p> <p>Realização das tarefas propostas e sua qualidade.</p> <p>Avaliação Sumativa¹²⁶. (Dezembro).</p> <p>Auto e Hétero Avaliação.</p>	<p>10 PERÍODO</p>

¹²⁶ Teste de Avaliação Escrito 6.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO	T E M P O
<p>Analisar a estrutura do conhecimento.</p> <p>Comparar criticamente posições divergentes acerca do conhecimento.</p> <p>Caracterizar conhecimento vulgar.</p> <p>Caracterizar conhecimento científico.</p> <p>Descrever o método científico.</p> <p>Problematizar o estatuto do conhecimento científico.</p> <p>Mostrar que a ciência é uma interpretação possível da realidade.</p>	<p>IV - O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA</p> <p>1. <i>Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva</i></p> <p>1.1. <i>Estrutura do acto de conhecer</i></p> <p>1.2. <i>Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento</i></p> <p>2. <i>Estatuto do conhecimento científico</i></p> <p>2.1. <i>Conhecimento vulgar e conhecimento científico</i></p> <p>2.2. <i>Ciência e construção - validade e verificabilidade das hipóteses</i></p> <p>O método científico.</p> <p>2.3. <i>A racionalidade científica e a questão da objectividade</i></p> <p>Facto e explicação.</p> <p>A ciência como hermenêutica do real.</p>	<p>Leitura e comentário de textos.</p> <p>Método expositivo.</p> <p>Método expositivo dialógico.</p>	<p>Presença e qualidade da participação espontânea ou solicitada por parte do aluno.</p> <p>Verificação das tomadas de apontamentos .</p> <p>Realização das tarefas propostas e sua qualidade.</p> <p>Avaliação sumativa¹²⁷.</p> <p>Teste Intermédio integrado no Programa Nacional de Filosofia</p>	<p>2 o P E R Í O D O</p>

¹²⁷ Teste Escrito e Critérios de Correção.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO	TEMPO
<p>Disserta sobre um tema/problema da cultura científico-tecnológica.</p> <p>(A definir)</p> <p>Identificar os períodos da história da Filosofia.</p> <p>Caracterizar o filosofar como contextualizado mas universal.</p> <p>Sintetizar o percurso interrogativo realizado.</p> <p>Avaliar o papel e a importância da filosofia no contexto da sociedade actual.</p>	<p>3. <i>Temas problemas da cultura científico-tecnológica</i></p> <p>V - DESAFIOS E HORIZONTES DA FILOSOFIA (A definir)</p> <p>A Os grandes períodos da história da Filosofia – principais autores, textos e problemas. A história das ideias: contexto historiográfico e perenidade.</p> <p>Conceitos, teses e problemas abordados ao longo do ano lectivo. (definir)</p>	<p>Levantamento de expressões com o termo 'sentido'. Exposição.</p> <p>Interpretação de textos (por exemplo: excertos do <i>Ser e Tempo</i> de Heidegger, das <i>Confissões</i> de St. Agostinho, do <i>Lysis</i> de Platão...).</p> <p>Simulação.</p> <p>Redacção individual de texto filosófico.</p>	<p>Avaliação sumativa¹²⁸.</p> <p>Presença e qualidade da participação espontânea ou solicitada por parte do aluno.</p> <p>Verificação das tomadas de apontamentos.</p> <p>Realização das tarefas propostas e sua qualidade.</p> <p>Realização das tarefas propostas e sua qualidade.</p> <p>Dissertação.</p> <p>Auto-hetero-avaliação.</p>	<p>3 0 P E R Í O D O</p>

¹²⁸ Teste de Avaliação Escrito 7.

Apêndice 5 – Exemplo de Materiais Utilizados no 10.º

PowerPoint – Aula 1

10ºG - 1

Valor – O que significa?

Valor:

- O que vale uma coisa ou uma pessoa;
- É uma qualidade potencial resultante da apreciação que um indivíduo ou sociedade faz acerca de um objecto, de uma acção, ou de um ser real ou ideal em função da presença ou ausência de algo que é desejável ou digno de estima.

O que define um valor?

Quem faz a **apreciação** de um valor?



O **próprio** ou a **sociedade** em que este se insere?



A apreciação está condicionada pelo **tempo** e **espaço**?



Haverá valores que se mantêm **iguais** para **sempre**?

2/8

Dois tipos de Juízos

Os valores são o que guiam as nossas acções. Para nos orientarmos, utilizamos juízos sobre a realidade exterior. Podemos dividir os juízos em:



Juízo de Facto (de realidade)

Imparcial e reproduz um facto – a verdade



Juízo de Valor (de apreciação)

Faz parte do sujeito que profere – o gosto

3/8

Mas o que é a realidade?

Como pode um juízo reproduzir a realidade se esta é alterável? Se toda a verdade apenas é verdade até prova em contrário, haverá na realidade juízos de facto?

↳ Um **juízo de facto** bem formulado (será em teoria) algo impossível de “falsear”.

Ex: Lisboa é a capital de Portugal.

~~Ex: Todo o Homem tem duas pernas e dois braços.~~

4/8

Há diferentes tipos de valores?

Todo o homem age tendo em conta os valores sobre os quais comanda a sua vida.

↳ Mas o que entendemos por valor?
Haverá diferentes tipos de valores?

↓
Sugira-se três tipos de valores, que podemos aplicar tranquilamente na nossa vida:

- ↳
- **Valores Materiais** → (dinheiro: €, \$, £)
 - **Valores Afectivos** → (amor, amizade)
 - **Valores Morais** → (coragem, egoísmo)

5/8

Será possível classificar valores?

Como podemos nós classificar os valores?

Serão todos os valores:

- **polares** (bom ou mau);
- **hierárquicos** (amor>lealdade>coragem);
- **historicidade** (antes do 25 de Abril os pais diziam às crianças para não discutirem política; hoje em dia, os pais podem falar de política com os filhos);
- **absolutividade** (“eu nunca matarei”), ou -
- relatividade** (“eu nunca mentirei, mas se precisar de mentir para conseguir o que quero e não magoar ninguém no processo...”).

6/8

Os valores na humanidade

Será então o homem um ser de valores assegurados? Inegáveis? Sempre constantes?

Ou serão os valores algo certo; apenas até ao momento em que os confrontamos e alteramos a nossa ordem de ideias (por vontade própria ou não)?

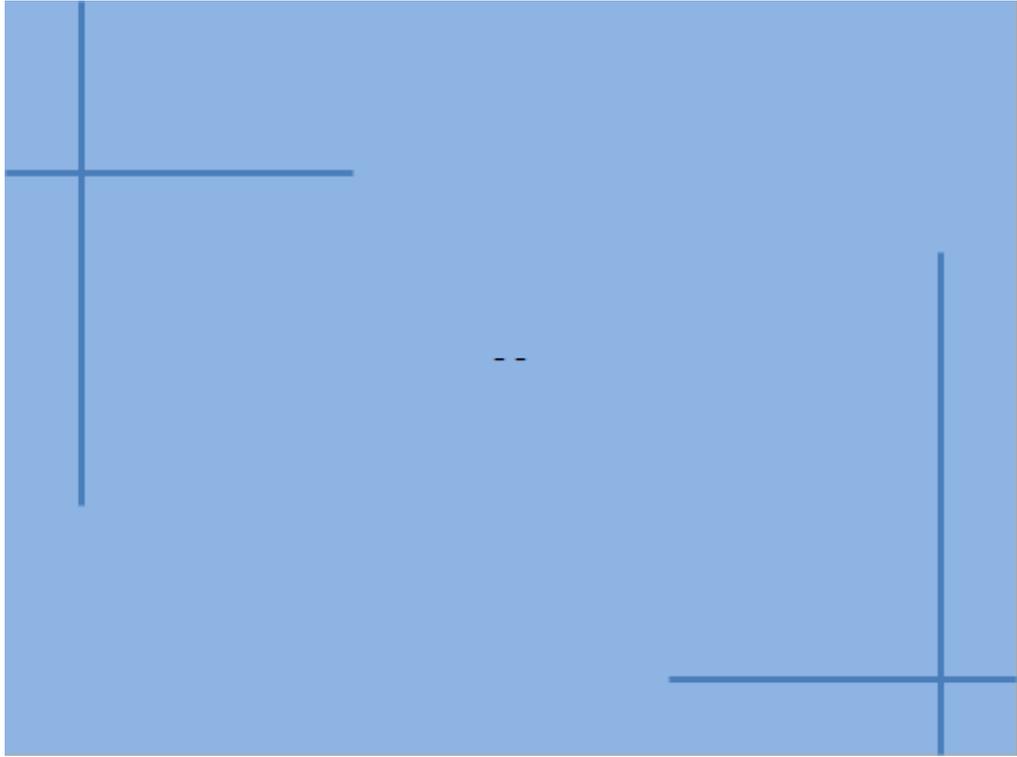
Serão os valores (absolutos ou relativos) certos e seguros, até nos deparamos com um **dilema**?

7/8

O que são dilemas? (breve introdução)

Dilema:

1. Alternativa em que não há opção satisfatória.
2. Conjuntura difícil (sem saída conveniente).
3. Argumento formado por duas proposições que se contradizem mutuamente.



10ºG - 2

Os Valores e a sua origem

Qual é a origem dos Valores?
Os valores já estão no objecto, ou cada um cria os seus próprios valores e aplica-os?



Se os valores já estão no objecto (são anteriores a nós), qual a razão para só alguns os respeitarem?



Se os valores são criados por nós (somos nós que decidimos o que é bom ou mau), como podemos viver em sociedade?

A Natureza dos Valores

Assim, como é possível compreender os valores que possuímos? Serão estes alteráveis consoante a nossa vontade ou serão absolutos?



Objectivismo axiológico

Há valores absolutos que se impõem por si.

Subjectivismo axiológico

O valor deve a sua existência, o seu sentido e validade às reacções do sujeito que valoriza.

2/8

Valores absolutos

A ideia de valores anteriores a nós, implica a existência de um **valor absoluto** – algo que se aplica a todas as pessoas do mundo, sem excepção.



Será possível calcular ou compreender esta valoração absoluta? Que valores são absolutos?



Admitindo a impossibilidade de conhecer estes valores, a humanidade procurou criar uma lista de valores que baptizou como absolutos.

3/8

Mas haverá de facto valores absolutos?

Para vivermos em sociedade, há que acreditar em valores absolutos. Ao acreditarmos nestes valores, nós vivemos de acordo com eles e orientamos a nossa vida na tranquilidade que os restantes membros da sociedade farão o mesmo.



Mas... e a se a sociedade não agir de acordo com os valores que “comandam a vida?”

↳ E se eu, perante um dilema, for contra os meus valores? Significa isto que os meus valores só são importantes temporariamente?

5/8

O que são dilemas?

Dilema:

1. Alternativa em que não há opção satisfatória.
2. Conjuntura difícil (sem saída conveniente).
3. Argumento formado por duas proposições que se contradizem mutuamente.

6/8

Um Dilema na 2 Guerra Mundial

Será legítimo dizer que não existem más decisões, apenas decisões?

Se acreditarmos verdadeiramente nesta ideia, não viveríamos numa anarquia?

Ilustrado por: Martin Brown



Dilemas no cinema



-Schindler's List, 1993-



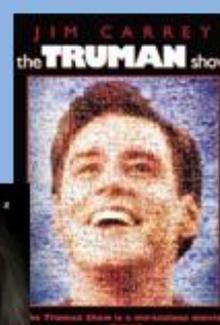
-Alive, 1993-



-12 Angry Men, 1957-



-The Box, 2009-



-The Truman Show, 1998-

7/8

Como justificar a insatisfação humana?

Por eu desconhecer quais os melhores valores, eu estou eternamente descontente porque não me situo na versão ideal de mim.

↳ Este problema existe, pela polaridade dos valores: por saber que existe bom e mau, honesto desonesto, etc. eu sei que tenciono mudar a forma como sou (porque este "eu" não me traz felicidade).

8/8

PowerPoint – Aula 3

10ºG - 3

O que é um valor?

~~Um valor é um facto.~~

~~Valor é uma qualidade que está no objecto.~~

~~Valor é uma qualidade sensível.~~

~~Valor é um objecto.~~

~~Valor é uma ideia.~~

Os Valores e a nossa Identidade

Todos nós possuímos ideais, valores diferentes.

↳ Os valores que possuímos variam consoante o nosso país, a nossa organização governamental, a nossa herança cultural, a nossa personalidade, etc.

↓
Apesar das nossas diferenças, vivemos em sociedade.
Cada sociedade tem uma **identidade específica**.

Aculturação

As culturas que existem no mundo, influenciam-nos. A isto chama-se **Aculturação**.

↳ Na era da **Globalização**, as diferentes culturas entram em confronto directo com a nossa. Na era da globalização existe uma procura por uma:
-igualdade global,
-justiça global.



2/5

Alguns costumes, tradições, usos, são **herdados** de geração em geração.



Cada nova geração tem novas **ideias** e **vivências**.



Relativismo Cultural Vs. Etnocentrismo

Relativismo Cultural – aceitação e respeito de uma cultura diferente, base da vida em comunidade.
Por assimilação.



Etnocentrismo – sentimento de superioridade a outra cultura;
Por violência.
(racismo, xenofobia)

3/5

Relativismo Cultural é uma forma de Relativismo Moral?

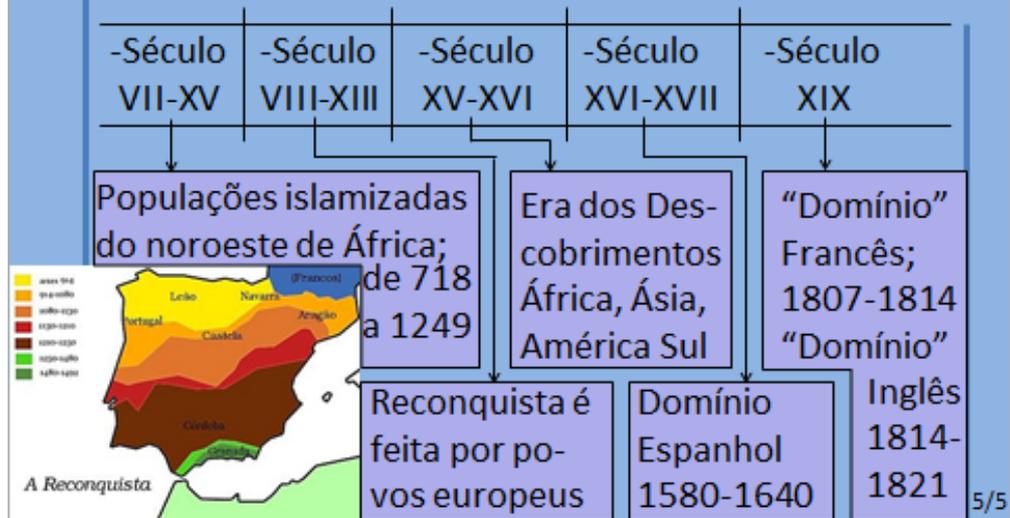
O **relativismo cultural** é a teoria que defende que os princípios morais são diferentes de cultura para cultura, não existindo princípios morais objectivos, independentes da cultura.

↳ Mas se não existe uma só cultura, e todas as culturas são válidas, independentemente dos seus valores, então estamos num relativismo?

O **relativismo cultural** é uma forma, entre outras, de **relativismo moral**.

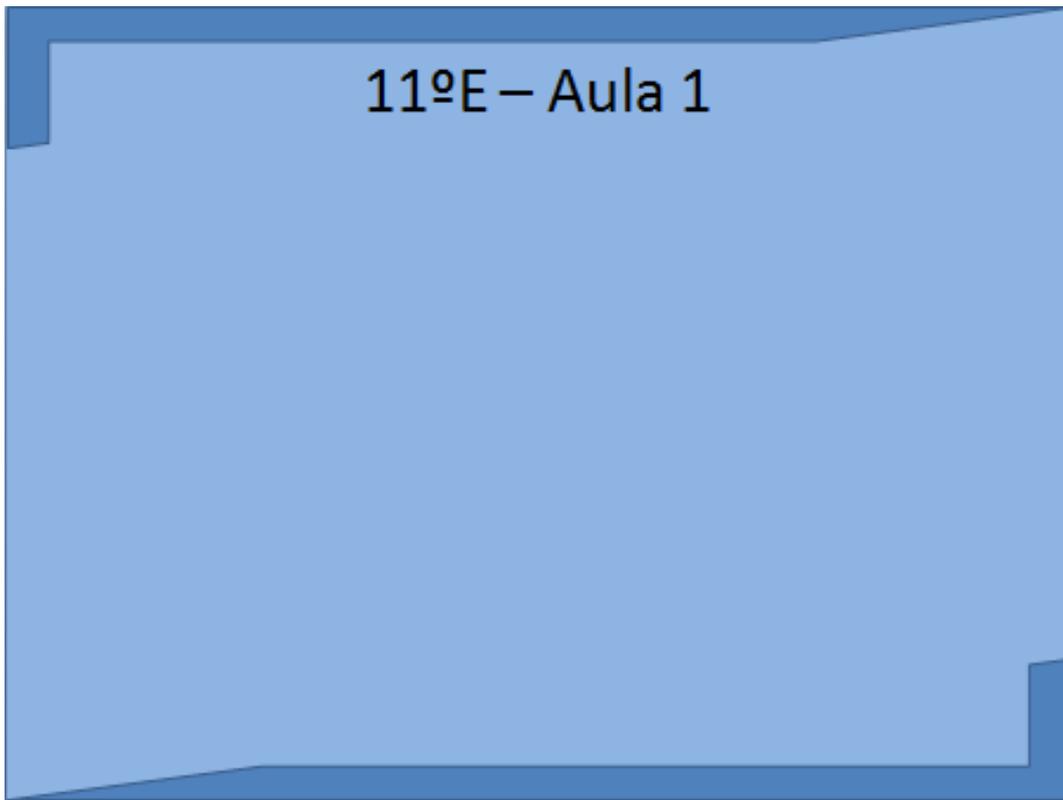
4/5

Portugal e as Diferentes Culturas *(alguns momentos históricos)*



Apêndice 6 – Exemplo de Materiais Utilizados no 11.º

PowerPoint – Aula 1



Objectivos desta aula

- Contexto Histórico (2)
- O que é a Retórica? (3)
- O que é a Argumentação; (4)
- Ethos, Logos, Pathos*; (5)
- Leitura e análise do excerto d'O Sofista de Platão;
- A metáfora do *dinheiro*, e o seu simbolismo; (7)
- Os dois tipos de argumentação; (8)
- O Filósofo; (9)
- O Sofista; (10)

1/
10

Contexto Histórico – A origem dos Sofistas

<u>Antiguidade</u> <u>Clássica</u>	<u>Idade</u> <u>Média</u>	<u>Idade</u> <u>Moderna</u>	<u>Idade</u> <u>Contemporânea</u>
VII a.c. - V d.c.	Séc. V-XV	XV-XVIII	XVIII-...

↓
Século V – A Retórica nasceu na Grécia, desenvolveu-se em Atenas, e atingiu o seu apogeu na democracia.

Neste contexto, surgem os sofistas que são oradores e professores de retórica, formando as elites políticas.

Estes eram procurados, sobretudo por jovens, para aprenderem a argumentar e a discutir.

2/
10

O que é a Retórica?

Retórica:

É a arte de falar com eloquência, com o objetivo de *persuadir* (isto é, levar alguém a crer, a aceitar ou a decidir fazer algo).

A persuasão através da violência, por exemplo, está fora do âmbito da arte da retórica.

3/
10

O que é Argumentação?

Argumentação – acto de argumentação, conjunto de argumentos;

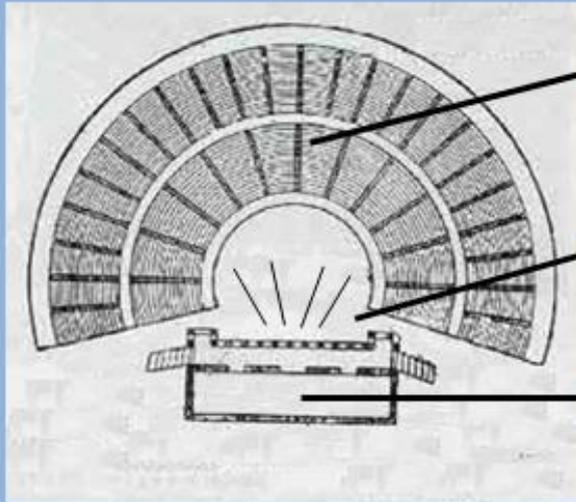
Argumento – raciocínio de onde se tira a respectiva conclusão; razão; prova; exposição sucinta; assunto; enredo; história preparada especialmente para cinema; discussão; altercação (disputa).

Fonte: Dicionário Universal
Língua Portuguesa, Porto Editora



4/
10

Ethos, Logos, Pathos



- Estado Emocional
do Auditório
Pathos

- Mensagem, uso
de exemplos
Logos

- Carácter do
Orador
Ethos

5/
10

Excerto da obra “Sofista”

Estrangeiro: E sobre a argumentação, um deles gasta dinheiro, e o outro faz dinheiro.

Teeteto: Parece-me certo.

Estrangeiro: Então, tentemos dar um nome a cada uma destas classes referidas.

Teeteto: Sim, vamos fazer isso.

Estrangeiro: Eu diria que o hábito que leva um homem a esquecer os seus próprios ofícios e obrigações, pelo prazer da conversa, e que possui um estilo longe de ser agradável à maioria dos seus ouvintes, pode ser denominado de filósofo: esta é a minha opinião.

Teeteto: Esse é o nome comum para essa classe.

Estrangeiro: Mas e a outra classe, a que faz dinheiro com a discussão privada: é a tua vez de a definir.

Teeteto: Só há uma resposta certa; essa classe é obviamente o magnífico sofista, que aqui reaparece pela quarta vez no nosso discurso.

Estrangeiro: Sim, e com toda a certeza, pois ele é aquele que faz dinheiro, é polémico, controverso, lutador, combativo e aquisitivo, como a nossa argumentação já o provou.

Teeteto: Claramente.

“Sofista”, 225d-226a

6/10

O que é o “dinheiro”? (o que motiva a argumentação do Sofista)

Dinheiro → Poder
Vitória
Sucesso
Conquista



7/
10

Os dois tipos de Argumentação

Uma argumentação
em que se gasta
dinheiro

O Filósofo

Uma argumentação
em que se ganha
dinheiro

O Sofista



8/
10

Filósofo: *definição*

Filósofo:

- O Filósofo é aquele que admite que “só sabe que nada sabe”;



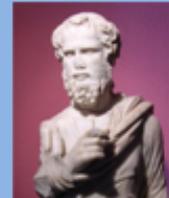
- Está sempre pronto a aprender e a confessar que está errado;

- A sua argumentação tem em vista o “engordar do conhecimento”;

- Conversa por prazer e procura a verdade.

9/
10

Sofista: *definição*



Sofista:

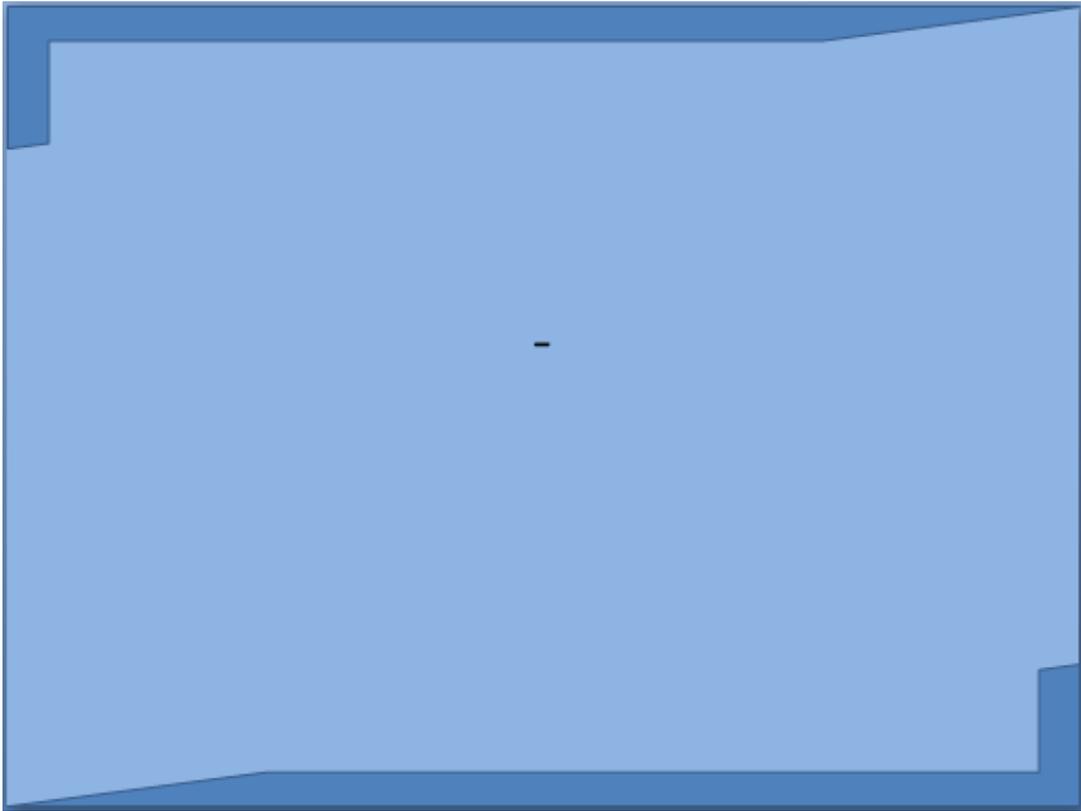
- O Sofista quer convencer através de manhas e truques;

- Está disposto a usar argumentos falaciosos apenas para ganhar uma argumentação;

- A sua argumentação tem em vista o enriquecimento de bens materiais e de riquezas terrenas;

- Conversa por poder e riqueza e não está preocupado com a verdade.

10/
10



11ºE – Aula 2

1/
6

Objectivos desta aula

- Breve Revisão (2)
- Qual o perigo do mau uso da Retórica (3)
- Os dois usos da Retórica (4)
- Persuasão contra Manipulação (5)
- Duas concepções da verdade (6)
- O que é a realidade? (7)
- Exercícios (8)

1/
6

Breve Revisão

Os Sofistas eram eruditos que se apresentavam como oradores e professores de retórica, e “vendiam” a sua arte da oratória às elites que ambicionavam exercer o poder político.

↳ O seu ensino era independente das perspetivas ou conteúdo ético, político ou gnosiológico do discurso.

↳ Sócrates crítica este movimento; Nos diálogos de Platão confrontam-se as ideias pragmáticas dos sofistas

2/
6

Qual o perigo do mau uso da retórica?

O Século XX está coberto de grandes oradores, e de técnicas de manipulação de massas.

↳ A publicidade ainda hoje se alimenta da Retórica.



"A stand can be made against invasion by an army; no stand can be made against invasion by an idea."

Victor Hugo - 1802-85

↓
"As Ideias são à prova de bala."
V de Vingança

3/
6

Dois usos da Retórica

Mau uso

Manipulação:
condiciona o
auditório a aceitar

Bom uso

Persuasão:
discussão racional
dos argumentos

Predominância do *Pathos*

↳ *Sofista*

(o único interesse é vencer,
pouco importa a verdade)

Predominância do *Logos*

↳ *Filósofo*

(admite o erro, já que é o
caminho para a verdade)

Persuasão contra Manipulação

Persuasão – Acção pela qual se leva alguém a acreditar em algo, por uma adesão completa.

Manipulação – Acto de controlar ou influenciar de forma indevida ou ilegítima (o auditório).

5/
6

Duas concepções da verdade

Sofistas – a verdade é um ponto de vista (dominada pela opinião - *doxa*).

Para o Sofista a verdade é inalcançável; assim, qualquer tese (opinião) é defensável.

Platão – pelo contrário, concebe a verdade como sendo a *visão* captada pela razão da realidade.

Esta *visão* é aquilo que os Filósofos procuram alcançar.

6/
6

(Questão da verdade nos Sofistas)

E a verdade para o Sofista?

No Sofista existe um desinteresse pela verdade.

Se há alguma máxima para o Sofista, alguma verdade, será algo como a frase de Protágoras:
“O homem é a medida de todas as coisas.”

A verdade como opinião.

6/
6

Mas o que é a realidade?

Platão distingue vários níveis de realidade e
vários níveis de conhecimento:

Como distingui-los e caracteriza-los?

7/
7

- Exercícios -

8/
7

11ºE – Aula 3

Objectivos desta aula

- Breve Revisão (2) e (3)
- Contexto Histórico (4)
- O que é a democracia grega? (5)
- Democracia Grega, segundo Péricles (6)
- Problemas da Democracia Grega (7)
- Problemas da Democracia (8)
- Exercícios (9)

Breve Revisão¹

Como perceber a pertinência dos Sofistas?

↳ Atenas (Séc. V a.c.) uma cidade em crescimento, adota a democracia como o regime vigente.

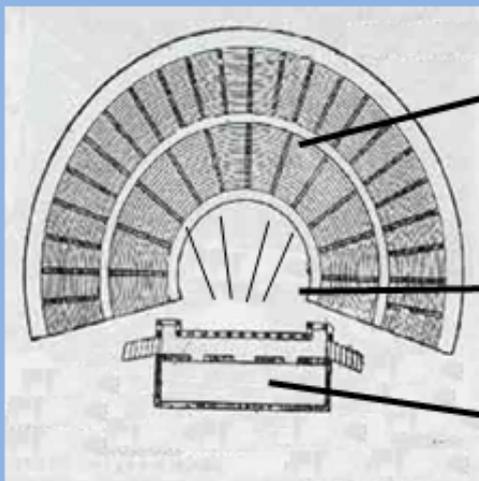
↳ Para participar na *polis*, o cidadão grego necessita da Retórica (de forma a ganhar poder político).

↳ Sofista “vende” a arte da Retórica aos jovens gregos, ensinando-os a manipular o auditório.

↳ Filósofo critica o Sofista pelo seu desinteresse pela verdade.

2/
9

Breve Revisão²



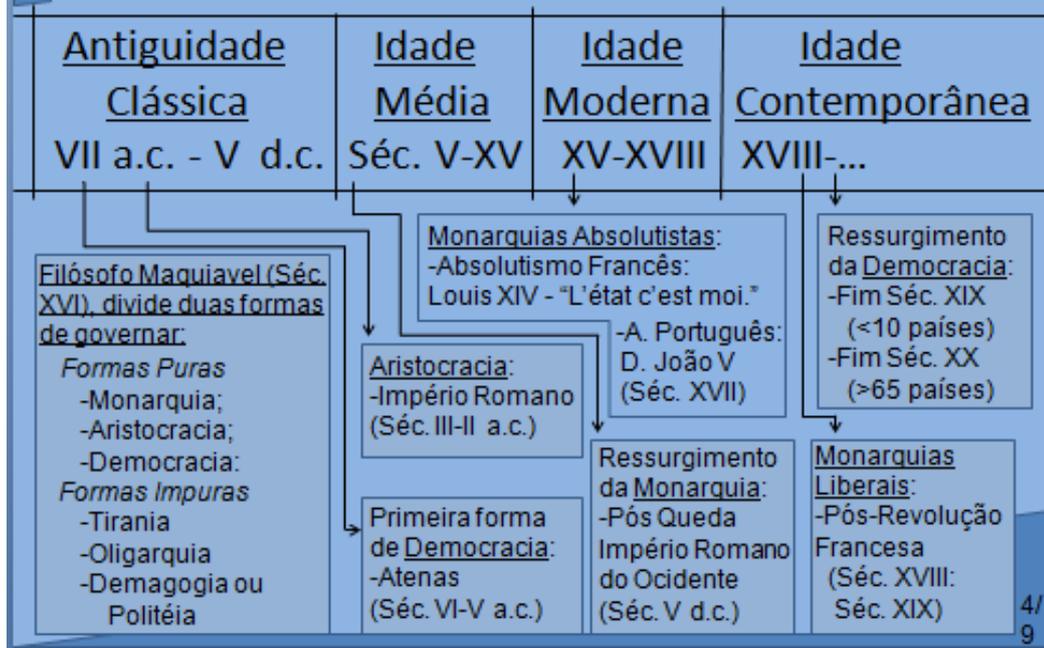
-Estado Emocional do Auditório
Pathos → Sofista

-Mensagem, uso de exemplos
Logos → Filósofo

-Caractér do Orador
Ethos

3/
9

Contexto Histórico – As formas de governo



4/
9

O que é a democracia grega?

Democracia – *demo* (povo) + *kratos* (poder)

Em Atenas, os cidadãos eram escolhidos de forma aleatória para ocupar lugar nos cargos: executivos, legislativos e judiciais.

Todos os Cidadãos tinham direito de voto.

Os cidadãos de Atenas tinham poder de escolha a partir do "voto directo".

→ "Voto indirecto": Os cidadãos de Esparta votavam a partir da voz.

5/
9

Democracia Grega, segundo Péricles

"Vivemos sob a forma de governo que não se baseia nas instituições dos nossos vizinhos; ao contrário, servimos de modelo a alguns ao invés de imitar os outros. Seu nome, como tudo o que depende não de poucos mas da maioria, é democracia"

Péricles, por Tucídides na obra Guerra do Peloponeso, Livro II

6/
9

Problemas da Democracia Grega

- Alguns cargos eram escolhidos de forma aleatória (e não por mérito);
- A retórica era a forma de superar o adversário (ao invés da verdade);
- Entre 200 mil a 400 mil habitantes, apenas 30 mil a 60 mil eram considerados cidadãos (apenas estes possuíam direito de voto); etc.



Ilustração por: Martin Brown

7/
9

Problemas da Democracia

399 BC...ATHENIANS VOTE TO PUT SOCRATES TO DEATH FOR HIS TEACHINGS...



DEMOCRACY IS DEMOCRACY.

Cox & Forkum © 2004

1933...THE GERMAN CONGRESS VOTES TO GIVE HITLER AUTHORITARIAN POWERS...



DEMOCRACY IS DEMOCRACY.

Ao longo da história, nem sempre a democracia foi a melhor forma de governo.

Exemplos:

-No pós 1ª Guerra Mundial, muitas nações sucumbiram a governos autoritários, e fizeram-no de forma democrática;

- Na actualidade, a democracia lentamente perde pilares da liberdade, em prol do capitalismo e globalização; etc.

Ilustração por: CoxAndForkum

8/
9

- Exercícios -

9/
9

11ºE – Aula 4

Objectivos desta aula

- O que é a verdade para o Sofista? (2)
- Qual o perigo do relativismo? (3)
- Subjectividade (breve reflexão) (4)
- Existe, para Platão, utilidade na retórica? (5)
- Duas concepções da verdade:
 - Realidade (6)
 - Conhecimento (7)

O que é a verdade para o Sofista?

Conhecimento é determinado por certas características do observador:

- Local de nascimento, hábitos, religião, localização; entre outras, que determinam os seus valores, as suas convicções e percepções.



Isto significa que o conhecimento, para o sofista é relativo.

2/
8

Qual o perigo do relativismo?

Se a verdade é relativa, então todo o saber é subjectivo.

↳ Isto significa que $1+1=2$ seria tão verdadeiro como $1+1=11$ ou $1+1=4$ ($1+1=2$ seria uma mera suposição).

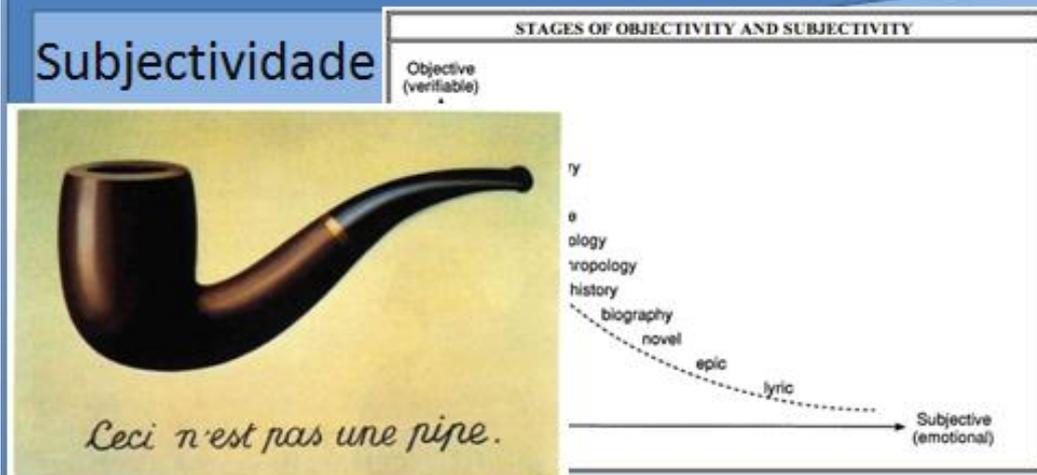
↳ Se o pensamento dos sofistas tivesse vencido, então toda a ciência seria uma mera subjectividade.

Assim, para o Sofista, não haverá boas e mais ideologias?

- O valor de uma ideologia vê-se no sucesso da mesma (se ela funciona ou não: pragmatismo).

3/
8

Subjectividade



Magritte, 1928-29

Usamos a subjectividade de forma contínua na nossa vida – isto é belo, isto é pequeno, etc. (como Protágoras afirma: “O homem é a medida de todas as coisas”).

Contudo, vivemos com base em verdades objectivas.

4/
8

Existe, para Platão, utilidade na retórica?

Para Platão, a retórica não é uma arte, mas uma forma de produzir no auditório um sentimento de agrado e prazer.

↳ Platão chama a esta actividade de: adulação.

↓

Para Platão o único uso legítimo da retórica é o de melhor expor uma ideia a um auditório – mas o uso desta técnica não deve possuir qualquer objectivo de manipulação, mas sim mera exposição.

5/
8

