

**INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA**

**Dissertação a apresentar no ISPA - Instituto Superior de Psicologia Aplicada - no âmbito do Mestrado em Psicologia Educacional**

**Orientação superior do  
Professor Doutor António José dos Santos**

**NOME: JOSÉ ROGÉRIO MINEIRO CARROLA  
CURSO: MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL**

Ref. 14376  
Instituto Superior de Psicologia Aplicada  
BIBLIOTECA

# ÍNDICE

|   |     |
|---|-----|
| NOTA PRÉVIA.....  | 5   |
| 1ª PARTE INTRODUÇÃO GERAL.....  | 7   |
| CAPÍTULO 1.....   | 8   |
| 1. A REPRESENTAÇÃO SENSÍVEL OU A SENSIBILIDADE DA REPRESENTAÇÃO.....                  | 8   |
| 1.1 A CONSISTÊNCIA SENSÍVEL DO MUNDO REPRESENTATIVO.....                              | 9   |
| 1.2 GRANDEZA E TRAGÉDIA DA REPRESENTAÇÃO ESTÉTICA.....                                | 12  |
| 1.3 EDUCAÇÃO E SISTEMA REPRESENTATIVO.....  | 17  |
| 1.4 A GRANDE RUPTURA REPRESENTATIVA.....  | 20  |
| 1.5 COGNIÇÃO, COMUNICAÇÃO E REPRESENTAÇÃO.....  | 26  |
| 1.6 A REPRESENTAÇÃO LÓGICA SÓ É CONSISTENTE EM VIRTUDE DA REPRESENTAÇÃO SENSÍVEL..... | 30  |
| 1.7 A COLISÃO DAS REPRESENTAÇÕES E A DIALÉTICA COGNITIVA DA FORMA E DA MATÉRIA.....   | 32  |
| 1.8 OS LIMITES CIRCULARES DAS REPRESENTAÇÕES.....                                     | 35  |
| 1.9 DIALÉTICA INTERPRETATIVA DA REPRESENTAÇÃO.....                                    | 39  |
| 1.10 O SONAMBULISMO DAS REPRESENTAÇÕES.....   | 42  |
| 1.11 SIMBOLISMO, CRENÇA E EXPRESSÃO DA REPRESENTAÇÃO.....                             | 45  |
| 1.12 FUNCIONALIDADE DAS FACULDADES SENSÍVEIS.....                                     | 49  |
| CAPÍTULO 2.....   | 53  |
| 2. A REPRESENTAÇÃO LÓGICA OU A CONSISTÊNCIA DO ENTENDIMENTO.....                      | 53  |
| 2.1 O ENTENDIMENTO.....   | 54  |
| 2.2 A COMPLEXIDADE SINGULAR, SOCIAL E INTERAÇÕES DA REPRESENTAÇÃO.....                | 55  |
| 2.4 CATEGORIZAÇÃO E TEMOR REPRESENTATIVO.....   | 64  |
| 2.5 A REPRESENTAÇÃO LÓGICO/MATEMÁTICA E A SUA TENDÊNCIA.....                          | 66  |
| 2.6 DESCONTINUIDADES LÓGICAS NA REPRESENTAÇÃO.....                                    | 69  |
| 2.7 UMA REPRESENTAÇÃO LÓGICA EXIGE A TOLERÂNCIA DO ESPAÇO E DO TEMPO.....             | 73  |
| 2.8 A MAGIA E O CONSTRUTIVISMO POÉTICO DA REPRESENTAÇÃO LÓGICA.....                   | 76  |
| 2.9 OPERACIONALIDADE E CONSCIÊNCIA REPRESENTATIVA.....                                | 81  |
| 2.10 FASCÍNIO E IMAGENS DO RIGOR INTERPRETATIVO.....                                  | 87  |
| CAPÍTULO 3.....   | 90  |
| 3. A REPRESENTAÇÃO EIDÉTICA OU RAZÃO SENSÍVEL DA REPRESENTAÇÃO.....                   | 90  |
| 3.1 A RAZÃO.....  | 91  |
| 3.2 A REPRESENTAÇÃO COMO FACULDADE REPRESENTATIVA.....                                | 93  |
| 3.3 DUPLICIDADE METAFÓRICA DO REPRESENTANTE.....                                      | 96  |
| 3.4 ESPACIALIDADE E TEMPORALIDADE DA REPRESENTAÇÃO.....                               | 101 |
| 3.5 CONTEXTO E SIGNIFICAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO.....                                     | 105 |
| 3.6 O PARADIGMA.....  | 110 |
| 3.7 A REPRESENTAÇÃO SISTÊMICA.....  | 113 |
| 3.8 COMUNICAÇÃO E DIALOGICIDADE DAS REPRESENTAÇÕES.....                               | 116 |
| 3.9 EMOÇÃO E COGNIÇÃO NA REPRESENTAÇÃO EIDÉTICA OU MORAL.....                         | 121 |
| 3.10 A CONSISTÊNCIA DA CRENÇA RACIONAL E A ACÇÃO REPRESENTATIVA.....                  | 126 |
| CAPÍTULO 4.....   | 130 |
| 4. REPRESENTAÇÃO COMUNICATIVA OU COMUNICAÇÃO REPRESENTATIVA.....                      | 130 |
| 4.1 SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO.....  | 131 |
| 4.2 COMUNICABILIDADE E REPRESENTATIVIDADE.....  | 134 |
| 4.3 MODIFICAÇÕES PERIFÉRICAS DA REPRESENTAÇÃO EM FUNÇÃO DAS FACULDADES.....           | 140 |

|   |            |
|---|------------|
| <b>2ª PARTE UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES.....</b>                                 | <b>144</b> |
| CAPÍTULO 5.....   | 145        |
| 5. OBJECTIVOS.....  | 145        |
| 5. 1 METODOLOGIA.....   | 151        |
| O INQUÉRITO.....  | 158        |
| CAPÍTULO 6.....   | 159        |
| 6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....   | 159        |
| CAPÍTULO 7.....   | 163        |
| 7. DISCUSSÃO FINAL.....   | 163        |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>171</b> |
| ANEXO A LISTAGEM DOS DADOS DOS INQUÉRITOS.....                                    | 172        |
| ANEXO B LISTAGEM DOS DADOS DOS INQUÉRITOS ORDENADA POR IDADES E POR<br>SEXOS..... | 177        |
| ANEXO C GRÁFICOS DOS TOTAIS DAS VOTAÇÕES DE JUSTIÇA E DE BEM.....                 | 188        |
| ANEXO D GRÁFICOS DAS CLASSIFICAÇÕES DE JUSTIÇA COM CINCO PONTOS .....             | 199        |
| ANEXO E GRÁFICOS DAS CLASSIFICAÇÕES DE BEM COM CINCO PONTOS .....                 | 202        |
| <b>BIBLIOGRAFIA.....</b>  | <b>205</b> |

"É-nos dado aumentar o nosso conhecimento, mas não diminuí-lo. Quando tento ver o Universo, como o via um babilónico por volta do ano 3000 antes de Cristo, sou obrigado a regressar à minha própria infância. Com a idade de mais ou menos quatro anos, tinha eu o que achava uma compreensão satisfatória de Deus e do mundo. Lembro-me, e é tão forte essa representação, que um dia o meu pai apontou para o forro branco, decorado com um friso de vultos de dançarinas, e me explicou que Deus estava lá em cima, olhando para mim. Imediatamente me convenci de que as dançarinas eram Deus e, daí por diante, a elas é que dirigia as preces, pedindo-lhes protecção contra os terrores do dia e da noite."<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Arthur Koestler, *The Sleepwalkers*, Trad. de Alberto Denis, IBRASA, S.Paulo, 1961.

## NOTA PRÉVIA

Uma atitude objectiva perante a complexidade que é o estudo das representações não é sempre nem constantemente possível.

Essa atitude deve ser vista mais como uma forma de seduzir o leitor ou convencê-lo, logo à partida, que, de facto, vamos tratar de um tema, de um objecto, que nos designa mais a nós do que nós a ele, e que portanto, à medida que formos falando, é todo um espírito científico que atravessará a corrente das palavras.

É um problema psicológico, porventura envolvido nas grandes convicções humanas e, logo também, questionável quanto a uma perspectiva de um estudo científico.

Se perguntarmos ao acaso a alguém o que é uma representação, possivelmente obteremos respostas que têm mais a ver com o teatro ou com qualquer cena caricata no passeio da nossa rua.

Desta forma, pareceu-nos importante começar por uma brevíssima visita ao passado já que este, pelo que representa de totalidade nas nossas cabeças nos parece sempre carregado de ignorância.

Sendo este discurso um discurso obrigatoriamente virado para dentro de nós é possível que pareça estarmos a voltar as costas à verdade ou então que tentamos transformar as coisas íntimas em experiências facilmente observáveis, cuja prova objectiva é obrigatória para um trabalho desta natureza.

Mas, sabemo-lo por algum treino espiritual, que a prova, para além da sua vertente objectiva, (procedimentos, dispositivos experimentais), se compõe também por uma grande vertente subjectiva, (o nível do assentimento, a "crença", a própria vontade livre a caminho de um ideal).

O Direito, por exemplo, e porque aqui se falará da representação da justiça, contém em si a inspiração rigorosa e a exigência do fundamento e legitimidade - da prova, dos métodos, do próprio discurso. Na Crítica da Razão Pura, que nos serve nalguns pontos de inspiração e ponto de partida para algumas das nossas teses, Kant escreve: "*Quando os jurisconsultos falam de direitos e usurpações, distinguem num litígio a questão de direito (quid juris) da questão do facto (quid facti) e, ao exigir provas de ambas, dão o nome de dedução à primeira, que deverá demonstrar o direito ou a legitimidade da pretensão.*"<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Kant, *Crítica da Razão Pura*, Fundação Calouste Gulbenkian, pág.119.

Se algo cai ou não sobre uma determinada regra (*casus datae legis*), é questão que se nos colocou mas à qual não daremos certamente resposta, pelo menos por enquanto, e o leitor sentir-se-á porventura defraudado por não lhe termos aumentado em nada o seu conhecimento. É o preço do método escolhido. Ou a pressa a que o tempo nos sujeitou.

# 1ª PARTE

## INTRODUÇÃO GERAL

## CAPÍTULO 1

### **1. A REPRESENTAÇÃO SENSÍVEL OU A SENSIBILIDADE DA REPRESENTAÇÃO**

## 1.1 A CONSISTÊNCIA SENSÍVEL DO MUNDO REPRESENTATIVO

O mundo, para as civilizações antigas próximas ou longe de nós, no respeitante à herança cultural, desde as chamadas civilizações orientais, com alguma organização conceptual já, até outras, mais rudimentares e primitivas, estava cheio ainda de divindades. Era um mundo maravilhoso e tétrico ao mesmo tempo. As constelações, as estrelas, os astros em geral, deviam ser-lhes tão familiares como hoje nos são as imagens que nos chegam a casa sem nos baterem à porta.

O mundo, para os antigos de há três ou quatro mil anos, era uma ostra. Uma ostra coberta por água e que tinha a suportá-la o firmamento sólido<sup>3</sup>.

Era um mundo de modestas dimensões, apertado num abraço maternal como se se tratasse de um recém nascido a quem tudo pode acontecer.

O sol e a lua, os ventos e as chuvas, iam e vinham ciclicamente numa dança de porta a porta, entre Oriente e Ocidente. Para os egípcios, o universo era uma ostra um pouco diferente, já. Tinha por solo a terra e os céus eram uma mulher acorada sobre os cotovelos e joelhos. Para onde olharia ela e que espanto teria estampado no rosto, é coisa que não sabemos mas que eventualmente, pelas histórias da vida e morte, podemos um pouco adivinhar<sup>4</sup>.

E ninguém nos roubará essa **representação** magnífica apenas presente no nosso espírito ainda hoje sonhador e desejoso desse regresso às origens.

---

<sup>3</sup> Tendo recebido alguns apoios vindos dos seus precedentes homéricos, Tales era de opinião que a terra flutuava na água. Esta ideia, de facto, tinha sido bastante difundida como representação, havendo mesmo figuras que nos mostram a terra como se fosse um barco envolto em água. Tales teve contactos directos com a cosmologia mitológica do Próximo Oriente, sobretudo com a Babilónia e o Egipto. A ideia de que a terra flutua efectivamente sobre a água foi mais evidente e amplamente defendida na última destas civilizações. Assim, Tales ficou a dever ao Egipto este elemento da sua representação do mundo. Daqui, resultaram outras representações, nomeadamente aceites pelo "povo" e muito rapidamente difundidas, sobre os tremores de terra, por exemplo, devidos a esta ideia de a terra ser flutuante.

Séneca, *Quaest.Nat.* III, 14 escreve:

"ait enim (sc.Thales) terrarum orbem aqua sustineri et vehi more navigii mobilitateque eius fluctuare tunc cum dicitur tremere." (*É que ele, Tales, diz que o orbe das terras é sustido pela água e se desloca como um barco, e que, quando se diz que ela treme, efectivamente balouça devido ao movimento da água*).

<sup>4</sup> Nut, que os Gregos identificavam com Reia ou Cibele, era a deusa egípcia que rivalizou em popularidade com Ísis. Era representada como uma mulher de corpo esticado, erguida sobre a ponta dos dedos das mãos e dos pés, fixados na terra. O seu corpo era estrelado, representando a forma dos céus e a abóbada celeste. Era a mãe do Sol, que nascia todas as manhãs do seu seio e tinha o poder de olhar para os mortos como se se encantasse com a viagem que estes faziam quando partiam.

Os deuses, sempre eles, conduziam as artimanhas dos dias. Fossem elas os ruídos sem lugar ou as sombras e luzes do alto que guiavam já os navegantes dos rios e pequenos mares ou aconchegavam as margens do Nilo para que o mesmo igualasse a Via Láctea, prenha de todas as benesses.

Porque tudo se repetia, ainda que com alterações às vezes insuportáveis para os já corações humanos, permanecia contudo um sentimento de segurança, pelo descobrimento dos movimentos estarem dependentes e serem previsíveis.

Semeava-se e colhia-se. Ao suor sucedia a festa, a embriaguez, o sonho. A deusa mãe, imprevisível no seu deambular, sabia quando devia fazer chegar às bocas o seu seio alimentador.

O universo tinha um bater idêntico ao de cada ser e quem tocou pela primeira vez no seu coração e lhe sentiu as pancadas foram, de facto, os babilónicos.

Sacerdotes caldeus, que torravam e arrefeciam em torres de vigia expressamente construídas para tal efeito, vigiavam as estrelas, desenhavam mapas e traçavam horários de todos os movimentos. Que representação fantástica! Que distância enorme tanto saber de então quando o comparamos com o tão pouco que ainda hoje temos!

Quando os pensadores babilónicos e egípcios passaram para o pó das estrelas seguiu-se a Grécia, a China e, provavelmente outros, do outro lado do mundo, onde hoje são as Américas do centro e sul.

Foi o século de Buda, Confúcio e Lao-Tsé e de todos os filósofos jónicos. De Pitágoras e de Demócrito. De Tales, Parménides e Heraclito.

As representações do mundo desceram ao limiar da soleira da porta e foram faladas, cantadas, postas na *thea* para que a imaginação dos espectadores fizesse o resto. Os deuses, pouco a pouco, eram apanhados, descuidados que foram ficando na construção das suas teias<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> A "escola" dos filósofos jónicos encontrava-se em Mileto, na Ásia Menor. Mas havia escolas rivais nas cidades gregas do Sul da Itália, e teorias rivais em cada escola. O fundador da escola eleática, Xenófanes de Colofon, é um céptico que escreveu poemas até a idade de noventa e dois anos, e dá a impressão de ter servido de modelo ao autor de *Eclesiastes*:

«Da terra nascem todas as coisas, e para a terra voltam. Da terra e da água viemos todos nós... Nenhum homem soube nem certamente saberá, o que diz acerca dos deuses e acerca de todas as coisas, pois, por mais perfeito que seja o que afirma, ele não o sabe; todas as coisas são questões de opinião... Imaginam os homens que os deuses nascem, que têm vestes, voz e aspecto iguais aos deles... os deuses dos etíopes são negros de nariz chato, os deuses dos trácios têm cabelos ruivos e olhos azuis... Se os bois, os cavalos e os leões tivessem mãos e pudessem fazer imagens, como os homens, os cavalos fariam dos seus deuses cavalos, e os bois fá-los-iam bois... Homero e Hesíodo atribuíram aos deuses tudo quanto constitui vergonha e desgraça entre os homens: roubo, adultério, embuste, e outros actos ilegais...»

Comparemo-lo a isto:

Bebendo o vinho da alma e juntando a palavra à terra e ao universo, estes gregos dos séculos VI e V a. C., representaram o primeiro continente do saber, as matemáticas<sup>5</sup> e foram tão finos com o olhar da razão que só não viram objectivamente o átomo porque a técnica não estava ainda à altura do olho humano.

Materialistas, optimistas e pagãos, esqueceram-se de se juntar para afinarem os instrumentos e, em coro, cantarem a mesma harmonia. Ficaram, cada um para seu lado, a ouvir o silêncio. E foi um silêncio de oiro, talvez, mas de traves cujas abóbadas foram fechando cada vez mais o universo<sup>6</sup>.

---

«Há um único Deus... nem no aspecto nem no pensamento igual aos mortais... Vive sempre no mesmo lugar, imóvel... e sem esforço move todas as coisas pela sua força da mente...».

<sup>6</sup> De acordo com a tradição, somente o Mestre possuía o dom de ouvir realmente a música das esferas. Os mortais comuns carecem de tal dádiva, ou por estarem inconscientemente, e desde o nascimento, sempre imersos no sussurro celestial, ou por serem - como explica Lourenço a Jessica, por demais grosseiramente constituídos:

"...a suave quietude e a noite  
convêm aos toques da suave harmonia...  
Olha como o piso do céu  
está incrustado de patenas de aura fulgente;  
O menor dos mundos, que tu contemplas,  
como os anjos canta no seu movimento...  
Essa harmonia está na alma imortal;  
mas, enquanto esta barrenta camada decadente  
grosseiramente a cobre, não podemos ouvi-la."

O sonho Pitagórico da harmonia musical, a governar o movimento dos astros, jamais perdeu o misterioso efeito, o poder de arrancar respostas da profundidade do espírito inconsciente. Reverbera através dos séculos, de Cretona à Inglaterra isabelina. Citamos outras duas interpretações, com um propósito que se tornará evidente mais tarde. A primeira é de Dryden, e muito conhecida:

"Da harmonia, da harmonia celestial  
teve início esta estrutura universal:  
Quando a natureza jazia debaixo  
de um amontoado de átomos dissonantes  
e não podia erguer a cabeça,  
ouvimos do alto a voz melodiosa:  
vós, mais do que mortos, levantai-vos."

A segunda é de Arcades, de Milton:

"Mas então no âmago da noite, quando o torpor  
cobre os sentidos mortais, eu escuto  
a harmonia da sereia celestial...  
Existe uma coerção tão doce na música  
que embala as filhas da Necessidade  
e mantém a natureza instável sob a lei  
e imprime ao mundo inferior um movimento cadenciado  
em ritmo com a harmonia celestial, que não pode ouvir

## 1.2 GRANDEZA E TRAGÉDIA DA REPRESENTAÇÃO ESTÉTICA

A tragédia substituiu a grandeza e foi preciso esperar que a mão do Renascimento rasgasse o quadro negro da virgem e do cipreste para que se pudesse de novo ver o sol e o seio exuberante e erótico da deusa-Mãe.

Platão e Aristóteles protagonizam então outras mudanças, descendo o pano sobre o teatro heróico da **representação do universo** e da ciência gregas.

Durante quase dois mil anos vamos assistir às **representações** das sombras chinesas, convencidos que estamos mesmo na caverna, que aspiramos a sair de lá mas ninguém vem desamarra-nos as correntes que nos prendem de todos os lados, incluindo o pescoço.

Aristarco, que desenhou por volta de 300 anos antes de Cristo, na quase perfeição de hoje, um sistema heliocêntrico, provavelmente no seguimento dos ensinamentos da escola pitagórica e heraclideana, ficou à espera do seu seguidor, Copérnico, que só havia de surgir no ano da nossa graça de 1473<sup>7</sup>.

Um passo apenas distancia um do outro, mas um passo de 1.700 anos. Sensivelmente o mesmo que vai de Hipócrates (460 a.C.) a Paracelso (1493) e de Arquimedes (287 a.C.) a Galileu (1564).

---

ninguém de molde humano e ouvidos não purificados."

Esta harmonia das esferas era um conceito poético ou científico? Os séculos que se seguiram baniram esta teoria, considerada por Aristóteles um sonho descabido e ridículo. Só muito mais tarde, nos finais do século dezassete, Kepler, recuperou esta representação do sonho pitagórico e, fundamentando esta imaginação, construiu o edifício da chamada astronomia moderna. Afinal, o progresso da ciência não assenta só na lógica.

<sup>7</sup> Arquimedes, o maior matemático, físico e inventor da antiguidade, foi contemporâneo mais moço de Aristarco. Um dos seus trabalhos mais interessantes é um pequeno tratado intitulado *O Contador de Areia*, dedicado ao rei Gelão de Siracusa. Contém esta frase crucial:

*«Porque ele (Aristarco de Samos) supunha serem imóveis as estrelas fixas e o Sol, e a Terra girar em círculo em torno do Sol...».*

Igualmente importante é a referência de Plutarco a Aristarco. No seu tratado *Da face do disco lunar*, uma das personagens refere-se a Aristarco de Samos que acreditava «estar o céu em repouso, e a Terra girar numa órbita oblíqua, girando, ao mesmo tempo, em torno do próprio eixo.»

Portanto, havia Aristarco levado a ideia iniciada com Pitágoras, e continuada por Filolao e Heraclides, à conclusão lógica: o universo tem por centro o Sol. Mas aqui chega a um fim abrupto o desenvolvimento. Aristarco não tinha discípulos e não conseguiu partidários. Por quase dois milénios o sistema heliocêntrico ficou esquecido - ou, diremos, afastado da consciência? - até que um obscuro sacerdote de Varmia, remoto posto avançado do Cristianismo, apanhasse o fio no ponto exacto em que o samiano desistira.

Passos de camaleão muito demorados, sabemos-lo bem. Exactamente porquê não o sabemos assim tão bem porque, se o soubéssemos, poderíamos talvez resolver melhor alguns dos problemas do nosso tempo.

Mas, tal como os manequins das nossas modernas montras, aí ficaram Platão e Aristóteles, prontos para os vindouros lhes vestirem as vestes das suas respectivas conveniências.

Astros gémeos, Platão vestia-se de mística e Aristóteles de lógica. Um, desdenhava a ciência natural, o outro, observava as folhas, as pedras, os delfins e as baleias.

Foi uma peça teatral longa que fez bocejar muitos, arrepiar outros e ainda, porque não dizê-lo também, acordar de sonos letárgicos assistentes mais avisados<sup>8</sup>.

Sobretudo aqueles que, dotados ou não pela imaginação sensível dos deuses, que os escolheram para partituras de perfeição nem que fosse só à flor da pele, ou para toques mais profundos dos suspiros universais, lhes mostraram como deviam jogar com as pedrinhas dos olhos.

Tudo *truques*, diremos nós em bom português. Mas o certo é que os *calculus*, ou pedrinhas, vieram abrir as portas da magia, do encantamento, da poesia. Porque não dizê-lo, das profundas matemáticas geradoras de felicidades e erotismos, de subversões e corrupções, quase idênticas à separação das águas.

Essa fenda rigorosa e espectacular que poderia muito bem ter servido para a representação da criação do novo mundo.

Egípcios e Babilónicos eram peritos na arte de aplicar fórmulas, fornecendo, infalivelmente, resultados certos. Eram práticos, empíricos, úteis. Mas não demonstravam nada.

---

<sup>8</sup> No mundo de Platão os limites entre o metafórico e o real são fluidos. Esta ambiguidade desaparece quando Aristóteles toma por sua conta o caminho que o antigo mestre havia iniciado. Com uma pedante perfeição disseca-se a visão e a poética platónica é, de certa maneira arredada. Essa representação forte dos mundos é congelada e o resultado é o modelo aristotélico do universo.

Se os jónios imaginaram ainda a representação da ostra universal aberta, se os pitagóricos já tinham feito esta bola flutuar um pouco à toa e os atomistas a haviam configurado aos seus limites, retirando-lhe a impossível representação de coisa infinita, Aristóteles representa-a agora como uma panela de pressão, cuja tampa ele fechou com estrondo. E, desta forma, atirou a terra para o centro imaginário de um outro mundo, privando-a, ao mesmo tempo, de movimento.

Platão arredou-se para junto das árvores, onde os amantes riscam corações entrelaçados. Durante milhares de anos estas foram as representações paralelas. Subsiste aquela que por ser mais frágil é a que está mais perto da sensibilidade. Os amantes, são os amantes. Os corações são os mesmos, assim como as árvores. A terra gira agora à volta do sol que, ele também, gira à volta de uma qualquer galáxia.

**Que emoção, esta eternidade parada e esta representação eterna!**

Os Gregos não inventaram propriamente a geometria, mas inventaram sim, através das representações anteriores, a verdade geométrica. Porque os gregos, sabe-se lá com que força, recusaram a opinião antiga, a tradição fundamentada<sup>9</sup>.

E nunca aceitaram que a verdade pudesse ser herdada mas sim fundada a cada momento.

Um egípcio aprende a calcular o volume de uma pirâmide e está portanto numa situação daquilo a que hoje designaríamos de aluno. Provavelmente de uma escola profissional. Em egípcio, era designado por herdeiro, isto é, aquele que aprende e tem o direito de transmitir a quem ele muito bem escolher.

Nos Gregos as coisas passam-se de modo diferente. Assiste-se a um diálogo que pretende demonstrar qualquer coisa e descobre-se o nascimento de um teorema.

É a diferença entre uma tradição espantosamente estável ao longo de milhares de anos e o espanto causado pelos horizontes de descoberta. Por isso mesmo a civilização grega possui em si mesma a representação do momento, da inovação, da alegria possível, ainda que efémera. **Mantém a representação sensível.**

Se o aparecimento da democracia modificou profundamente o estatuto da linguagem e, por tal facto, o das representações, manteve, por tradição popular e dialéctica instituída, ainda que ocultamente, o imenso peso dos tempos, da origens e, nalguns casos, a terrificante visão espantosa dos deuses, do sagrado, do *in illo tempore*.

Conviver assim, com uma nova forma de fazer política, foi talvez difícil e acarretou, para muitos, trabalhos e sacrifícios que tiveram que pagar com a própria vida.

---

<sup>9</sup> Se a Geometria já vinha de Tales, com Pitágoras, e outros, as matemáticas foram elevadas ao seu expoente máximo. Representações diversas explicavam, resolviam e doutrinavam até. Veja-se só e a título de exemplo, a construção do triângulo equilátero que começa com uma pedrinha no vértice superior, logo seguida de duas, depois três e, por último quatro, na sua base. É o número dez que facilmente é representado por  $10=1+2+3+4$ . Ficou este número conhecido como a Tetractis da Década e era sobre ele que se faziam os juramentos mais solenes.

Dez era a própria natureza do número. Todos os gregos e todos os Bárbaros contavam igualmente até dez e, ao chegarem a dez, voltavam de novo à unidade. Este poder do número dez residia no número quatro, os quatro pontos da base do triângulo, a tetrada. A razão era esta: se se começar pela unidade e se somarmos os números sucessivos até quatro obtemos o número dez; se se ultrapassar a tetrada ultrapassa-se também o dez. De forma que este número, segundo a unidade, reside no número dez mas, potencialmente, no número quatro. Era assim que os pitagóricos e muitos gregos se representavam algo de eterno e divino. Invocavam a tetrada nos seus mais solenes juramentos e diziam "por aquele que deu à nossa geração a *tetractis*, que contém a fonte e a raiz da natureza eterna."

Seja como for, é na Grécia antiga, na civilização helénica, que o desenvolvimento das instituições, métodos, ideais e planos educativos ganham forma e se concretizam saberes dialécticos em si, como sejam por exemplo os saberes oligárquicos e militares de Esparta ou os saberes civis e espirituais, as ocupações desinteressadas da cultura, a consciência individual, em Atenas.

A palestra, assim como o ginásio era o local privilegiado para a iniciação do saber. As grandes representações do saber, com esquemas, mapas, desenhos, figuras, teatro educativo, demonstrações, têm aqui o seu verdadeiro início.

Leitura, escrita, rudimentos de cálculo numérico, recitação e explicação dos poetas, através do método da repetição, mitologia, história, geografia, todas estas matérias constituíram o grande mundo, variado e organizado do saber representado<sup>10</sup>.

As consciências abriam-se para os largos horizontes e a razão habituava-se a especular outras existências.

Deste quadro alargado, ainda em vidas de Platão e Aristóteles, resultou a correspondência dos estudos que hoje ainda realizamos naquilo a que chamamos ensino secundário.

Se Platão criou a Academia, Aristóteles criou o Liceu. A bem dizer estas coisas não se criaram assim só porque ambos existiram. A Academia já lá estava, era a casa de Academos, cedida a Platão para este aí poder transmitir os seus ensinamentos.

Discípulo forte, inteligente e perspicaz desta Academia era Aristóteles, muito mais novo que o seu fundador. Quando não vinha, conta-se que Platão o procurava ansiosamente e se lamentava dizendo: "*hoje o mestre não veio*".

O Liceu era a casa de Peripatos que este cedeu a Aristóteles para aí fundar, copiando o seu mestre, a sua escola. Com jardins à volta e a estátua do deus Liceu (deus guardador dos rebanhos) erguida ao centro, era aí que era usual os passeantes encontrarem-se.

---

<sup>10</sup> Ficou até aos nossos dias, representando o conjunto dos saberes que eram adquiridos, nomeadamente em Atenas, o conceito de *paideia*.

"Apesar da terminologia o referir à meninice, este conceito adquiriu o sentido lato da formação humana no seu pleno e mais alto sentido, abrangendo os conceitos actuais de instrução, formação e cultura enquanto actividades individuais."

Joaquim de Carvalho, *Obra Completa*, vol. VI, F.C.G., Lisboa, 1989.

Encontravam-se pois, no Liceu. Como hoje nos podemos encontrar no Camões, ou no Marquês de Pombal. Representações que vêm de longe, com alguma carga emocional, cultural, histórica e original, até que um governante mais ao estilo da época do Ministério da nossa Educação resolve mudar o nome Liceu para escola C+S, Secundária, EBS, ou outra sigla parecida a nada.

### 1.3 EDUCAÇÃO E SISTEMA REPRESENTATIVO

A escola grega em geral apresentava pois as seguintes características essenciais:

- *era uma escola ao mesmo tempo física e espiritual;*
- *a educação espiritual compreendia a educação intelectual, a educação estética e a educação moral;*
- *este tipo de educação não visava fins utilitários, ou seja, não era uma escola profissional.*

De certa forma, mantemos ainda hoje, no nosso ideal educativo, este tipo de **representação** para aquilo que deviam ser as nossas escolas.

Com o aparecimento dos sofistas a escola muda. Passam a existir novos planos de estudos, novos mestres e um mais elevado desenvolvimento ao nível da reflexão dos próprios problemas educativos.

A sofística baseava-se num ensino que vinha ao encontro das novas exigências culturais e que assentava fundamentalmente no estudo das palavras, estudo este entendido não no puro sentido formal mas no real, isto é, naquilo que as palavras significam<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> São vários os temas do ensino dos sofistas que suscitaram a crítica, como se vê principalmente nos Diálogos de Platão, seu apaixonado adversário; atentaremos, porém, somente em dois, a saber, **a subjectividade da verdade e o contraste da natureza e da lei**.

A expressão «subjectividade da verdade» é a explicitação da frase de Protágoras - o homem é a medida de todas as coisas -, a qual implica que a realidade ou irrealidade das coisas e o respectivo modo de ser são determinados pelas **representações mentais**. Acentuando o relativismo da verdade, Protágoras deu ensejo ao cepticismo. Consequentemente, de acordo com esta concepção, o ensino devia recair mais sobre a **expressão e comunicação das opiniões** do que sobre o conteúdo do saber: se cada um tem a sua verdade o que importa é o modo como a verdade é exposta e não o fundo que a estrutura. Por isso, o ensino sofístico, começando por ser retórico, acabou por ser erístico e por desenvolver a habilidade em sustentar indiferentemente teses opostas.

O «contraste da natureza e da lei» conduziu também ao relativismo, mas na ordem ética. Se é verdade o que a cada um parece estar de acordo com as suas sensações, é coerente, que, na ordem prática, seja válido o que a cada um agrada. O sofista Calicles não hesitou em tirar esta conclusão, como refere Platão no Górgias. As leis são relativas às condições especiais do meio em que surgem, sendo, consequentemente, o produto de «convenções» e não de realidades naturais, superiores e constantes. Acentuando a distinção do que existe, «por natureza» e do que existe «por convenção», alguns sofistas arruinaram os valores tradicionais e foram mesmo levados a sustentar que a **justiça** é o que apraz ao mais forte, como Platão atribui a Trasímaco na República (Livro I).

O ensino dos sofistas, que Aristófanes ridicularizou nas Nuvens, suscitou a reflexão e o progresso dos conhecimentos, porque a arte oratória se tornou não só em arte de arrebatar mas também em processo de convencer pela coerência lógica e pela consistência das razões.

Era, se compararmos ao mundo de hoje, a competitividade através da palavra. Mas o modelo de inteligibilidade racional solidificou-se, suplantando aquilo que era apenas um meio de cálculo, fosse mesmo este cálculo em função de ordens políticas ou de ganhos à custa dessas mesmas ordens para que o poder se mantivesse.

Foi este movimento que desencadeou um outro mais virado para as questões pedagógicas e objectivos fulcrais da educação em detrimento da habilidade verbal. É seu expoente máximo Sócrates com o seu método argumentativo da ironia e maiêutica.

O saber representava-se numa pirâmide cujo topo continha a pedra de toque e suprema sabedoria: o **Bem**, a **Virtude**, a **Justiça**<sup>12</sup>.

Para tal, a mente devia libertar-se de graus inferiores do saber e ir-se elevando até à contemplação das ideias.

Na **história das representações** é este talvez o ponto crucial ou de partida para podermos entender o que é que o mundo moderno, tendo introduzido a tecnologia ao alcance de qualquer um, modificou o que sempre foram representações de ideais.

---

<sup>12</sup> Platão situou no termo da sua dialéctica ascensional a ideia de **Bem** que era como um Sol de cuja luz todos os mais seres participam. Em certo sentido, o **Bem** está para além do ser, pois que é fonte de todos os seres. É o que há de mais brilhante, de mais venturoso, de mais excelente nos seres. É ordem, harmonia, medida, proporção perfeita, é o divino; características que não definem o **Bem**, indefinível por natureza, mas que o descrevem e mostram como, enquanto fonte do ser, não é ser; por outro lado é, porque age e é o centro de toda a tendência: do *desejo* e do *eros*. Aristóteles e a escolástica, sobretudo da linha augustiniana, prolongam a especulação platónica, corrigindo o realismo das ideias.

Também na República, Platão oferece uma visão da **Justiça** (*dikaosyne*) como **virtude universal, com dimensões psicológicas**, éticas, políticas e jurídicas: ela exprime a sujeição das distintas partes da alma (concupiscível, sensível e racional) e das várias classes sociais da *pólis* (produtores, guerreiros e guardiães) ao todo e, bem assim, a hierarquia e harmonia deste, em resultado do cumprimento por cada um daqueles elementos, sob o impulso das correspondentes virtudes (temperança, fortaleza e prudência), da sua missão própria. Assim, a **Justiça** platónica é, tanto no indivíduo humano (*micropólis*), como na sociedade política (*macroanthropos*), a **conjugação e suma das várias virtudes morais**.

Deve-se, por sua vez, a Aristóteles (*Ética a Nicómaco*) a teoria da **Justiça como virtude particular ou universal, de natureza exclusivamente social**, concernente à repartição de bens entre os homens e tendo como objecto a atribuição a cada um do que é seu - o seu direito (*todikaion*) -, segundo um critério de igualdade.

A procura do Bem ou da Beleza, com os gregos, alastrou ao mundo puro da sensibilidade e, absortos que estavam nessa contemplação nem se deram conta das condições que entretanto se desenvolviam no tempo<sup>13</sup>.

A alma, como forma do corpo, e a implosão do universo para o lugar da irracionalidade, que na altura ninguém viu, porque Aristóteles, *Ele*, já amedrontava o futuro, deram início à ruptura de séculos. Outras representações estavam para vir.

As condições do quarto século, já esquecidos Péricles e Aspásia e no entanto ainda ali tão próximos, eram o caos económico, político e moral.

Como foi possível que quem tanto pensou e perseguiu as grandes virtudes e a sabedoria, se visse agora a braços com uma luta civil a que se juntou a conquista macedónica, com a corrupção e o envenenamento da vida pública e com milhares de homens e mulheres reduzidos à fuga, ao exílio à morte nos caminhos?

Tal cenário, velho e tormentoso para as nossas consciências, repete-se hoje, não muito longe das nossas portas.

E porque vamos nós buscar sempre o que representa uma época àquilo que ela tem de mais virtuoso e lhe recusamos os contrários, também eles representativos do que foram os saberes misturados ao esquecimento?

O antagonismo protagonizado por Aristóteles em relação à teoria das ideias de Platão teria causado visões diferentes do mundo e instaurado um sistema de representações provavelmente causa de conflitos e destruidor da ordem ideal<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> "...é, nalguns dos seus aspectos, a situação de maior malogro da história... Platão e Aristóteles... cada um, na sua maneira diversa, tenta, sugerindo formas de constituição outras que não aquelas sob as quais a raça tombara na decadência política, salvar o que já não era possível salvar no mundo grego, evitar o desastre político e social para o qual tão rapidamente este mundo do milagre cultural e da grande representação do saber se precipitava. Mas não era, de todo, possível salvar o mundo grego."

Grundy, G. B., *artigo sobre Greece*, Enc. Brit. X-780 c.

<sup>14</sup> "Comprenons donc en combien de sens se dit l'homme injuste. On considère généralement comme étant injuste à la fois celui qui viole la loi, celui qui prend plus que son dû et enfin celui qui manque à l'égalité, de sorte que de toute évidence l'homme juste sera à la fois celui qui observe la loi et celui qui respecte l'égalité (...).

## 1.4 A GRANDE RUPTURA REPRESENTATIVA

Mas, porque as representações do terror se esquecem depressa, é sobre elas ainda frescas que se consolidam novas esperanças.

Roma levanta-se sobre a Grécia com uma educação diferente. Com efeito, a *educatio* romana não tem o mesmo sentido da *paideia* grega. Fundamentalmente, deve desenvolver-se a criança no seio familiar. Dois conceitos que em si constituem as duas faces da mesma moeda: a criança e a família.

---

Puisque, disions nous, celui qui viole la loi est un homme injuste, et celui qui l'observe un homme juste, il est évident que toutes les actions prescrites par la loi sont, en un sens, justes: en effet, les actions définies par la loi positive sont légales, et chacune d'elles est juste, disons-nous. Or les lois prononcent sur toutes sortes de choses, et elles ont en vue l'utilité commune (...). Mais la loi nous commande aussi d'accomplir les actes de l'homme courageux (par exemple, ne pas abandonner son poste, ne pas prendre la fuite, ne pas jeter ses armes), ceux de l'homme tempérant (par exemple, ne pas commettre d'adultère, ne pas être insolent), et ceux de l'homme de caractère agréable (comme de ne pas porter des coups et de ne pas médire des autres), et ainsi de suite pour les autres formes de vertus ou de vices, prescrivant les unes et interdisant les autres, tout cela correctement si la loi a été elle-même correctement établie, ou d'une façon critiquable, si elle a été faite à la hâte.

Cette forme de justice, alors, est une vertu complète, non pas cependant au sens absolu, mais dans nos rapports avec autrui. Et c'est pourquoi souvent on considère la justice comme la plus parfaite des vertus, et *ni l'étoile du soir, ni l'étoile du matin* ne sont ainsi admirables (...).

Mais ce que nous recherchons, de toute façon, c'est la justice qui est une partie de la vertu, puisqu'il existe une justice de cette sorte, comme nous le disons; et pareillement pour l'injustice, prise au sens d'injustice particulière. L'existence de cette forme d'injustice est prouvé comme suit. Quand un homme exerce son activité dans la sphère des autres vices, il commet, certes, une injustice tout en ne prenant en rien plus que sa part (par exemple, l'homme qui jette son bouclier par lâcheté, ou qui, poussé par son caractère difficile, prononce des paroles blessantes, ou qui encore refuse un secours en argent par lésinerie); quand, au contraire, il prend plus que sa part, souvent son action ne s'inspire d'aucun de ces sortes de vices, encore moins de tous à la fois et cependant il agit par une certaine perversité (puisque nous le blâmons) et par injustice. Il existe donc une autre sorte d'injustice comme une partie de la justice totale, et un injuste qui est une partie de l'injuste total, de cet injuste contraire à la loi. (...) On voit ainsi que, en dehors de l'injustice au sens universel, il existe une autre forme d'injustice, qui est une partie de la première et qui porte le même nom, du fait que sa définition tombe dans le même genre, l'une et l'autre étant caractérisées par ce fait qu'elles intéressent nos rapports avec autrui".

Aristóteles, *Éthique à Nicomaque*, Livre V, 1129a-1130b, trad. J. Tricot, Ed. Vrin, 1990, pp. 216-222.

Sem que o comum dos mortais o pudesse imaginar, abria-se antecipadamente um espaço para o futuro. Esse mesmo futuro que ainda hoje é alvo de representatividade educativa e doutrinal, seja ao nível do livro e da palavra, seja ao nível da grande pedra, a Catedral: o Evangelho rompe um hîmen da Educação e eleva no essencial três grandes representações: o Caminho, a Verdade, a Vida<sup>15</sup>.

É um sentido diverso de tudo o que foi a representação da educação grega e romana.

Consciência representativa da pedagogia do género humano, *ab initio* sem os ideais formativos e orientadores da actividade teórica do cientista helenizado ou da fruição estética do homem esclarecido.

Quando se representa um determinado acto, outros não podem substituir-se-lhe e o mundo do homem cristão nunca poderia ter sido criado no mundo do homem grego ou no mundo do homem romano quando esta civilização se iniciou com as suas próprias raízes.

A representação global do mundo cristão foi, desde o seu começo, uma representação sustentada nas crenças, sentimentos e valores de abandono. E este abandono, (o que é que representamos quando de facto falamos de abandono?) é um abandono de todas as representações anteriores. Também, como é evidente, o abandono da educação tradicional e a criação de instituições adequadas para os novos fins<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> "Com efeito, a mensagem cristã, pelo seu sentido e universalidade e pelo carácter absoluto das verdades reveladas, anunciava valores antitéticos dos que nutriam a cultura e estavam na base das sociedades helénica e romana. Dirigindo-se aos indivíduos e não aos Estados e poderes públicos, o Evangelho situava-se fora das fronteiras políticas e das diferenças de raça, de sexo, de classe e de idade. Como consciência representativa da salvação eterna, o cristianismo não podia ter como ideal formativo e orientador a actividade teórica do cientista helenizado, a fruição estética do homem esclarecido, o auto-domínio do sábio estóico e o hedonismo dos discípulos de Epicuro. O mundo em que nasceram estes estilos de vida e estas representações não podia ser o mundo dos cristãos; por isso, as comunidades cristãs se construíram sobre crenças, sentimentos e valores, que impunham o abandono da formação intelectual, estética e cívica da pedagogia helenístico-romana pela prevalecente educação religiosa e moral."

Joaquim de Carvalho, *op. cit.*

<sup>16</sup> Veja-se o que se representava na educação propriamente religiosa de carácter acentuadamente privado, ministrando-se um "ensino" na intimidade ou da família ou em qualquer refúgio, tornado depois "igreja" no sentido ético-social da palavra, onde o membro mais idoso, o *presbyteros*, ensinava ou preparava para uma finalidade - o baptismo. Esta doutrinação era representada pelos catecumenatos e destinava-se essencialmente aos catecúmenos, ou seja, aos aspirantes ao baptismo.

Titubeou-se depois, no que respeita às grandes representações, quer do mundo quer dos homens, em escolas que continuaram a ser pagãs até às primeiras instituições próprias do cristianismo, as escolas monásticas, e isto durante os primeiros cinco séculos da nossa era.

Precisamos esperar o advento do século XII para assistir à implementação de duas fortes representações no que diz respeito à conquista do ensino, da educação e das pedagogias em geral. A primeira diz respeito à criação de um grau elementar de ensino, baseado no essencial na leitura, no canto e na escrita. A segunda diz respeito à criação de um grau de ensino complementar.

Este ensino apontava para representações directamente ligadas às artes liberais, divididas em dois grupos: o trívio e o quadrívio.

O primeiro consistia no ensino da Gramática, da Retórica e da Dialéctica.

O segundo era constituído pelas disciplinas de Aritmética, Geometria, Música e Astronomia. Utilizavam-se, quer para um grupo de disciplinas quer para outro, aquilo a que hoje designamos de compêndios ou manuais<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> O declínio das artes do "trivium" acontecerá com o regresso do esquema antigo e com a separação do cognitivo, tornado única matéria de ensino. No artigo "Educação" da Encyclopédie de Diderot e D'Alembert a saúde é ainda considerada como o primeiro objecto da educação. Outros conceitos, como a afectividade, a vontade ou a imaginação, a acção e a prudência são elevadas a um estatuto cuja representatividade tem que ver com o desenvolvimento da ciência moderna. É o início de um processo de partilhas cujos resultados ainda hoje não são muito visíveis. As diferentes especificações entre o saber e o não-saber assentam, a partir daqui, nas relações gerais entre os currículos e as competências dos sujeitos de ensino.

Nos seus múltiplos aspectos, até aos séculos do humanismo e da nova Renascença, as **representações** do mundo, do universo e de tudo aquilo que é transmitido pelos canais educativos é adverso a qualquer tipo de mudanças.

Sob formas e em graus diferentes, o conjunto das disciplinas com todo o seu cortejo de representações que constituía o "*trivium*" permaneceu na base de todo o ensino até aos tempos modernos.

Com os finais do século XVII e século XVIII a situação modifica-se consideravelmente nomeadamente por múltiplas razões não só cognitivas mas também económicas, sociais e políticas, por vezes concordantes, outras, divergentes.

O conceito de **representação** que hoje temos aplica-se a duas grandes áreas devidamente separadas a partir sobretudo de Moscovici. Com efeito, as representações não são exclusivamente cognitivas. Elas são também sociais. A análise destas últimas supõe sempre uma vasta compreensão de todos os elementos que compõem o quadro do sociocognitivismo e que integra as duas grandes componentes da representação.

A componente cognitiva, que supõe um sujeito activo e que possui, por tal facto, uma textura psicológica submetida às regras que regem todo o processo cognitivo.

A componente social, que tem a ver com a acção num plano elaborado ao nível das faculdades do entendimento ou da razão e que põe em marcha todos os processos cognitivos.

Esta componente está directamente ligada e é determinada pelas condições sociais nas quais ela mesma se elabora e se transmite.

Esta dimensão social desencadeia regras que podem muito bem ser diferentes da chamada lógica cognitiva. É por tal facto que a análise da representação social é difícil já que elas compõem todo um sistema de construções sociocognitivas com regras específicas aos dois campos e muito próprias ao seu todo organizado.

A coexistência destas duas lógicas permite compreender outros dois aspectos fundamentais que o todo representativo integra ao mesmo tempo: o racional e o irracional. Mais à frente separaremos estes dois conceitos, consoante o seu contexto, em modo de conhecer lógico ou modo de conhecer transcendental.

(De qualquer forma, o suporte material que nos permite ter acesso ao campo representativo é o contexto discursivo e o modo de produção do discurso)<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Características da relação linguagem-pensamento, segundo um esquema de estudo de que nos servimos para esta dissertação:

1. A linguagem é um meio de exteriorização do pensamento. Através dela os homens comunicam os seus pensamentos. Isso acontece porque pensar é representar o que está originariamente unido e nesse sentido pode ser dado mediante a representação de uma síntese, na medida em que esta permite fazer ver algo como tal enquanto se dá em conjunto com outro. A linguagem fornece meio de expor a representação da síntese elaborada no pensamento.

2. A linguagem é também, por isso, o suporte do pensamento. Sem ela o pensamento não podia dar-se, pois é através dela, mediante intuições, conceitos, juízos, ideias e raciocínios, que o pensamento faz ver a **representação** da síntese.

3. A linguagem é, por consequência, indissociável do pensamento. Não pode haver linguagem sem pensamento.

4. Neste sentido, a linguagem funciona como reguladora do pensamento. Através dela pode-se clarificar o que está pensado. A produção e ligação de conceitos (representação universal de alguma coisa, obtida por isolamento de algo comum a diversos seres) e juízos (ligação de pelo menos dois conceitos, em que sempre algo é predicado de algo) na linguagem, permite corrigir os pensamentos e aprender a pensar. Por exemplo, a ligação entre dois juízos, mediante dadas condições, permite conhecer um terceiro que já de algum modo estava pensado num deles: se "todos os homens são mortais" e "Sócrates é homem" então, neste último, também já está pensado o juízo "Sócrates é mortal", impedindo simultaneamente que a partir dos dois primeiros se possa pensar o juízo "Sócrates é marciano".

5. Pode dizer-se que a linguagem é produtora de conhecimento, pois é através dela que é possível trazer à luz o que no pensamento está representado apenas indistintamente, quando, por exemplo, para definir uma situação ou relação o que pensamos só se torna claro quando encontramos uma palavra ou juízo para o exprimir. Ela permite fixar o conhecimento obtido pelo pensamento como acontece quando um enunciado ou conceito reúnem uma qualidade ou relação comum a vários seres representados no pensamento.

Em 1654, em plena metade do século XVII, J. Clauberg, um cartesiano alemão, preocupado já com os fenómenos cognitivos colocados pela transmissão de conhecimentos, enunciou claramente três grupos de problemas no campo representativo:

- o problema levantado pela coisa que se transmite e a finalidade com que se transmite;
- a problemática que envolve quem deve transmitir e a sua relação com o destinatário dessa transmissão;
- o modo como convém transmitir essa coisa<sup>19</sup>.

---

O domínio das regras da linguagem assegura novos conhecimentos como quando através de um raciocínio (silogismo) em que sendo dadas duas proposições, admitidas como verdadeiras, a sua ligação conduz a uma terceira que é conclusão necessária das duas primeiras se elas obedecerem a determinadas condições (como no caso citado em 4.). No caso da linguagem matemática, a resolução de um problema é facilitada quando a sua tradução numa equação permite chegar a uma solução, representação por aplicação das regras de resolução de equações. Pode dizer-se, por isso, que é através da linguagem que, nestes casos, se chega ao conhecimento da realidade.

6. Essa capacidade da linguagem permite que ela proceda à modelação do pensamento, pois os diferentes modos em que a linguagem se pode organizar, ou as diferentes subdivisões dessa organização, fornecem outros tantos modos de pensar a realidade. A linguagem prática de um mecânico leva-o a pensar e ver um automóvel de um modo diferente de um engenheiro, que possui uma linguagem teórica, o mesmo acontecendo entre um doente e o seu médico.

7. Estas características mostram a existência de um isomorfismo (qualidade do que possui formas idênticas) entre o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do pensamento. Quer isto dizer que a evolução ou mudanças no modo de pensar implica uma evolução ou mudanças no uso da linguagem e vice-versa.

8. Isso mostra que a linguagem tem um papel imprescindível no desenvolvimento e formação das características próprias da espécie em cada indivíduo (*processo antropogenético*). Nesse sentido pode falar-se de um estatuto antropológico para a linguagem, pois o estudo do homem não pode fazer-se deixando de lado a linguagem.

9. Ao ser o meio de expressão do pensamento, a linguagem revela o modo como a realidade e as coisas (o ser) são, naquilo a que se pode chamar o seu estatuto ontológico (relativo ao estudo do ser).

<sup>19</sup> Com a ciência, segundo ainda Clauberg, (cartesiano alemão, 1622-1665), "*Os actos da mente e do corpo não estão ligados por nenhuma conexão natural, mas só pela vontade de Deus no homem*", ensina-se ao mesmo tempo o modo de invenção da ciência. A experiência do ensino no século XVII apoia-se em exigências às competências cognitivas dos sujeitos e numa organização particular dos corpos de conhecimentos; e realiza-se através de técnicas de transmissão. Estas técnicas, a partir do século XVI, tornam-se objecto de investigações tematizadas e dão origem a representações diversificadas e inventivas.

## 1.5 COGNIÇÃO, COMUNICAÇÃO E REPRESENTAÇÃO

A partir daqui, o caminho que a representação cognitiva segue pode variar de sujeito para sujeito.

Ora, em relação aos *objectos* que se transmitem, o que se transmite são pensamentos e palavras ou signos desses mesmos pensamentos e dos conceitos desses mesmos *objectos*. Aquilo que é transmitido, ainda segundo a teoria de Clauberg, necessita de ser conhecido daquele que transmite e desconhecido pelo destinatário. Um falará o tempo que for útil para a respectiva transmissão e o outro ouvirá no mesmo tempo essa mesma transmissão. A finalidade da transmissão pode ser **precisa**, ou seja, serve para extirpar o erro e refutar o falso ou aquilo que é tido como "popular" ou pode ainda ser **didáctica**. Esta última é aquela que ensina e confirma a verdade. É esta representação que deve **portanto ser comum aos dois**<sup>20</sup>.

Uma, *dedocet*, desaprende, a outra, *docet*, ensina.

No que diz respeito aos *sujeitos* do ensino e portanto àqueles que estão no plano das **representações**, pede-se ao mestre, àquele que transmite, autoridade e prudência, diríamos hoje, atitudes de credibilidade, poder e atractividade. Nomeadamente, exige-se-lhe prudência na escolha do ritmo com que transmite e ensina e ainda que transmita e ensine apenas aquilo que conhece bem. Quanto a quem ouve, o aluno, este deve possuir as características da juventude, *ductilis ac docilis*, ou seja, devem ser desejosos de aprender e possuidores de pré-conhecimentos em todas as disciplinas de forma a que não resulte vã toda e qualquer tentativa de ensino.

Ainda dentro deste aspecto, deve o mestre ser possuidor de uma regra fundamental pedagógica, a *ratio auditoris*, isto é, deve ser o tipo de auditor que guia a transmissão e não esta ser feita em função do mestre.

---

<sup>20</sup> "L'information disponible sur la réalité, et définie comme catégorie cognitive, est déjà une image de cette réalité; cela veut dire que l'information dont nous disposons n'a de valeur que par rapport à la représentation que nous en avons. Or celle-ci ne s'élabore, à son niveau, qu'en fonction de significations liées à notre répertoire de valeurs. Pour reprendre l'explication du processus en sens inverse, on peut dire que l'individu va rendre signifiants les éléments de son expérience et les informations dont il dispose, dans la mesure où ils rejoignent des motivations et des intérêts qui l'orientent à opérer des filtrages, des distorsions et des éliminations dont le but est de cerner ce qui a de la valeur à ses yeux. La signification est ainsi le fondement de la connaissance sociale dans la mesure où elle opère une organisation de relations entre des informations signifiantes pour un individu."

Fischer, G.-N., *Les Domaines de la Psychologie Sociale - Le Champ du Social*, Dunod, 1990.

É portanto em função do quanto pode o auditor compreender que se deve ensinar e não do quanto está contido na coisa<sup>21</sup>.

O mestre comunicará apenas os seus conhecimentos dentro deste limite.

O quanto está contido na coisa, se for transmitido, alterará sem sombra de dúvida o **campo das representações**. Melhor dizendo, as representações divergirão para campos diversos do campo comunicativo propriamente dito e gerarão outras representações fora do contexto<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Na *Ética a Nicómaco* Aristóteles vai contra uma selecção operada sobre as competências cognitivas em função de decisões prévias sobre aquilo que é considerado interessante transmitir. No essencial, é ainda aquilo que constitui o objectivo do pensamento pedagógico moderno. Esta base sobre a qual construímos muitas das nossas **representações sobre o saber** que queremos e temos que transmitir às gerações, assenta na construção, (enquanto evidentemente se vai elaborando a ciência, hoje altamente secundada pelas tecnologias de ponta), de uma **representação abstracta** e objectiva da cognição.

Resulta, ou resultou daqui muito gradualmente, o declínio das artes do *trivium* enquanto disciplinas ordenadas numa representação nuclear fixa e fundamental, e a separação do cognitivo, que se tornou única matéria de ensino ao nível de outras áreas que anteriormente eram pertença do conhecimento e do ensino na sua globalidade.

Veja-se a *corporalidade*, quer no que concerne o papel fundamental da ginástica, canto e dança entre os Gregos e a concepção descrita na *Encyclopédie* de Diderot e D'Alembert, onde a saúde é ainda considerada um dos primeiros, senão mesmo o primeiro objectivo da educação; mas já a *afectividade*, ou a *vontade* pertença do chamado irracional puro, estão em contradição absoluta com o que podemos ler por exemplo no *Banquete* de Platão. É ainda o caso da *imaginação* que os modernos responsabilizaram pela causa fundamental de todos os erros, enquanto por exemplo no "*Da Alma*", de Aristóteles e depois para toda a pedagogia medieval, a imaginação se encontra ligada à cognição. Mas existem ainda os casos da *acção*, que os modernos deixaram de aliar ao conceito fundamental também do saber e directamente ligado a prudência e a *ética*, outra forma de saber, desacreditada apesar das tentativas de Kant de a formalizar como uma das disciplinas mais importantes. Mas, como era impossível formalizá-la, revelou-se de interesse frouxo para as aprendizagens. Hoje em dia, mas muito recentemente, volta-se a falar de tudo isto mas sem se saber o modo como modelizar estas disciplinas de forma a serem aprendidas. Veja-se, por exemplo, a quantidade de disciplinas que estão em vias de ser criadas, com a Reforma do Sistema Educativo, iniciada em 1988 e que representam esta conceptualidade.

<sup>22</sup> "Não é a transmissão de informações a primeira função da comunicação?... Quando, por exemplo, discutimos as condições do tempo com um comerciante do nosso bairro, não ficamos a saber absolutamente nada sobre o bom ou o mau tempo, mas confirmamos um perante o outro que mantemos boas relações e que, no entanto, a nossa intimidade não ultrapassou um determinado grau, uma vez que falamos de temas anódinos.

Não é apenas quando declaramos "aberta a sessão" ou em algumas ocasiões excepcionais que agimos falando. Pelos seus actos, atitudes e palavras, cada pessoa que participa numa situação estabiliza ou reorienta a **representação** que os outros protagonistas fazem dessa situação. Neste aspecto, acção e comunicação são quase sinónimos. A comunicação só se distingue da acção em geral porque visa mais directamente o plano das **representações**."

Pierre Lévy, *As Tecnologias da Inteligência*, Instituto Piaget, Epistemologia e Sociedade, Lisboa, 1994, pág. 27.

Essas outras representações, designadas à frente como aperceptividades terão ou não utilidade conforme novos contextos representativos se ofereçam ao mesmo sujeito e a sua imaginação estiver desperta para as poder unir num outro qualquer objecto.

Por último, no que respeita ao *modo* da transmissão em si mesma é preciso ter consciência que o ensino visa a interiorização dos conhecimentos, que o mesmo é dizer, a criação de representações responsáveis pela objectivação de todo um corpo de saberes.

Ao que aprende, ao estudante, deve parecer, e com isto queremos afirmar, "*deve poder representar-se-lhe*", ou, melhor dito, deve estar consciente de que algo na sua cognição se altera, se ganha, se acrescenta, a representação<sup>23</sup>.

E mais, deve-lhe parecer que é ele próprio e não ninguém exterior, um outro qualquer, mesmo o mestre que está diante dele, que é ele próprio, dizíamos, o autor desses pensamentos verdadeiros que agora ganharam forma dentro dele.

Este modo a que nos referimos acarreta consigo dois processos complementares um do outro:

a) ensina-se o conteúdo e

b) ensina-se o modo de invenção desse mesmo conteúdo. É uma pedagogia que contempla a didáctica a epistemologia da mesma ao mesmo tempo.

Se aliarmos o sistematismo com que a psicologia educacional tem que defrontar a vivencialidade de um pragmatismo pedagógico cujas bases assentam na construção de um real que tem como finalidade o bem comum social, estamos perante a maior problemática que é esta de confrontar a educação com a pedagogia e ciências da educação.

---

<sup>23</sup> "A representação é o produto de um processo morfogenético e sintético que a constrói sob a forma de uma imagem global, imediatamente sentida ao mesmo tempo como visão objectiva das coisas reais e como apropriação subjectiva dessa visão objectiva (toda a percepção comporta um implícito "eu percebo"). É, contudo, na própria apropriação subjectiva que a representação é sentida como presença objectiva da realidade das coisas, e não como uma imagem. Pois essa "imagem", projectada sobre o mundo exterior, toma o lugar todo do mundo exterior, identifica-se totalmente com esse mundo, isto é, identifica totalmente esse mundo com ela... Só percebemos o real através da representação. Esta imagem mental projecta-se e identifica-se com a realidade exterior no acto de percepção, mas desdobra-se dela e torna-se fantasma no acto de rememoração."

Edgar Morin, *O Método - O conhecimento do conhecimento*, Publicações Europa-América, BU.

Porque o tema fundamental da pedagogia é a educação. Mas esta pedagogia e educação fundem-se (ou confundem-se?) no conceito de **condução**. Pedagogia, como conduzir a um determinado local, lugar privilegiado de condução à maturidade. Em termos simples, dizer pedagogia é dizer conduzir a, e, educação, conduzir para.

De uma forma geral o ensino é uma comunicação interactiva responsável e humana em que ambas as partes, professor e aluno, se tornam cooperantes de uma finalidade comum que é o saber mas que está ou ultrapassa em muito esta complicada relação.

O jogo da comunicação tem por objectivos fundamentais, por intermédio de mensagens mais ou menos objectivas ou directamente ligadas a representações comuns ou não comuns, precisar, ajustar e transformar o contexto partilhado pelos interlocutores.

É uma comunicação que não exige só competências cognitivas, corpos de conhecimentos e suas respectivas técnicas mas, características pessoais de auto-conhecimento constante e sentido de equilíbrio e bom senso, perante as constantes transformações que a própria relação atravessa quando se adapta às mutações mundiais integrativas de novas culturas e fazeres inovadores.

O que se produz na relação comunicativa, é um universo de sentido que tanto pode unir os actores dessa comunicação como os pode separar<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> " O facto de ouvir uma palavra activa imediatamente no meu espírito uma rede de outras palavras, de conceitos, de modelos e, também, de imagens, de sons, de odores, de sensações proprioceptivas, de recordações, de afectos, etc. Por exemplo, a palavra "maçã" evoca os conceitos de fruto, de árvore, de reprodução; faz surgir o modelo mental de um objecto esférico com um pé que sai de uma concavidade, coberto de uma pele de cor variável; evoca também o gosto e a consistência das diferentes espécies de maçã, a raineta bastante ácida, a golden frequentemente farinhenta, a vermelha deliciosamente perfumada; traz consigo a recordação dos pomares de maçãs dos prados da Normandia, da tarte de maçã, etc. A palavra maçã encontra-se no centro de toda esta rede de imagens e conceitos, que, gradualmente, pode alargar-se ao conjunto da nossa memória. Porém, só os nós seleccionados pelo contexto serão suficientemente activados para emergirem na nossa consciência."

Pierre Lévy, *op. cit.*, pág. 29ss.

## 1.6 A REPRESENTAÇÃO LÓGICA SÓ É CONSISTENTE EM VIRTUDE DA REPRESENTAÇÃO SENSÍVEL

Num sentido mais complexo, a pedagogia ultrapassa muito a relação ensino/aprendizagem, e tende para uma educação de todos no alargado campo da socialização com que uma determinada sociedade tende a perpetuar-se.

Ou seja, o que a escola acrescenta são mensagens novas, metáforas criativas, factos e lógicas singulares. Como se nela um determinado tempo estivesse a decorrer e fosse paralelo com o da vida do aluno e o da própria História. A acumulação, o aumento potencialmente infinito do *corpus* transmissível distende o círculo da oralidade, até o quebrar.

Segundo J. Ulmann, a educação consiste numa acção exercida por um ser humano sobre outro ser humano de forma a que aquele que é "educado" possa adquirir certos traços culturais, saberes ou modos de agir, tanto técnicos como morais que os costumes ou os sentimentos gerais consideram convenientes. E é aqui que a *metáfora*, a *lógica*, ou a *ideia* representativa podem ganhar força nuclear e universal

Sendo, educador e educando, seres da mesma espécie, é por demais evidente que a relação pedagógica tenha como base essencial o postulado que não se trata "*tout court*" duma relação técnica de conhecimento, ou seja, de uma relação sujeito-objecto<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> "A noção de conhecimento parece-nos Una e evidente. Mas, assim que a integramos, ela rebenta, diversifica-se, multiplica-se em inúmeras noções, cada uma das quais põe uma nova interrogação aos sujeitos que se relacionam.

Os conhecimentos? O saber? Os saberes? A informação? As informações? A percepção? A representação? O reconhecimento? A conceptualização? O juízo? O raciocínio? A observação? A experiência? A compreensão? A causalidade? A análise? A síntese? A indução? A dedução? O inato? O adquirido? O aprendido? O adivinhado? O verificado? A investigação? A descoberta? A arquivagem? O cálculo? A computação? A cogitação? O cérebro? O espírito? A escola? A cultura? As representações colectivas? As opiniões? As crenças? A consciência? A lucidez? A clarividência? A inteligência? A ideia? A teoria? O pensamento? A evidência? A certeza? A convicção? A prova? A verdade? O erro? A crença? A fé? A dúvida? A razão? A sem-razão? A intuição? A ciência? A filosofia? Os mitos? A poesia?

Assim, desde um primeiro olhar superficial, a noção de conhecimento voa em estilhaços. Se antes quisermos tentar considerá-la em profundidade, torna-se cada vez mais enigmática. É um reflexo das coisas? Uma revelação? Uma tradução? Que tradução? Qual é a natureza daquilo que traduzimos em representações, noções, ideias, teorias? Captamos nós o real ou somente a sua sombra?

Nós compreendemos, mas compreendemos nós o que quer dizer compreender? Captamos ou damos significados, mas qual é o significado da palavra "significado"? Pensamos, mas acaso sabemos pensar o que quer dizer pensar? Existe um impensável no pensamento, um incompreensível na compreensão, um inconhecível no conhecimento?

Na metáfora de Dan Sperber<sup>26</sup>, **imagens, enunciados e ideias** (associemos, por uma questão de aproximação à estrutura das faculdades, estes conceitos à sensibilidade, entendimento e razão), são associadas sob a designação genérica de representações e designadas por vírus.

Estes vírus existiriam no pensamento das pessoas e, através dos meios de comunicação propagar-se-iam de um espírito para outro.

Deste modo, se eu pensar que Cristo veio à terra para nos matar e não para nos salvar, basta-me transformar esta ideia em palavras, sons, escrita ou outros sinais que desmultipliquem a mensagem e esta vá por aí fora transformando-se numa epidemia fulminante desta representação.

---

Ignorância, desconhecido, sombra, eis aqui o que encontramos na ideia de conhecimento. O nosso conhecimento, todavia tão íntimo e familiar em nós mesmos, torna-se-nos estrangeiro e estranho quando o queremos conhecer. Eis-nos colocados logo à partida diante desse paradoxo de um conhecimento que não só se desfaz em migalhas à primeira interrogação mas que também descobre o desconhecido de si mesmo, e ignora até o que é conhecer."

Edgar Morin, *op. cit.*

<sup>26</sup> "Anthropology and Psychology: towards an Epidemiology of Representations, Man, (N.S.).

## 1.7 A COLISÃO DAS REPRESENTAÇÕES E A DIALÉCTICA COGNITIVA DA FORMA E DA MATÉRIA

Estamos assim perante uma epidemiologia das representações que, se tiver um meio ecologicamente apto à sua recepção e desenvolvimento, rapidamente evoluirá e atacará uma determinada população.

Este meio é constituído por dois conjuntos de elementos: os espíritos humanos e as redes de transmissão das representações.

Ora, sabemos, que o aparecimento da escrita, da informática, das modernas redes de internet, isto é, as tecnologias intelectuais, transformam o meio no qual estão a ser propagadas estas novas representações: por um lado, algumas representações, que antes não podiam ser conservadas, passam a sê-lo e conhecem então uma maior difusão, por outro lado passam a ser possíveis novos processamentos da informação, surgindo por tal facto novos tipos de representações.

Esta epidemiologia das representações constrói uma ponte causal entre a psicologia e a sociologia e também entre a esfera das representações e o domínio técnico.

As representações circulam e transformam-se num campo unificado, ultrapassando as fronteiras entre objectos e sujeitos, entre a interioridade dos indivíduos e o campo aberto da comunicação.

Mas, se estas relações se estabelecem em termos de afinidades de espécie elas próprias também exigem uma epistemologia construída através das descontinuidades do saber quer na sua forma quer na sua matéria<sup>27</sup>.

A ciência construída, mesma a das relações, não é nenhum pleonasma da experiência. Pode sê-lo mas, nesse caso, o que é que ela acrescenta à própria representação construída pela experiência? O pleonasma?, ele em si já uma insistência redundante dela própria, experiência?

Algumas versões normativas da relação educativa, como o poderemos ver mais à frente, constituem-se axiomáticamente num edifício próximo àquele que nos serve de base para eventuais provas fora das evidências imediatamente claras.

---

<sup>27</sup> "La difficulté épistémologique centrale des sciences de l'homme étant que ce dernier est à la fois sujet et objet se prolonge en celle-ci que cet objet étant à son tour un sujet conscient, doué de parole et de multiples symbolismes, l'objectivité et ses conditions préalables de décentration s'en trouvent rendues d'autant plus difficiles et souvent limitées."

Piaget, *Épistémologie des sciences de l'homme*, Paris, Gallimard, 1972.

De facto, devemos conceder à primeira faculdade, a sensibilidade, o primado teórico do erro que, como pode ser visto pelos gráficos, anda aliado à intuição, ao útil e à criança no esquema de inquerito que elaborámos para estudo das representações.

Este axioma, se assim o tomarmos um pouco à maneira de Bachelard, define o primado teórico do erro como um primeiro degrau - o da sensibilidade? - para uma aproximação ao conhecimento. De facto, a verdade só ganha o seu sentido profundo no final de uma determinada polémica. Não há, segundo este primeiro axioma, verdades primeiras. Só há erros primeiros. "*Uma verdade sobre um fundo de erro, tal é a forma do pensamento científico.*"<sup>28</sup>

O segundo axioma diz respeito à depreciação especulativa da intuição, ou seja, ao reconhecimento que temos que avançar na construção do conhecimento e elaborá-lo dialecticamente subindo uma pirâmide onde o mesmo ganhará mais consistência e esplendor. As intuições são úteis, são mesmo muito úteis, mas elas servem, dentro deste processo de conhecimento, para ser destruídas. Isto significa que o imediato deve dar lugar ao construído e que todo o dado deve ser reencontrado como um resultado.

Ora isto só pode acontecer na relação já superior do entendimento e, portanto, ao nível dos conceitos. É uma ética, um domínio onde a relação educativa terá que ter como base a legalidade que ao conhecimento deve ser reconhecida. Podemos, porque destruímos a intuição, julgar. Enfim, podemos, é como quem diz!

Por último, o terceiro axioma, que respeita à posição do objecto como perspectiva de ideias, ou seja, encontramos finalmente a razão e daí podemos compreender o real à medida que a necessidade o organiza. É o nosso pensamento que vai ao real. Estamos no campo das virtudes, dos deveres que eventualmente consideraremos como imperativos universais.

Se inicialmente podemos conceber como uma banalidade o facto de afirmarmos que a ciência expulsa o erro neste caso, e porque atribuímos responsabilidade à forma de organização deste nosso pensar, devemos admitir que o espírito é inicialmente uma potência de erro e que este assume uma função positiva na génese do saber. A ignorância estrutura-se sobre a vitalidade do instinto.

---

<sup>28</sup> Bachelard, *Le Rationalisme Appliqué*, Paris, PUF, 1949.

A educação pressupõe assim um mundo cultural em que ela própria é, ao mesmo tempo, causa e efeito.

Dizia A. de St. Exupéry que a grandeza de um officio residia no facto primeiro, antes de todos os outros, de unir os homens. Se há um verdadeiro luxo, acrescentava, esse é o das relações humanas.

Seja um objecto, um indivíduo, uma instituição, é sempre pela qualidade que o seu valor é reconhecido. Esta qualidade resulta não de um simples facto accidental mas, sobretudo, ela é o resultado de um enorme esforço intelectual.

É um todo acrescentado de representações significativas onde o sujeito vai buscar uma comunicação coerente e toda ela envolvente e paradigmática do seu mundo interior ou do seu mundo social restrito.

A qualidade<sup>29</sup> é fruto de uma obra cujos meios foram sendo encontrados por uma dinâmica própria ao sujeito que foi capaz de uma constante perfeição de si, não se desviando de imperativos universais aos quais, de um ponto de vista racional, ele se submeteu.

---

<sup>29</sup> Pretende-se aqui, e com este conceito, que se percebam os mecanismos de chegada a conclusões lógicas sem se ser lógico, isto é, sem que haja qualquer faculdade especial do psiquismo humano que obrigue a tal. As três grandes capacidades ou faculdades a que nos temos referido foram seleccionadas em função do esquema lógico ou sensível que melhor corresponde ao ser que somos. Poderíamos ter seguido um outro esquema mais ligado às capacidades cognitivas como por exemplo a faculdade de perceber, de imaginar e de manejar. Era, neste caso, uma outra triade a que nos obrigaremos na continuação deste trabalho nos tempos próximos, isto é, tentar ligar os raios de alguma luz que nesta dissertação possam transparecer com as aptidões cognitivas elementares atrás referidas, a *percepção*, a *imaginação* e a *aptidão*, ou faculdade operatória.

## 1.8 OS LIMITES CIRCULARES DAS REPRESENTAÇÕES

Sendo a escola um lugar potencialmente vocacionado para o uso e prática de virtudes<sup>30</sup> e dimensões humanas que visam, em última instância, a paz e o bem dos povos, ela é, por isso mesmo, o local privilegiado da relação humana.

A base desta relação assenta na noção de comportamento motivado. Este comportamento deve ser visto sob duas vertentes:

- a) a vertente individual e
- b) a vertente social.

Ou seja, é imperativo conhecer não só as necessidades e desejos do aluno, como também os laços que o ligam a conceptualidades mais abstractas que o devem "construir" por dentro, seja a solidariedade, a fraternidade ou a estima e a capacidade de se dar.

Toda e qualquer acção humana se encontra sempre no meio de encruzilhadas difíceis de interpretar e, por tal motivo, difíceis também de solucionar.

Estímulos exteriores, pulsões mais ou menos inconscientes, escolhas momentâneas e, por vezes até, alguns julgamentos precipitados, fazem no seu conjunto a enorme complexidade de qualquer prática humana de intervenção. Se dissermos, sem exagero, que o professor é aquele cuja prática mais se insere no âmago de toda a relação humana, temos a evidência do difícil processo motivacional que se encontra dentro da sua profissão.

Se o aluno for capaz de descobrir em si todos estes mecanismos, pode ganhar consciência e controle sobre si mesmo para poder progredir melhor.

Ter em conta tudo isto exige um trabalho de mestria nomeadamente por que tem que se ter em conta cada caso e acima dele, a sua especificidade.

---

<sup>30</sup> Devemos salientar que o que nos seduz é verificar que, de certa forma, todas as virtudes se podem resumir numa só, a saber, a justiça. Esta *Justiça*, no dizer de Hesíodo, confunde-se com a pessoa que age e sofre. E esta foi até hoje a condição mais humana de toda a humanidade. Para Platão, a justiça é já um conceito, portanto, uma categoria perfeitamente identificável com aquilo que nesta dissertação cabe à faculdade do entendimento, se bem que no tempo da oralidade platónica ela possa ser confundida com a ideia ou princípio abstracto e imutável. Mas o seu núcleo central ou representativo continua sempre a pertencer ao legado mais antigo da história e a confundir-se com ele. Se esta história do mundo se repete no indivíduo - coisa que não queremos provar objectivamente mas postular, então a representação forte deste conceito permanecerá na união do pensamento dos dois pensadores. Até que outro tempo venha e elimine a sensibilidade. Não desejaríamos viver nele.

Uma pedagogia activa requer uma constante e forte motivação. Uma definição clássica, geralmente aceite, é a de que toda a tensão afectiva, sentimento, desejo, aspiração, necessidade, susceptível de determinar e de sustentar uma acção é uma motivação<sup>31</sup>.

Mas, a que nível, podemos nós representar uma motivação? Ou, por outro lado, que se deve fazer para que a representação da motivação aconteça?

Finalmente, e fechado que fica este parêntesis, desejaríamos acrescentar aqui que a objectos, sujeitos e modos de transmissão é forçoso que se acrescente o lugar próprio dessa transmissão. Veremos adiante a importância do mesmo para a formalização das representações.

No que diz respeito ao ensino é também no século XVII que o lugar, o *espaço próprio*, se vem acrescentar aos outros elementos atrás referidos.

Não se ensina a quem quer que seja, nem se transmite o que quer que seja, de qualquer modo e onde quer que seja. Isto porque nos faltam as representações adequadas e ajustadas que devem estar presentes na relação do sujeito com os conteúdos. Quer à interioridade dos conteúdos propriamente ditos quer, sobretudo, à relação do sujeito com o espaço e o tempo.

Todas as representações que se forjam dentro das escolas estão balizadas dentro destes parâmetros. Pedagogias, currículos, métodos, instituições.

Repare-se apenas, a título de curiosidade, no descrédito em que caiu o ensino sobretudo nos grupos sociais que lhe são exteriores.

---

<sup>31</sup> O conceito de motivação foi e continua a ser dos mais controversos no âmbito da Psicologia e Ciências da Educação. Elemento integrante do processo do acto voluntário, enquanto acção do motivo (do latim *motivus* de *movere*, mover), a motivação devia conter um fim consciente na determinação do próprio acto. Mas toda a situação motivadora se encontra sujeita a factores de diferentes naturezas como o impulso ou motivo inicial, de raízes biológicas, ou o factor direccional, de contextos comportamentais ou sociais. A motivação tem-se definido, portanto, em função da concepção dominante da natureza do homem e da sua posição no universo, enquanto razão do comportamento, ou conjunto de factores dinâmicos que determinam o agir, as respostas e as condutas perante uma determinada situação. Sendo a motivação necessária para o acto voluntário, não se pode considerar causa determinante, visto que a vontade, tomada como apetite racional não age sem motivo. Ora o motivo é tudo aquilo que, representado no entendimento como valor realizável por um acto de volição, é capaz de mover a vontade a agir. Ora a vontade, em nosso entender, caracteriza-se pela sua tendência para o bem, ou seja, a vontade exige que eu cumpra a minha razão e esta implica que eu deva ser aquilo que sou. Como o dever é uma lei imposta pela razão, eu devo ser sempre aquilo que fizer de mim mesmo, mas dentro de tudo aquilo que eu possa e deva esperar, ou seja, o Bem e a Justiça.

Para além da degradação do parque escolar, (com escolas que visivelmente mais parecem bairros de lata ou campos de concentração rodeados de arame farpado por todo o lado, com mães que nos intervalos vêm trazer um pão com manteiga às vítimas da fome e da ignorância) há uma representação do social "ensino/aprendizagem" completamente desnivelada.

Seria necessário pensar os efeitos da subjectividade e suas relações nos mundos que emergem provisoriamente de condições ecológicas locais e mesmo assim, tão diferenciadas. O sujeito transcendental da razão pura kantiana, onde é que o vamos encontrar, diluído que está neste mundo abúlico de *interfaces*?

Esta imagem, para o comum de quem passa ao lado e olha, representa tudo menos o lugar distinto onde a mente humana se devia moldar no sentido dos mais variados saberes e, se possível, das grandes virtudes.

O ponto culminante de toda esta síntese histórica da **representação**, no que respeita ao ensino, encontra-se na Didáctica Magna de Coménio (1592-1670). As **correntes representativas** do pensamento desembocam aí e fecha-se, por assim dizer, um grande ciclo.

As problemáticas pedagógicas evoluíram para especializações cognitivas diversas. Os primórdios de uma psicologia do desenvolvimento por maturação das faculdades ou, mais tarde, por estádios de aquisição das diferentes funções psíquicas, esboçam-se já no século XVIII.

É o século onde as ideias inatas de Descartes começam a ser postas em causa. Inatismo e maturação tendem, ainda que relativamente, a opor-se. Do mesmo modo acontece com os factos e os processos, o passivo e o activo, o simples desvelamento e a conquista por aquisição cumulativa<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> "Conscience! conscience! instinct divin, immortelle et céleste voix; guide assuré d'un être ignorant et borné, mais intelligent et libre; juge infaillible du bien et du mal, qui rends l'homme semblable à Dieu, c'est toi qui fais l'excellence de sa nature et la moralité de ses actions; sans toi je ne sens rien en moi qui m'élève au-dessus des bêtes, que le triste privilège de m'égarer d'erreurs en erreurs à l'aide d'un entendement sans règle et d'une raison sans principe.

Grâce au ciel, nous voilà délivrés de tout cet effrayant appareil de philosophie: nous pouvons être hommes sans être savants; dispensés de consumer notre vie à l'étude de la morale, nous avons à moindres frais un guide plus assuré dans ce dédale immense des opinions humaines. Mais ce n'est pas assez que ce guide existe, il faut savoir le reconnaître et le suivre. S'il parle à tous les coeurs, pourquoi donc y en a-t-il si peu qui l'entendent? Eh! c'est qu'il parle la langue de la nature que tout nous a fait oublier. La conscience est timide, elle aime la retraite de la paix; le monde et le bruit l'épouvantent; les préjugés dont on l'a fait naître sont ses plus cruels ennemis (...), le fanatisme ose la contrefaire et dicter le crime en son nom".

Rousseau, Jean-Jacques, *Émile ou De l'éducation*, (1762), livre IV, GF-Flammarion, 1966, pp. 378-379.

Mas, nada ainda, em princípio, exclui qualquer dos monómios. Veja-se o caso de Piaget, onde o inatismo reside na ordem absolutamente invariável do processo de aquisição das funções e das noções.

A tensão entre uma psicologia que pede a subordinação dos currículos ao desenvolvimento psíquico e o peso social duma ciência que exige a conformidade dos psiquismos a uma nova ordem *contra natura*, não se tem verificado e os currículos têm merecido os benefícios desta pacificidade.

**Os alicerces das representações**, nos domínios das aprendizagens escolares mantêm-se sólidos, apesar da segmentação dos conhecimentos e da complexidade global em que vivemos.

A investigação e o ensino propriamente dito, reunidos num todo, permite, segundo Ashby, deixar de existir um *corpus* fixo de conhecimentos que, de geração em geração, se transmitiria intocável.

A essa representação nada, de outras matérias, se lhe acrescentaria, permanecendo sempre nas sua forma inicial. Hoje, o conhecimento é um sistema aberto e as disciplinas encontram-se, para que possam continuar a manter os seus territórios, subordinadas à investigação.

## 1.9 DIALÉCTICA INTERPRETATIVA DA REPRESENTAÇÃO

A partir daqui esboçaremos a intenção científica que nos motiva a questionar o campo das representações, não nos iludindo, no entanto, com o facto de o seu questionamento ser mais forte e por ventura mais fácil do que o caminho ou a metodologia para a resposta. Ou, se formos mais humildes ainda neste projecto, de querer saber aquilo que está dependente de um conjunto tão grande de situações e ter que o tornar público.

Afigura-se-me pertinente partir da **faculdade da sensibilidade** entendendo-se aqui, e sempre que o mesmo vier a ser referido, o sentido de faculdade como o que remete para as diversas relações de uma representação em geral. Ou seja, a capacidade que temos de receber representações, graças ao modo como somos afectados pelos objectos. Ora esta afectação tem muito que ver com aquilo que aqui designamos de sensibilidade enquanto faculdade de conhecer mas também com aquela outra sensibilidade, que nos acompanhará pela vida fora e que começa com o primeiro olhar.

Uma criança acaba de nascer e abre os olhos ao mundo. Distinguirá as cores?, as formas? Só deve ver manchas que se baloçam no espaço como se o mundo fosse ainda o quente aquático do ventre.

Não distinguirá as pupilas azuis da sua mãe que provavelmente cintilaram, num instante perdido para sempre, na gota oval de uma lágrima. Mais tarde, no berço, navegará pela cor do universo e nela se perderá, também para sempre. Será que para sempre? A representação necessita, para que seja representação, que a coisa representada tenha sido produzida uma vez. O modo de codificação dessa coisa produzida tem que estar relacionado com outra representação. É aquilo que designamos como fenómeno de conhecimento. Antes deste, porém, alguma coisa forte aconteceu por intermédio da sensibilidade. Nunca mais a retina esquecerá esse momento. A memória sim, mas a retina não.

Mais restritamente, e quando o processo de abstracção o exigir para delimitar o campo ao entendimento, **faculdade designará a fonte específica de representações**<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Por definição etimológica, faculdade significa a ideia de capacidade de acção (do latim *facul=facile* "facilmente", derivada simultaneamente de *facere*, fazer). Faculdade significa, em geral, o poder ou capacidade de fazer qualquer coisa. Neste caso, no entanto, entendemos por facultades as aptidões psíquicas ou potências dinamicamente ordenadas.

Aristóteles, em *Da Alma*, afirmava: "*Há apenas um só princípio motor: a faculdade de desejar.*"

Deste modo, e postulando que existem variadíssimas espécies de representações, as faculdades seriam tantas quantas aquelas. Para nos situarmos num ponto de vista de conhecimento e organização psicológica, orientar-nos-emos num quadro simples de:

**intuição**, representação cuja fonte é a *sensibilidade*; **conceito**, representação que se refere mediatamente a um objecto de experiência por intermédio de outras representações, e que tem a sua fonte no *entendimento*; e **ideia**, conceito que supera a possibilidade da experiência e que tem a sua fonte na faculdade da *razão*<sup>34</sup>.

---

Adorno (1903-1969), em *Dialectique négative*, escrevia: "*La rationalité est de plus en plus assimilée more mathematico à la faculté de quantifier. Aussi justement que cela rende compte du primat d'une science de la nature triomphante, aussi peu cela réside-t-il dans le concept de la ratio en soi.*"

Este conceito de *ratio*, para Adorno, aplica-se primeiramente aos nossos julgamentos, às nossas acções e às nossas obras de arte, as quais não podem ser de forma alguma quantificáveis.

Kant, de quem tomamos como prioridade para esta dissertação as definições de faculdade para a sensibilidade, entendimento e razão, diverge às vezes o sentido do termo quando este se refere a um outro tipo de faculdade. Assim, por exemplo, quando se refere à razão, e para a distinguir do entendimento afirma que se dizemos do entendimento que ele é o poder de trazer os fenómenos à unidade por intermédio de regras, é preciso dizer da razão que ela é a faculdade de trazer à unidade as regras do entendimento através de princípios. Ou ainda, na *Crítica da Faculdade de Julgar*, que o julgamento em geral é a faculdade de pensar o particular como compreendido sob o universal. Na mesma obra, pode ler-se: "*O gosto é a faculdade de julgar de um objecto ou de uma representação através de uma satisfação destituída de qualquer interesse e chama-se belo ao objecto de tal satisfação.*" Ainda Kant, na Doutrina do Direito, utiliza o termo faculdade da seguinte forma: "*a faculdade de um ser agir segundo as suas representações chama-se vida.*"

Bachelard, em *L'Air et les Songes*, afirma que "*se pretende que a imaginação seja a faculdade de formar imagens. Ela é antes a faculdade de deformar as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de nos libertar das primeiras imagens, de mudar as imagens.*"

E, para fecharmos alguns exemplos do universo representativo que o termo pode referenciar, veja-se o que Bergson, em *L'Évolution créatrice*, 1907, diz: "*L'intelligence, envisagée dans ce qui en paraît être la démarche originelle, est la faculté de fabriquer des objets artificiels, en particulier des outils à faire des outils, et d'en varier indéfiniment la fabrication.*"

<sup>34</sup> "Não nos faltam denominações convenientemente adequadas a toda a espécie de representações sem haver necessidade de recorrer ao que é propriedade alheia. Eis aqui uma escala das mesmas. O termo genérico é a *representação* em geral (*repraesentatio*). Subordinado a este, situa-se a *representação com consciência* (*perceptio*) Uma percepção que se refere simplesmente ao sujeito, como modificação do seu estado, é *sensação* (*sensatio*); uma percepção objectiva é *conhecimento* (*cognitio*). O conhecimento, por sua vez, é *intuição ou conceito* (*intuitus vel conceptus*). A primeira refere-se imediatamente ao objecto e é singular, o segundo refere-se mediatamente, por meio de um sinal que pode ser comum a várias coisas. O conceito é empírico ou puro e ao conceito puro, na medida em que tem origem no simples entendimento (não numa imagem pura da sensibilidade), chama-se *noção* (*notio*). Um conceito extraído de noções e que transcende a possibilidade da experiência é a *ideia* ou conceito da razão. Quem uma vez se habitue a esta distinção achará insuportável ouvir chamar ideia à representação da cor vermelha, que nem sequer se deverá chamar noção (conceito do entendimento)."

Kant, *Crítica da Razão Pura*, F. C. G. 1985, 312.

A ideia é, deste ponto de vista, uma forma sem conteúdo, um princípio donde resultarão especulações ou comportamentos e agires sensíveis.

• Temos que admitir, apesar das resistências científicas que nos empurram para trás, que a razão pode ser, também, sensível. Porque o sensível é sempre um regresso, essa aventura sem fim. Nem que seja a aventura de um instante, como o olhar da infância, tão natural e cósmico que nos parece, ou parece à nossa consciência, impossível de recuperar. Mas uma razão que não especula vive intensamente o dever de ser sensível.

São assim princípios válidos para procedimentos de investigação que intento e inicio aqui, os que directamente resultam desta tríade de faculdades que às vezes é vista em forma piramidal, elevando as representações da sensibilidade à razão e estabelecendo com esta dialéctica as regras do processo cognitivo, ou descendo da razão à sensibilidade, valorizando a acção e impregnando a realidade desta mesma acção com as representações do sujeito.

Outras vezes, esta tríade é vista em três círculos concêntricos, um pouco à maneira da teoria de Abric com o núcleo central e seu sistema periférico. Neste caso, a razão aparece na centralidade do processo de filtragem Mundo/Representação.

## 1.10 O SONAMBULISMO DAS REPRESENTAÇÕES

De facto, se atentarmos numa das definições de S. Moscovici, 1961, "*la représentation sociale est une préparation à l'action (...) par le remodelage et la reconstitution des éléments de l'environnement*", tanto melhor perceberemos a importância que neste domínio distingo aquelas dialécticas, quer ascendentes quer descendentes, que permitem que o indivíduo, confrontando-se numa dada situação, tenha que desenvolver uma actividade cognitiva que de uma ou de outra forma lhe permita apropriar-se da realidade, a torne compreensível em si, nomeadamente ao nível do entendimento, a eleve depois à significação ideal e, na sequência deste processo, desenvolva um outro, dito descendente, de forma a agir em consonância com aquele.

A conformidade ao dever, quer por interesse pessoal, quer por inclinação imediata, é um agir simples, legal. A acção por dever assume a totalidade dos princípios. Quais? Os que derivam da vontade livre e espontânea de comportamentos que desejamos que os outros vejam como bons em si mesmos ou aqueles princípios de que muito naturalmente somos constituídos e que só a metáfora poética ou científica consegue explicar?

Imaginemos um lógico que sai de casa para a Universidade com toda a planificação da aula a roer as entranhas do seu pensamento. Será que essa lógica toda lhe permitirá evitar colocar o pé num montinho de dejecto do cão da senhora mais fútil do quarteirão?

Ou que a lógica natural de expulsão traseira da gaivota não lhe atraíçoe a sua, que leva naquela manhã para a aula, quando lhe acerta em cheio no cume da cabeça?

Processo, portanto, de constituição do objecto e produto do próprio processo, a **representação** surge também, gnoseologicamente, na relação que o sujeito impõe, de forma legisladora, à natureza<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> "La psychologie sociale actuelle a certainement bénéficié d'influences externes, et notamment du développement du concept de "sciences cognitives". Il reste qu'elle trouve aussi ses racines dans une tradition qui remonte au moins, avons-nous rappelé, à Thomas et Znaniecki (1918).

Une première phase de cette tradition peut être grossièrement caractérisée par l'étude des attitudes, de leur nature, de leur distribution sociale... C'est l'époque des recherches sur l'opinion publique, sur les valeurs, les préjugés, les stéréotypes.

De ce "cognitivisme primitif" naítra, dans les années 50, un grand paradigme, celui des théories de la consistance cognitive. Il faudra pour cela que les psychologues sociaux renoncent quelque peu à leur intérêt pour la "nature" et la mesure des attitudes et se sentent davantage concernés par la *connaissance* que le sujet a de ses attitudes. Alors pourront-ils étudier quelques propriétés de cet *univers cognitif* fait non pas, en droit, d'opinions, croyances... mais de *cognitions*, c'est à dire, des diverses connaissances que le sujet en a, et des relations entre ces cognitions."



A realidade exterior apresenta-se, ou seja, *dá-se-nos*, na faculdade da sensibilidade mas ao nível de conceito abstracto. Toda a realidade é assim apropriada, transformada e integrada num sistema cognitivo seja de um indivíduo, seja de um grupo. Consequentemente, toda a realidade é representada.

Num primeiro momento esta representação surge por intermédio da sua comunicação o que levanta já toda a problemática que esta envolve, isto é, o problema propriamente dito da comunicação, a sua natureza e formas, os canais através dos quais se realiza e a própria psicologia das comunicações<sup>36</sup>.

Esta psicologia das comunicações é a psicologia das representações.

As representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição. Estão ligadas a inserções muito específicas num conjunto de relações sociais e organizam os processos *simbólicos* que intervêm nessas relações. Guiam, portanto, os comportamentos.

Segundo ainda Moscovici, todas as vezes que adquirimos ou modificamos uma representação social, mudamos, ao mesmo tempo, um certo número de comportamentos dirigidos quer para os outros, quer para nós mesmos.

Sendo colectivamente produzida e engendrada, esta representação está intimamente ligada aos processos individuais quer naturais quer culturais que o indivíduo em si assimilou e transformou, organizou e modelou, para si mesmo. Através destes processos surgem opiniões e atitudes que, na dimensão colectiva assumem papéis normativos e avaliativos.

É o núcleo central da representação que melhor a define através das suas funções de organizador e gerador de sentido. Uma das características fundamentais deste núcleo central é que ele é formado por estereótipos com forte valor afectivo e portanto com **ligações significativas à sensibilidade**.

Abric liga à representação social o estereótipo. No seu estudo sobre o artesão e o artesanato isso está patente.

---

Jean -Claude Deschamps - Willem Doise, *Traité de Psychologie Cognitive - cognition, représentation, communication. Tome III*, Dunod, 1990.

<sup>36</sup> "Dans la mesure où, dans la plupart des cas, ce sont des productions discursives qui permettent d'accéder aux représentations, il est nécessaire d'analyser leurs conditions de production, et de tenir compte que la représentation recueillie est produite en situation, pour un auditoire, qu'elle vise à argumenter et à convaincre et que la signification de la représentation sociale va dépendre au moins en partie des rapports concrets qui se déroulent (dans) le temps d'une interaction."

Jean-Claude Abric, *Pratiques Sociales et Représentations*, PUF, 1994, 14.

Definido por Lippman (1922) como imagens na nossa cabeça que se intercalam entre a realidade e a percepção que dela temos, o estereótipo é também vontade de compreender as raízes, as bases da intolerância, do racismo ou das discriminações.

(Em Katz, D. & Braly, K. *Racial stereotypes of 100 college students. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1933, 28, 280-290*), o estereótipo é definido como "a imagem que os membros de diferentes grupos sociais, étnicos, raciais,... têm de outros grupos".

Deschamps e Clamence, (Février 1990, in *L'explication quotidienne, Del Val*), definem a representação social como "*Quelque chose d'intermédiaire entre le concept et la perception, ... son contenu renvoie à des attitudes, des images, des informations, ... elle gouverne des conduites et oriente les communications sociales, ... et s'élabore dans différentes modalités de communication...*" (pag. 116).

A representação emerge da comunicação e funda com esta relações mais estáveis ou, pelo contrário, dando-se o conflito entre conceitos e ideias, ou entre estas e aqueles, ou mesmo entre intuições e conceitos/ideias, transforma-se ou pode mesmo fragmentar-se. O que é que se entende por uma representação fragmentada? Significa que pura e simplesmente, enquanto seres que vivemos no mesmo espaço e tempo vivemos em mundos diferentes e vemos por perspectivas diferentes.

Como na história do tempo. Foram necessários vinte e cinco séculos, por exemplo, para que os conceitos de força e massa se tornassem no que são na fórmula newtoniana.

## 1.11 SIMBOLISMO, CRENÇA E EXPRESSÃO DA REPRESENTAÇÃO.

A representação dum espaço homogéneo e infinito onde todos os movimentos são matematizáveis de direito resulta duma evolução muito profunda das mentalidades onde os factores religiosos, sociais, políticos e técnicos se entrelaçam na transformação do pensamento científico<sup>37</sup>.

A agressão eidética, ideológica ou doutrinal, assim como o exercício de novas práticas podem ter um impacto fundamental na estrutura da representação podendo atingir mesmo o cerne do seu núcleo central. (cf. o estudo de *Andriamifidisoa*, 1982, citado por Flament, (1987). *Pratiques et représentations sociales. Perspectives cognitives et Conduites sociales. 1: Théories implicites et conflits cognitifs. Del Val*, 143-150).

Ou, como afirma Jodelet, (*Représentation social: Phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (ed.), Psychologie sociale. Paris, PUF, 1984*): "toute représentation sociale est représentation de quelque chose "et" de quelq'un. Elle n'est donc ni le double du réel, ni le double de l'idéal, ni la partie subjective de l'object, ni la partie objective du sujet. Elle est le processus par lequel s'établit leur "relation".

Relações que se interligam em múltiplas dimensões. Primeiro, dentro, e na perspectiva do sujeito de conhecimento e, depois, no sujeito de acção.

Para além das implicações relativas ao primeiro caso, onde a configuração da racionalidade se faz de fenómeno a fenómeno, e se tenta compreender e a explicar as causas, e voltamos a falar com as três faculdades do conhecimento, e, segundo, pelo registo da racionalização, a justificação da sanção, da responsabilidade, da ética ou o sentido da acção em si, a intenção, o motivo, o móvel, a finalidade.

---

<sup>37</sup> "Imaginemos que se pede a um dos melhores peritos em Física do século III a.C. para alimentar a base de regras e a base de factos dum sistema pericial muito aperfeiçoado. Conseguirá a máquina descobrir a lei da gravitação universal? Supunhamos que o especialista escolhido é Aristóteles. Este tomará o princípio de que os movimentos do mundo celeste são regulares enquanto os do mundo sublunar são contingentes. No mundo sublunar, ele distinguirá entre os movimentos violentos e naturais. A terra e a água são puxadas para baixo enquanto o ar e o fogo sobem. A trajectória duma flecha ou duma pedra projectadas por um engenho balístico decompõe-se em segmentos de recta e secções de círculo, etc. Mesmo se as regras puderem ser modificadas pelos factos, é pouco provável que o sistema que engloba as competências e os conhecimentos teóricos de Aristóteles consiga alguma vez descobrir que há uma força que atrai cada maçã para a terra segundo a fórmula  $F = \frac{MM'}{d^2}$  (sendo M a massa da terra, M' a da maçã e d a distância da maçã ao centro da terra)."

Pierre Lévy, *A Máquina do Universo*, Instituto Piaget, Epistemologia e Sociedade, 1995.

O processo inter-relacional apresenta-se novamente complexo, sobretudo se considerarmos as relações entre grupos que, do sensível à razão, passando pelo entendimento, se estrutura ao nível dos planos:

**afectivo - das avaliações;**

**cognitivo - das representações;**

**da acção - comportamental.**

Estes três níveis estão ligados uns aos outros.

Ora, as representações cognitivas e as discriminações avaliativas e comportamentais estão ligadas entre elas e, basta que uma mudança aconteça num destes níveis para que daí resulte uma mudança nos outros dois<sup>38</sup>.

Dependendo directamente da significação da, ou das situações em que o sujeito ou o grupo se encontra, a representação emerge na comunicação como um eixo central do processo de transmissão. Não só pelas características objectivas - não podemos negar o real completamente - como também pelo sistema de atitudes, normas ou leis às quais o indivíduo se refere.

A situação da representação está assim envolvida em componentes *objectivas*, em componentes *normativas* e em componentes *simbólicas* que eventualmente o sujeito mantém com o objecto. Dito de outra forma, a representação é sempre uma relação e a representação de uma representação pode mesmo apresentar-se, do ponto de vista conceptual, como uma imagem aperceptiva e desintegradora se não formalizada em categorias que lhe possam dar consistência lógica.

A **imaginação**, intermediária de certa forma entre as faculdades da sensibilidade e do entendimento, detém, neste ponto preciso, um papel fundamental para desviar ou fazer avançar a ciência, seja no que esta já tem de construído e precisa de ser desenvolvido, seja no que esta tem de estático e necessita de ser especulado.

A identidade sujeito objecto nem sempre é nítida ao ponto de o real nos aniquilar a alma ou os desejos mais profundos.

De facto, desejos e crenças, aliados uns à sensibilidade e outros à razão, desencadeiam acções, convicções e factos. Embora os obstáculos epistemológicos possam impedir o arrojo científico que potencialmente possa estar contido no desejo, o certo é que este se mantém, como propulsor imóvel de qualquer acção representativa.

---

<sup>38</sup> "L'induction de la représentation de l'appartenance à deux catégories différentes entraîne une discrimination comportementale et évaluative".

Tajfel, citado por Deschamps, J.-C. Et al. *Le sociocentrisme selon Piaget et la différenciation catégorielle*, Archives de Psychologie, 1976, 31-44.

Dizemos, por exemplo, que tal pessoa foi católica e já não o é mas que continua a manter, para nós, esses traços do catolicismo. O filtro de que é constituída a representação social, sobretudo o filtro interpretativo, no dizer ainda de Abric, é demasiado ténue para desaparecer por completo.

**A representação surge assim como um conjunto organizado de opiniões, atitudes, crenças e informações em relação a um objecto dado. É o produto e o processo de uma actividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com o qual está confrontado e lhe atribui uma significação específica.**

Num sentido alargado, a representação é uma visão do mundo. Num sentido mais restrito é uma visão funcional, na medida em que permite atribuir um sentido ou uma possível significação a um dado específico ou a condutas que possibilitem igualmente a compreensão da realidade<sup>39</sup>.

Ela é, deste modo, indutiva porque determina e dá um sentido às nossas acções e dedutiva porque, funcionando como filtro, nos permite compreender a realidade.

Emergindo num primeiro momento ao nível da comunicação, a representação é expressiva se surge da sensibilidade e tem a forma intuitiva da intenção do locutor.

É sincera porque faz parte da natureza interna do sujeito. É, normalmente, uma representação que obedece às próprias formas da sensibilidade enquanto faculdade cognitiva espaço-temporal.

Pode emergir, através ainda do modo de comunicação, de forma interactiva, reguladora enquanto relação inter-pessoal e portanto adequada a um determinado social. Assume a forma categorial, lógica ou científica. Pertence à faculdade do entendimento.

---

<sup>39</sup> "On ne connaît la réalité qu'à travers des représentations. Quand on écoute, on a l'impression d'entendre tout, mais physiologiquement, on sait que les limites de l'audition sont très faibles, on n'entend que quelques fréquences; un chien, par exemple, entend d'autres sons que nous. Quand on regarde, on a l'impression de tout voir, or on ne voit pas les rayons infrarouges, ni les rayons ultraviolets. Quand on parle de couleurs, on a l'impression de voir ces couleurs, mais notre vision est fonction des habitudes, du langage; il y a des pays où il n'existe que trois mots pour désigner les couleurs, dans d'autres pays, comme en Alaska, il existe trente mots pour désigner des blancs différents! Les mots vont intervenir pour saisir cette réalité. Ce que nous voyons en définitive, ce n'est pas la réalité mais seulement une représentation."

Nicolaidis, N. *La représentation. Essai psychanalytique*, Dunod, 1984.

Por último, a representação que surge num esquema de modos comunicativos, é **cognitiva**, isto é, surge num tipo de linguagem constativa cujo conteúdo proporcional implica uma verdade assumida anteriormente e, portanto, coloca-se já a um nível de eticidade que passará a fazer parte de uma natureza externa.

Dir-se-ia que se completa desta maneira um ciclo cognitivo e se inicia um ciclo de realidade moral, de costumes, tradições ou simplesmente cerimonial. Estamos no domínio da faculdade da **razão**.

Em qualquer destas circunstâncias de troca de mensagens, assistimos a relações intersubjectivas, de identificações, de reconhecimentos ou de consensos tácitos. É dentro deste movimento, tão natural como o primeiro impulso da criança para a sua mãe, que a sociedade funciona.

Substituindo-se à percepção, a representação mental gera todo o tipo de relações no domínio da interacção social, dialecticamente depois alargadas à visão do mundo existente<sup>40</sup>.

Vejamos entretanto o que entendemos por estas faculdades de que temos vindo a falar: o papel da faculdades no desenvolvimento cognitivo e moral do indivíduo.

---

<sup>40</sup> "En tout cas, les représentations mentales à la place des perceptions sont une meilleure métaphore des phénomènes psychologiques impliqués dans l'interaction sociale. Il serait nécessaire, j'imagine, de vous donner une définition des représentations *sociales*, mais je n'ai rien de tel à vous proposer, le philosophe Fodor ayant établi de façon plausible que, depuis près de **trois mille** ans qu'on le tente, les hommes ne sont pas arrivés à définir quoi que ce soit d'intéressant. Mais nous avons toujours la ressource de dire qu'elles ont un air de famille avec des théories ou des paradigmes. Ou encore avec ce qu'on nomme les théories implicites de la personnalité ou bien les théories de l'esprit partagées par les enfants. Pourvu que l'on reconnaisse leur originalité dont un passage d'une lettre écrite à Lévy-Bruhl par le philosophe Husserl, le 11 Mars 1935 - la date est significative - donne une idée:

*"Bien entendu, nous savions depuis longtemps que chaque être humain a sa représentation du monde, que chaque nation, chaque sphère culturelle supra-nationale vit pour ainsi dire dans un monde autre que celui qui l'entoure et nous savions encore qu'il en va de même pour chaque période historique".*

*"Mais, face à cette généralité vide, votre oeuvre et son excellent thème nous a fait sentir quelque chose qui bouleverse par sa nouveauté: il est, en effet, possible, important au plus haut point et grand de se donner pour tâche de sentir de l'intérieur une humanité fermée vivant dans une socialité vive et générative, de comprendre en tant qu'elle a le monde dans sa vie sociale uniformisée, et, à partir de celle-ci, un monde qui n'est pas pour elle "représentation du monde" mais qui pour elle est le monde véritablement existant."*

Serge Moscovici, *Bulletin de Psychologie*, Tome XLV - N° 405, 1992.

## 1.12 FUNCIONALIDADE DAS FACULDADES SENSÍVEIS:

### A sensibilidade:

A sensibilidade (*sensualitas*), cuja característica principal é a receptividade de representações por parte do sujeito, é uma faculdade passiva ao nível das sensações que recebem a matéria e afectam, por isso mesmo, o estado representativo do sujeito mas é também uma faculdade com uma actividade funcional própria - extraceptiva, proprioceptiva e intraceptiva.

Esta afecção da sensibilidade depende, de certo modo, da peculiaridade do sujeito, o que faz com que se atribua à sensibilidade uma certa forma de espontaneidade que se manifesta perfeitamente nas diversas funções com que o sujeito coordena os múltiplos estímulos que lhe chegam do mundo que o rodeia e assim dar-lhes já alguma organização através das intuições puras, a saber, o espaço e o tempo.

Deste modo, o sujeito elabora já na sensibilidade uma espécie de imagem do objecto, **uma representação sensível**.

Na sensibilidade são-nos dados objectos e só ela nos pode proporcionar intuições que, pertencendo às características totais da sensibilidade, são passivas por um lado e, por outro, potenciais vocativos, ou formas através das quais uma determinada liberdade criativa ou simbólica, através delas se possa expressar.

As intuições puras da sensibilidade, com as quais o sujeito pode representar a extensão e a figura, representam, do ponto de vista cognitivo, não só uma fonte de conhecimento como também um campo de validade fenomenal ou de validade representativa<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> "O que desde logo sobressai é a nova concepção da imaginação. Esta já não é considerada apenas como uma função de mediação entre o entendimento e a sensibilidade, ou como um «poder produtivo» dos «esquemas» e imagens correspondentes aos conceitos do entendimento, mas, preferentemente, como um originário «poder criador» de formas de intuições possíveis, ou como um poder de «sensibilização» e «exposição sensível» das ideias da razão pura. O seu trabalho já não consiste apenas em «demonstrar» ou «expor» na intuição (no esquema ou na imagem) correspondente um dado conceito do entendimento, para dar a este um conteúdo e um significado. Agora a imaginação tem de realizar uma tarefa que se afigura impossível: a de expor numa intuição aquilo que por natureza nem é demonstrável mediante uma imagem intuitiva, nem é exponível num conceito determinado. Tais são as ideias da razão. Para a ideia da razão, a imaginação tem de criar uma intuição ou exposição sensível, a qual mantém a transcendência da ideia, não permitindo que esta se reduza a um mero conceito, ao mesmo tempo que, mesmo na sua forma intuitiva e sensível, exerce uma acção vitalizadora sobre a própria razão, pondo-a em movimento e «dando muito que pensar». O produto dessa criação é a «ideia estética» ou o «símbolo». Inúmeras são as passagens que documentam esta nova concepção da imaginação como faculdade «criadora» (*schopferisch*), como poder «produtivo e espontâneo, como criadora de formas livres de intuições possíveis»

A sensibilidade é assim uma faculdade que, recebendo os objectos, os intui para o pensamento os conceptualizar. Pensamentos sem conteúdo são vazios, intuições sem conceitos são cegas. É, desta forma, importante e necessário, quer tornar sensíveis os conceitos, (enchê-los da matéria sensível), quer tornar compreensíveis as intuições, ou seja, submetê-las aos conceitos.

Não se pensa com a sensibilidade nem se intui com o entendimento. O campo estético fica assim, e à partida, diferenciado do campo lógico.

Se as três faculdades se interligam, elas são contudo diferentes nos seus objectivos últimos, a saber, nas suas formas superiores de afirmação. E estas formas superiores de afirmação encontram-se delineadas nas leis próprias a cada faculdade. Neste sentido, cada faculdade é autónoma quer quanto ao problema do conhecer, quer quanto ao problema do desejar superior.

Em síntese, a sensibilidade apresenta-se essencialmente sob a forma de dois aspectos fundamentais: a sensibilidade externa ou perceptiva cuja actividade ou percepção pura se esgota no objecto imediatamente presente de quem recebe a sua impressão ou determinação, e a sensibilidade interna ou reprodutiva, construtivista, cuja actividade é reproduzir percepções já havidas.

Quando falamos da primeira referimo-nos no essencial aos sentidos externos e quando falamos na segunda incluímos nela a fantasia, a imaginação a memória e a estimativa cogitativa<sup>42</sup>.

---

Nessa sua função criadora de ideias estéticas (de símbolos, de metáforas, de alegorias), a imaginação não está subordinada à legislação do entendimento e sua respectiva lógica. E, todavia, embora não ocorra segundo nenhuma lei determinada, a sua produção revela-se «conforme à lei» (*gesetzmassig*), exibindo uma harmoniosa adequação entre a sensibilidade e o entendimento, como acontece na vivência da beleza, ou entre a imaginação e a razão, mesmo se essa harmonia se dá sob a forma de uma enorme tensão, como acontece na vivência do sublime. No seu criar, a imaginação dá provas de uma legalidade própria, livre e espontânea, que não se identifica nem com a do entendimento em relação à natureza, nem com a da razão em relação à liberdade prática. Kant fala dessa peculiar legalidade como de uma «conformidade à lei sem lei» (*Gesetzmdssigkeit ohne Gesetz*).

Leonel Ribeiro dos Santos, *A Razão Sensível*, Edições Colibri, 1994.

<sup>42</sup> "Coroando a verdadeira «apologia da sensibilidade», que é a filosofia transcendental no seu conjunto, Kant, numa das suas últimas obras, responde formalmente ás acusações típicas que os lógicos e filósofos de todos os tempos costumam fazer contra os sentidos e a imaginação, constituindo-se explicitamente como o «advogado» destes últimos. Segundo ele, os sentidos nem são os responsáveis pelo erro, nem dominam o entendimento, nem são por si mesmos enganadores. Eles limitam-se a fornecer o material ao entendimento para que este então o submeta às suas regras e introduza ordem na multiplicidade. É o juízo do entendimento que pode ser precipitado e nessa medida erra.

Mas a sensibilidade não tem culpa nisso; é antes mérito seu o fornecer ao entendimento abundante material, comparados com o qual os conceitos abstractos deste são frequentemente apenas brilhantes misérias.

### A imaginação:

Faculdade intermediária entre a sensibilidade e o entendimento não lhe cabendo todavia apenas uma função de mediação entre um e outro. Tendo o poder de esquematizar, a imaginação tem o poder criador de possíveis formas de intuições possíveis. Servindo-se da razão, a imaginação tem como função a exposição sensível das ideias da razão enquanto faculdade pura de conhecimento. A imaginação, assim como todas as outras faculdades, atravessa toda a estrutura cognitiva e produz símbolos, metáforas, alegorias, fora do campo lógico e legislador do entendimento.

E, todavia, embora não ocorra segundo nenhuma lei determinada, a sua produção revela-se "conforme à lei", exibindo uma harmoniosa adequação entre a sensibilidade e o entendimento, como acontece na vivência da beleza, ou entre o entendimento e a razão, como acontece na vivência do sublime.

No seu criar, a imaginação dá provas de uma legalidade própria, livre e espontânea, que não se identifica nem com a do entendimento em relação à natureza, nem com a da razão em relação à liberdade prática.

É uma conformidade à lei sem lei. As suas leis próprias têm o seu fundamento mais alto na razão<sup>43</sup>.

As ideias estéticas da imaginação têm os seus princípios, também. Se estes forem subjectivos então pertencem à imaginação, se forem objectivos, pertencem à razão<sup>44</sup>.

---

Da mesma forma não há que temer a inversão de funções entre o entendimento e a sensibilidade, mediante o que esta viesse a dominar aquele, pois, diz Kant, «os sentidos oferecem-se ao entendimento para se colocarem ao seu serviço [...] como um povo, que de bom grado se submete ao seu senhor, mas que deseja ser ouvido»

"O advogado da sensibilidade conclui a sua apologia propondo aquilo que na verdade constituía a preocupação central do seu pensamento, a saber, a ligação da sensibilidade e do entendimento, não já apenas para assegurar a objectividade e a significação aos conceitos e assim obter o conhecimento, mas agora também do ponto de vista da comunicação e exposição do próprio pensamento, para evitar, por um lado, o vício da «superficialidade» de um pensamento sensível ligado apenas à individualidade e ao singular e, por outro, a «aridez» de um pensamento meramente abstracto."

Leonel Ribeiro dos Santos, *op. cit.*

<sup>43</sup> "A faculdade de imaginar, ou de fazer simulações mentais do mundo exterior, é uma espécie particular de percepção, desencadeada por estímulos internos. Permite-nos antecipar as consequências dos nossos actos. A imaginação é a condição da escolha ou da decisão deliberada: que acontecerá se fizermos isto ou aquilo? Graças a esta faculdade, tiramos partido das nossas experiências anteriores. A capacidade de simular o ambiente e as suas reacções desempenha indiscutivelmente um papel capital para todos os organismos capazes de aprendizagem".

Pierre Lévy, *A Máquina do Universo*.

A interacção de todas estas faculdades é mais complexa do que se possa imaginar. Assim, cada uma delas, em particular, contém as outras em si e são, entre elas, interactivas. Por exemplo, a sensibilidade activa não o é só por si, mas inter-age com o entendimento e razão, ao mesmo tempo. Por outro lado, enquanto activa e dentro dela própria, inter-agem entendimento e razão. E desta mesma forma para as outras faculdades.

---

<sup>44</sup> É, de certa forma, uma nova concepção de imaginação, próxima de valores espirituais ou, se quisermos, morais. Como a moralidade contém princípios então a própria imaginação, sobretudo aquela que está próxima da razão, também os terá. Depreende-se daqui um tipo de relação orgânica entre a imaginação e a faculdade de julgar. Ambas são, no entender de Kant, responsáveis pelas funções de criação e mediação. A criação espiritual brota, no nosso entender, da força das representações contidas em ambas as faculdades.

## CAPÍTULO 2

### **2. A REPRESENTAÇÃO LÓGICA OU A CONSISTÊNCIA DO ENTENDIMENTO**

## 2.1 O ENTENDIMENTO

É a faculdade do conhecimento por conceitos. Faculdade não no sentido do da sensibilidade mas agora como uso e exercício do pensamento<sup>45</sup>.

Faculdade do conhecimento não significa que fora dela não exista nenhum outro tipo de conhecimento mas tão somente a distinção entre conhecimento intelectual e sensível. Este carácter não-intuitivo do entendimento humano visa, assim, entre outras coisas, garantir que a sua capacidade de posicionamento de determinações formais não tenha, todavia, um alcance outro que não seja o dos conceitos lógicos e não ontológicos. O próprio Kant o afirma na Crítica da Faculdade de Julgar: "Se, nomeadamente, o nosso entendimento fosse intuitivo, não teria nenhuns (outros) objectos senão o real."

Conhecimento por conceitos enquanto estes possam ser vistos como categorias ou predicados de juízos possíveis e tendo, acima de tudo, a função de unidade entre representações<sup>46</sup>.

O entendimento é uma faculdade de regras e este aspecto é essencial para o distinguir da faculdade da razão que é uma faculdade de princípios.

---

<sup>45</sup> Veja-se que Kant distingue pensar de conhecer. Voltaremos a esta questão mais à frente.

No entanto, acrescentemos que as determinações das coisas, para o pensador de Königsberg, são redutíveis à consciência representativa, na medida em que apresentam um fundamento subjectivo ou transcendental e são manifestação de uma certa espontaneidade do entendimento; o fundamento material, porém, não o é. O conhecimento supõe evidenciação numa experiência possível e esta requer, entre outras coisas, a afectação da nossa sensibilidade.

<sup>46</sup> Os conceitos, as determinações formais de algo, podem dizer-nos o *que* esse algo é; mas, a partir desse horizonte formal apenas, não é possível concluir ou estabelecer *que* esse algo é.

## 2.2 A COMPLEXIDADE SINGULAR, SOCIAL E INTERACÇÕES DA REPRESENTAÇÃO

Sendo a representação esta visão do mundo como atrás foi referido, importa que sejam referidos três domínios ainda importantes para a compreensão da interacção que se pretende estabelecer neste desenvolvimento.

O primeiro é que todas as representações correspondem a um *sistema de espera e antecipação*. Estes conceitos, próximos do lugar biológico do sujeito, aproximam-se e acabam por integrar-se na sua *sensibilidade*. Tendo em conta, por exemplo, a representação que tenho dos meus alunos espero que eles..., anticipo, portanto, qualquer expectativa. Um número relativo de *a priori* surge como que justificando esta situação de espera e antecipação.

O segundo é que todas as representações são afectadas a um *sistema de interpretação*. O mesmo é dizer que é necessário que uma representação seja tratada em toda a sua complexidade dissonante para poder ser entregue, metaforicamente falando, a um consumidor. Ou seja, se a relação lógica, estabelecida entre conceitos não se der, o sistema de representações colide em conflito interpretativo. Falamos, neste caso, na faculdade do *entendimento*.

Por último, a toda a representação está associado um *sistema de categorização*. Isto significa um grau de imutabilidade sem o qual não seria possível construir minimamente um qualquer esquema científico. A quantidade, a qualidade, a modalidade ou mesmo a relação, como categorias fundamentais do entendimento, não seriam formas lógicas se mudassem constantemente. Um triângulo não tem três lados hoje e amanhã três lados e meio. Esta categorização supõe já a ultrapassagem da interpretação para um nível superior a qualquer tipo de experiência que englobe a totalidade das condições. Cabe esta tarefa à faculdade da *razão*.

Dentro deste contexto, a razão, como faculdade superior, ou dos princípios, pode produzir em si mesma representações contraditórias dado que ela não se limita em relacionar os conceitos do entendimento mas, ao mesmo tempo, simboliza ou idealiza relativamente a toda a matéria dos fenómenos representativos<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Quando falamos de faculdade superior, com referência ao alargado campo da razão, não estamos a ter em conta todos os aspectos específicos dela própria e de todas as outras faculdades intermédias mais psicológicas, por assim dizer. Na sua estética, Kant expõe o que entende pelos conceitos de belo e sublime. São ambos, diz ele, objecto da faculdade de julgar. E esta faculdade tem o poder de pensar o particular como contido no universal. Esta faculdade estaria assim entre o entendimento e a razão e, em conformidade, a arte, o objecto da estética, estaria entre a Natureza e a liberdade. Dos poderes de conhecer aqui considerados resultaria deste modo a seguinte série: faculdade do entendimento, faculdade de julgar, faculdade da razão. Quanto aos domínios que deveriam ser investigados dar-se-ia a seguinte série: Natureza, arte, liberdade. Teríamos então a seguinte concordância:

O conjunto dos poderes pertencentes ao espírito (*Gemut*) incluídos na faculdade de conhecer, na faculdade do sentimento de prazer e desprazer e na faculdade de desejar.

As faculdades de conhecer, (sintetizadas por nós na faculdade da sensibilidade e na faculdade do entendimento) correspondentes aos poderes da faculdade do entendimento, da faculdade de julgar e da faculdade da razão.

Os princípios *a priori* que pertencem a cada uma destas faculdades de conhecer e que são a legalidade, a finalidade e o fim final (*Endzwerk*).

Que encontram finalmente a sua aplicação na:

1. Natureza,
2. Arte e
3. Liberdade.

Tomando nesta nota como exemplo o conceito de belo, aproximado ao conceito de bem, diríamos que para distinguirmos se uma coisa é bela ou não não referimos a representação através do entendimento ao objecto, tendo em vista o conhecimento, mas referimo-la por meio da imaginação ao sujeito e ao seu sentimento de prazer e desprazer. O juízo de gosto não é, portanto, um juízo de conhecimento, não é, por consequência, lógico mas sim estético, pelo qual se entende aquilo cujo princípio de determinação não pode ser senão subjectivo. Ora a satisfação que determina o juízo de gosto não é ditada por qualquer interesse. O gosto no dizer do próprio Kant "é a faculdade de ajuizar um objecto ou uma espécie de representação através de uma satisfação ou de uma não satisfação sem qualquer interesse. Este objecto de uma tal satisfação chama-se belo". Trata-se, evidentemente, de uma intuição sensível elevada à imaginação, no nosso entender.

Estes, evidentemente, como que numa ordem hierárquica de assimilações e acomodações, vão desde o campo sensível ao superior racional onde a vontade é impelida a agir transformando-se assim numa faculdade activa no e sobre o mundo. Recebemos o mundo mas recriamo-lo, após termos recebido dele próprio o conhecimento necessário para tal<sup>48</sup>.

Jean-Claude Abric, quando do início dos seus trabalhos sobre o sistema central e o sistema periférico na dinâmica das representações sociais colocou este problema atribuindo à representação duas características distintas que, de certa forma, podem aparecer como contraditórias:

- as representações sociais são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis;

- as representações sociais são, ao mesmo tempo, consensuais mas também marcadas por fortes diferenças inter-individuais.

Estas contradições, ditas aparentes por Abric, não o são assim tanto dadas as características de funcionamento antinómico que a razão contém em si, ou seja, a passagem dos fenómenos, representações de representações dentro do entendimento, lógicos porque categorizáveis, para a razão, colocam esta, com a sua capacidade de pensar através de ideias, em conflito, ou, melhor dito, fazem-na cair em paralogismos, em incorrecções lógicas, que apresentam a aparência de correctas. É um paralogismo da psicologia racional metafísico-filosófica que não cabe na problemática deste trabalho.

Segundo Abric, estas contradições aparentes resultam das características estruturais das representações sociais e do seu modo de funcionamento.

Composta por dois sistemas complementares, o *central* e o *periférico*, a representação pode desta forma responder à sua função essencial que é a da adaptação sócio-cognitiva. As características dos dois sistemas complementam-se como se se tratasse de uma díade atómica ou dicotomia conceptual:

- se, por um lado, o *sistema central* está ligado à memória colectiva ou à história do grupo, o *sistema periférico* permite a integração de experiências e histórias individuais;

---

<sup>48</sup> "Émotion, Conscience, Action: Les problèmes liés à l'émotion ( comme récupération des valeurs du biologique ) et à la conscience ( comme lieu du choix, de la décision et de l'attention ), entrent, de fait, dans toute théorie cognitive opératoire dans le social. À l'encontre d'une conception qui vise à envelopper ces différentes manifestations de l'activité humaine l'une dans l'autre, ou `les rendre autonome dans une espèce de reprise trilógica, émotion, cognition, conation, est proposée ici une position qui, tout en conservant aux processus cognitifs leur rôle privilégié de constructeurs de signifiés, voit la cognition comme une composante nécessaire de l'émotion et de l'action, tout en étant modulée par ces dernières".

J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, J.-M. Monteil, *Perspectives cognitives et conduites sociales*, Delval, 1987, 131.

- o *sistema central* é consensual e define a homogeneidade do grupo, enquanto o *sistema periférico* suporta a heterogeneidade;
- o *sistema central* é estável, coerente e rígido, enquanto o *sistema periférico* é flexível e tolera contradições;
- o *sistema central* resiste à mudança, o *periférico* é evolutivo;
- o *sistema central* é pouco sensível ao contexto imediato, o *sistema periférico* é sensível a esse mesmo contexto;
- o *sistema central* gera a significação da representação e determina a sua organização, enquanto o *sistema periférico* lhe permite uma adaptação à realidade concreta, a diferenciação de conteúdo e protege o sistema central<sup>49</sup>.

Esta organização interna da representação pode permitir compreender melhor a dinâmica das representações sociais embora deixe de fora a problemática de práticas sociais que se desenvolvem em contradição com o sistema de representação.

Para melhor se apropriar do conteúdo da representação, sobretudo do núcleo central, gerador e organizador da estabilidade da representação social, Abric e também Flament, desenvolveram uma metodologia de trabalho para análise e descoberta do núcleo central.

Trata-se da análise de similitude ou semelhança, uma técnica de análise formal dos dados recolhidos através de questionários. É exemplo deste trabalho a experiência realizada ao nível do artesanato e do artesão e também dos comportamentos dos indivíduos em situação de trabalho sujeito a barulho.

Utilizando para a experiência do artesão uma lista de 54 itens, concluiu-se que a maioria das respostas dadas considerava o artesão *criativo, consciencioso, caro e manual*.

Estes quatro conceitos, à volta dos quais depois giram todos os outros, podem ser considerados os representativos do núcleo central e se, por exemplo, for questão de fazer baixar o preço do artesanato, isso seria um erro grave, na medida em que estaríamos a alterar um dos elementos rígidos do núcleo central.

---

<sup>49</sup> "A representação de algo *permanente* na existência não é idêntica à *representação permanente*, porque esta pode ser muito variável e mutável, como todas as nossas representações, mesmo as representações da matéria, e contudo refere-se a algo de permanente, que tem que ser uma coisa distinta de todas as minhas representações e exterior a mim, cuja existência está incluída necessariamente na *determinação* da minha própria existência, constituindo com ela uma única experiência, que nem sequer poderia realizar-se internamente se não fosse (em parte) simultaneamente exterior. Quanto ao como, também não podemos explicar neste lugar como pensamos em geral o que subsiste no tempo e cuja simultaneidade com o variável produz o conceito de mudança."

Kant, *Crítica da Razão Pura*, F. C. G. 1985, 33.

O estudo de que damos conta, dirigido a uma população urbana de salários elevados e a uma outra, rural, de salários baixos, chega, nos dois casos, à mesma conclusão.

No caso do barulho, a reacção dos indivíduos variava consoante fosse a representação forte que estes tinham quer ao nível do *trabalho*, da *família*, ou do de si próprios, isto é, do seu "eu".

A representação da situação desvia assim o grupo de trabalhadores da fábrica para três tipos de grupos em virtude da natureza das suas representações - o *trabalho*, a *família* e o "eu".

À representação central trabalho as reacções ao barulho são minimizadas ou exageradas em perspectivas de militância sindical: "*é inadmissível que me façam trabalhar nestas condições*".

Quanto à família, e porque é essa a representação central, há um minimizar sistemático do barulho: "*estou lá por causa da família, tanto me faz que haja barulho ou não*".

Finalmente a representação de si causa reacções muito negativas já que os trabalhadores nestas condições se apercebem que o barulho põe em causa a sua própria imagem e capacidade física.

Se alterássemos a situação do barulho para uma situação de horários de trabalho, por exemplo por turnos o grupo da representação família teria respostas muito negativas, ao contrário do barulho.

A representação torna-se desta forma uma maneira de analisar a realidade social.

Comportamentos que emergem da faculdade da *sensibilidade*, através de *intuições*, dão-nos *representações expressivas* porque se encontram integradas no *sistema de espera e antecipação*.

Por outro lado, se esses comportamentos se dão ao nível do *entendimento*, através de *conceitos*, dão-nos *representações interactivas* visto que se encontram no *sistema de interpretação*.

Por último, os comportamentos da faculdade da *razão*, que se exprimem através de *ideias*, fornecem *representações cognitivas*, associadas estas ao *sistema de categorização*<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> "Personne n'ignore qu'il y a deux entrées par où les opinions sont reçues dans l'âme, qui sont les deux principales pissances, l'entendement et la volonté. La plus naturelle est celle de l'entendement, car on ne devrait consentir qu'aux vérités démontrées; mais la plus ordinaire, quoique contre nature, est celle de la volonté; car tout ce qu'il y a d'hommes sont presque toujours emportés à croire non par preuve, mais par l'agrément".

Pascal, *Pensées*.

Na relação entre grupos, no entanto, e embora o nível das representações não seja o do comportamento em geral, eles acabam por estar ligados<sup>51</sup>.

Da mesma forma que a sensibilidade fornece sínteses através da imaginação activa ao entendimento e este fornece à razão as suas sínteses conceptuais, saídas das relações entre fenómenos<sup>52</sup>.

Estas interligações cognitivas fazem parte de um todo estruturado variando apenas as funções específicas a cada faculdade.

E existem em função do interesse de maior compreensão e apreensão das origens. É, por exemplo, o entendimento que legisla e julga mas, sob o entendimento, a imaginação, intermediária entre este e a sensibilidade, sintetiza e esquematiza.

Por seu turno, a razão raciocina e simboliza, tudo isto de tal forma, que o desenvolvimento cognitivo acaba por ter uma unidade sistemática nuclear nuns aspectos, periférica noutros.

É neste acordo das faculdades, funcionando como um todo, que Abric introduz a técnica de análise de similitude que visa separar todos os elementos desse mesmo conjunto.

---

<sup>51</sup> "On comprend ainsi qu'au cours des délibérations les participants brassent une foule d'informations, de raisons pour et contre, d'indices contradictoires au sujet desquels chacun a nécessairement sa propre opinion. Et chacun se soucie de la qualité et de la vérité des preuves qui sont présentées. Quoique ce ne soit point le motif principal, ce souci amène à converger vers une représentation partagée, qui seule permet de juger à coup sûr. Certes, on peut dire, à chacun sa vérité, mais la vérité de chacun naît d'une décision à plusieurs. Les garants de la valeur d'une information, d'une proposition, ce sont les partenaires et les adversaires, et eux seuls... Il faut être deux pour faire une vérité. Cette coopération engage évidemment à valoriser les éléments communs et dévaloriser les éléments particuliers. Dira-t-on qu'un tel parti pris a pour effet d'orienter les idées et les sentiments dans le même sens? Parti pris que le consensus ne manque pas d'accentuer, en retenant comme vrai et crédible ce qui joue en sa faveur, et en laissant de côté ce qui l'entrave. Ici ce trouve l'origine de son importance et de son emprise. Qu'est, après tout, la représentation partagée qu'il consacre..."

Serge Moscovici, Willem Doise, *dissensions consensus*, PUF, 1992.

<sup>52</sup> "Il convient de distinguer trois niveaux dans les relations entre groupes: le niveau comportemental, le niveau des évaluations et celui des représentations. Ces niveaux sont liés les uns aux autres. Il n'y a effectivement pas de comportements intergroupes qui ne s'accompagnent aussi des jugements évaluatifs ou de jugements plus descriptifs. Une des propositions de base du modèle de la différenciation catégorielle est que les différenciations au niveau des représentations cognitives, les discriminations évaluatives et les discriminations comportementales sont liées entre elles et qu'il suffit d'un changement à un de ces niveaux pour susciter un changement aux deux autres niveaux."

Jean-Claude Deschamps - Willem Doise, *Traité de Psychologie Cognitive - cognition, représentation, communication*. Tome III, Dunod, 1990.

Esta análise, feita nas relações das representações com a prática social, implica que sejam tomados em conta pelo menos dois factores essenciais: as condições sociais, históricas e materiais, por um lado e, por outro, o seu modo de apropriação pelo indivíduo ou grupo, modo este de apropriação em que os factores cognitivos, simbólicos e representacionais detêm um papel preponderante<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> "L'analyse de similitude est un ensemble de techniques qui visent à dégager les relations fortes existant entre les éléments d'un ensemble donné"

Degenne A. et Vergès, P. *Introduction à l'analyse de similitude*, *Revue Française de Sociologie*, 1973, XVI, 471-512.

## 2.3 A COMUNICAÇÃO PERDIDA DA REPRESENTAÇÃO

Sendo, em nosso entender, a faculdade da razão uma faculdade unificadora de todas as representações que se clarificam nela desde a sensibilidade, por um lado e, por outro, uma faculdade activa, que age no mundo através dessas mesmas representações, devemos concluir que qualquer tipo de comportamento arrasta consigo os traços fortes e os mais subtis dessas mesmas representações<sup>54</sup>.

Dissemos já que a representação é o produto e o processo de uma qualquer actividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com o qual está confrontado e lhe atribui uma significação específica, fácil será a compreensão das distorções representativas, sobretudo causadas pela linguagem específica de cada um ou cada grupo. Havendo representações diferentes os sujeitos comunicam mas não se entendem.

Os processos de comunicação estão assim directamente ligados aos processos de representação, na medida em que aqueles criam estes e estes podem, alterando o núcleo central da representação, modificar aqueles<sup>55</sup>.

Nos esquemas à frente pretende-se dizer que às representações das diferentes faculdades, um emissor ou destinador E, transmite a mensagem ao nível da intuição mas o seu interlocutor R, pode receber essa mensagem ao nível do conceito ou da ideia, transfigurando desta forma a representação que recebe.

Nos outros casos passa-se o mesmo, seja ao nível da transmissão de conceitos ou da transmissão de ideias que, não sendo recebidas como tais, podem desvirtualizar-se em intuições ou ideias e em intuições e conceitos respectivamente.

---

<sup>54</sup> "Et si les representations sociales, sont déterminées par les normes et les valeurs, par l'histoire du groupe et sa mémoire collective, par ses matrices culturelles d'interprétation, elles le sont aussi par l'ensemble des conduites, passées ou actuelles des acteurs sociaux car "l'action est un attribut nécessaire du sujet connaissant, c'est à dire un instrument concret pour faire et une dimension qui participe constamment à l'élaboration des cognitions"(Amerio,1991,p.III).

Jean-Claude Abric, *Pratiques sociales et représentations*, PUF, 1994, 234.

<sup>55</sup> "Les processus de communication sont l'un des constituants fondamentaux de la vie sociale. Sans communication un groupe ne saurait exister, et les membres d'un groupe ne seraient que des individus psychologiquement isolés s'ils ne procédaient à un minimum d'échanges signifiants. Les phénomènes de la communication sont si essentiels en psychologie sociale que celle-ci peut, soit les négliger comme on néglige quelque chose d'évident ou de banal, soit ne parler que de cela, tous les autres phénomènes y étant ramenés".

Cl. Flament, in *Traité de psychologie expérimentale de Fraisse et Piaget*, IX, 171.

A sensibilidade é uma faculdade que "assenta" no mundo e por isso mesmo esse mundo é-lhe dado nas suas mais variadas formas. Ao organizá-lo, através de intuições, ela constrói já as primeiras representações, a partir das quais o edifício hierárquico das mesmas se irá construindo até à razão, numa espécie de filtros constantes e que numa teoria cognitivista poderíamos chamar de representações do saber.

A faculdade da sensibilidade, cujas características principais são a receptividade do sujeito e a passividade das sensações, ao receber o mundo afecta o estado representativo do mesmo. Isto significa que a progressão ou o acrescentar de novas práticas pode alterar a representação, melhor dito, transformá-la, ainda que conserve grande parte do seu núcleo central. Abrie afirma mesmo que se as novas práticas puserem em causa o significado central da representação sem que os mecanismos defensivos do sistema periférico actuem, isso conduzirá a uma transformação brutal, directa e completa do núcleo central.

## 2.4 CATEGORIZAÇÃO E TEMOR REPRESENTATIVO

É deste modo fundamental na actualização, evolução e transformação das representações o papel interactivo entre os dois sistemas.

Embora os procedimentos científicos não se possam pautar ou construir metodologias precisas e lógicas, já que os sentidos são muitas vezes acusados pelo erro e pela impossibilidade de dominarem a conceptualidade do entendimento, eles não são, por si mesmos, enganadores. É mérito da sensibilidade fornecer à faculdade do entendimento toda a matéria que entrará nas formas do mesmo e com as quais se construirão outras representações, estas porventura capazes de resistir a qualquer prática mental ou social já que são formadas a um nível de síntese superior e portanto inalteráveis<sup>56</sup>.

É o caso de quatro grandes domínios de representações, a saber, *quantidade*, *qualidade*, *relação* e *modalidade* determinadas respectivamente a partir da extensão do sujeito, a *quantidade*; da afirmação ou negação dada pela ausência (ou presença) de um operador negativo, a *qualidade*; da relação do predicado com o sujeito, ou do princípio com a sua consequência e ainda da relação do conhecimento dividido e de todos os membros da divisão entre si, a *relação*; na posição do sujeito de enunciação (grau de certeza) relativamente ao seu enunciado,

Todo o S é P  
Algum S é P  
(Este) S é P

S é P  
S não é P  
S é não P

S é P (enquanto relação entre dois conceitos)

---

<sup>56</sup> "Les intuitions de consistance sont certainement parmi celles auxquelles la psychologie de la personnalité et la psychologie sociale classique sont les plus redevables. Sans doute permettent-elles en effet de concevoir une forme de rationalité dont seraient dotés les objets que ces branches de la psychologie revendiquent ou construisent. Ces intuitions de consistance portent sur trois registres; les deux premiers impliquent le comportement, le troisième ne concerne que nos savoirs, nos croyances..."

Jean-Claude Deschamps - Willem Doise, *Traité de Psychologie Cognitive - cognition, représentation, communication*. Tome III, Dunod, 1990, 25.

Se P então Q (relação entre dois juízos)  
ou P ou Q (relação entre dois ou mais juízos)  
Possivelmente  
S é P (valor possível)  
Existe um  
S que é P (valor existencial)  
Necessariamente  
S é P (valor necessário).

Esta consistência lógica, pode, por vezes, de uma forma silogística, não conter elementos totais lógicos. (Interessa também à psicologia, dentro deste esquema das faculdades, pensar a faculdade mediadora entre a sensibilidade e o entendimento, a imaginação, como ingrediente necessário à percepção. Isto se aceitarmos que a imaginação é uma função de síntese, ou seja, tem o poder activo da síntese do múltiplo)<sup>57</sup>.

Ao pensarmos desta forma o esquema cognitivo das representações e no seu progresso através das faculdades, seremos obrigados a interromper aquilo que pertence "tout court" ao comportamento, para darmos lugar aos nossos saberes, crenças e máximas, estas consideradas enquanto leis de moralidade, e princípios naquilo que contêm de eticidade. É nesse campo provavelmente que nascem todos os nossos temores e tremores<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> "Si le terme de consistance est emprunté à la logique, il ne doit pas faire illusion. La consistance dont il est question n'est pas la consistance logique. Abelson et Rosenberg (1958) ont insisté sur le fait que de nombreux "raisonnements" impliqués par leur définition de l'état de consistance choqueraient les logiciens. Regardons celui-ci, tout à fait caractéristique:

1. L'Inde s'oppose à la politique des E.U. en Extrême-Orient.
2. Cette politique est dirigée contre le communisme.

Alors:

3. L'Inde est favorable au communisme.

L'allure sillogistique de ce raisonnement ne trompera personne: il n'a rien de logique. Il ne repose que sur un principe psychologique non de déduction mais plus simplement d'inférence, principe dont la seule nécessité est de permettre au sujet de disposer d'une structure à trois éléments tout à fait consistente (on dirait volontiers ici: équilibrée)."

*Traité de Psychologie Cognitive*, Dunod, 1990, 30.

<sup>58</sup> " Je ne me connais que dans mon inhérence au temps et au monde, c'est-à-dire dans l'ambiguïté."

M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, 1945.

## 2.5 A REPRESENTAÇÃO LÓGICO/MATEMÁTICA E A SUA TENDÊNCIA

Um pouco à maneira de Kant, a quem Piaget foi buscar a conceptualidade de estrutura ou esquema, no dizer de Vergnaud, entre as estruturas matemáticas fundamentais e as estruturas subjacentes ao comportamento psicológico da criança, existe uma convergência. Ou seja, as estruturas funcionam como organização invariável da conduta para uma classe de situação dada. Para Kant, com efeito, os conhecimentos da matemática são conhecimentos discursivos dentro dos quais as demonstrações são tão evidentes que qualquer um pode ficar convencido delas podendo as mesmas ser conservadas quase como se se tratasse de uma doutrina certa e duradoura<sup>59</sup>.

Herdeiro portanto das perspectivas Kantianas, Piaget supera-as no campo da interacção do objecto com o sujeito.

A interacção sujeito-objecto surge como um processo aberto que se caracteriza pelas sucessivas auto-regulações, isto é, pelos desequilíbrios e pelas compensações e reequilibrações consecutivas tendo em vista um equilíbrio sempre maior. Piaget, ainda segundo Vergnaud, procura sintetizar, na linha do próprio Kant, a actividade do sujeito do conhecimento no respeitante à aquisição dos conhecimentos lógico/matemáticos que são pertença das representações do entendimento.

As estruturas lógicas não são, para Piaget, inatas, mas produtos duma construção por degraus que remonta aos mecanismos biológicos. Piaget retoma a temática kantiana da possibilidade e necessidade das estruturas matemáticas mas, perante a dicotomia do inato e do adquirido, opta pelo construtivismo.

Desta forma, a experiência tem, para Piaget, um papel fundamental na génese das estruturas lógico-matemáticas. A lógica das operações remonta a uma lógica da acção não sendo inata. Há, no entanto, que distinguir a experiência física da experiência lógico-matemática.

---

<sup>59</sup> "Esta tábua, (das categorias) que contém quatro classes de conceitos do entendimento, pode subdividir-se em duas secções, a primeira das quais se refere aos objectos da intuição (tanto pura como empírica), e a segunda à existência desses objectos (quer em relação entre eles, quer em relação com o entendimento). à primeira chamaria a classe das categorias *matemáticas*, à segunda a das categorias *dinâmicas*. A primeira não tem, como se vê, correlatos, que só na segunda se encontram. Esta diferença tem de possuir um fundamento na natureza do entendimento".

Kant, *Crítica da Razão Pura*, F. C. G., 1985, 113

Aquela consiste em agir sobre os objectos para os conhecer em si mesmos, esta, a experiência lógico-matemática, consiste não já em agir directamente mas indirectamente a partir da abstracção das acções que se exercem sobre os objectos e das coordenadas que os ligam.

Isto quer dizer que nas matemáticas construímos conceitos quando os representamos na faculdade do entendimento, para a fazer sobressair das outras, que lhe são afins do ponto de vista cognitivo:

- a sensibilidade, ou a faculdade com a qual se constróem representações do mundo e da realidade através de formas não discursivas como sejam, por exemplo, o espaço e o tempo;

- a imaginação, faculdade intermediária entre a sensibilidade e o entendimento, já que aquela tem apenas um papel passivo de receber o real e o entendimento um papel activo na construção dos conceitos;

- a razão, ou faculdade que supera a possibilidade da experiência cognitiva através de ideias ou conceitos racionais. Cabe-lhe também um papel activo, na medida em que dialectiza sobre os conceitos e pode mesmo postular determinados predicados capazes de fazerem avançar o processo cognitivo.

Diremos, portanto, que a faculdade da sensibilidade é uma faculdade onde o conhecimento matemático se apresenta nas formas que esta faculdade contém dentro de si e que são completamente independentes da experiência, o espaço e o tempo, que são, portanto, princípios ou fontes do conhecimento matemático.

Como não representam quaisquer propriedades das coisas em si, designamo-los de intuições a priori, ou seja, absolutamente universais e necessárias<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> Para além do sentido vulgar de extensão vazia de três dimensões, que condiciona a posição dos corpos e seus respectivos movimentos, o espaço deve ser compreendido, na sua dimensão científica, isto é, como conceito genérico e analógico, numa tríplice análise:

A - o espaço abstracto da matemática;

B - o espaço cinemático da física e

C - o espaço imaginário da psicologia científica.

Em relação a A, veja-se por exemplo o espaço Euclideano ou intuitivo e a questão problemática e representativa dos postulados, do qual o 5º não contém qualquer evidência nem se faz uso de qualquer argumento experimental: "*Se uma linha recta intersecta duas linhas rectas e forma ângulos internos do mesmo lado, inferiores a dois ângulos rectos, as duas linhas rectas, se se prolongarem até ao infinito, encontram-se do lado em que ficam os ângulos inferiores a dois rectos.*"

Diferindo o espaço abstracto do concreto, aquele não dispensa contudo uma forma dinâmica de intuir dos nossos sentidos e imaginação (*ratio sub qua*).

É este o **espaço imaginário de representação**. A este propósito veja-se o seguimento que foi dado ao pensamento de Euclides (séc. III a.C.), por Riemann e Lobatschewsky.

Embora Piaget retome o problema de Kant, afasta-se da resposta que este dá em termos de formas inatas ou de imposição de uma grelha através da qual o sujeito organiza a realidade.

---

Quanto a B, o espaço cinemático, é o espaço abstracto da matemática, mas enquanto conexo com as variáveis de tempo e velocidade. Uma relação forte embora relativa, é aqui estabelecida entre espaço e tempo. Todos os acontecimentos e sobretudo as representações ou fenómenos são espaço-temporais.

Em relação a C, o espaço imaginário da psicologia, é aquilo a que chamamos a forma de **representação** da imaginação, enquanto pensada e imaginada. Análogo ao espaço euclideano difere dele pela sua natureza e propriedades. O espaço imaginário é uma forma psíquica, um ser de razão, que nos permite construir um determinado caminho na forma pura e experimental do pensar. Por isso mesmo é que este espaço, enquanto objectivado é um espaço antinómico.

## 2.6 DESCONTINUIDADES LÓGICAS NA REPRESENTAÇÃO

Há no entanto que contar com a lógica da associação de ideias que, ao contrário da lógica matemática,<sup>61</sup> nos permite passar de uma representação para outra e de construir deste modo cadeias associativas próprias e relativas a um sujeito. Tomemos a seguinte comparação: uma carroça puxada por um cavalo num caminho do capô chega a um cruzamento e o condutor da mesma quer virar à direita, mas a carroça vira à esquerda porque existe já um carreiro, um trilho profundo que foi traçado pelo tempo e que leva cavalo e atrelado a seguir pelo caminho já traçado.

O mesmo acontece com o nosso cérebro sobretudo porque os neurónios já se fixaram caminhos privilegiados que nos conduzem a associações perfeitamente individuais e com características perfeitamente exclusivas do sujeito que somos<sup>62</sup>.

É esta lógica que prevalece na maior parte dos casos e dos erros que os alunos cometem. É pois importante que o professor esteja apto a compreender estas associações de ideias para poder dar a informação mais útil ao aluno e não a repetição de uma determinada explicação como se fosse mais do mesmo ou a chave mestra que abre toda e qualquer porta.

A lógica da associação de ideias, ao contrário da lógica matemática, que é universal, é uma lógica pessoal.

---

<sup>61</sup> "La tradition rationaliste cartésienne amenait à considerer, entre deux tobjets ou deux entités A et B, essentiellement des relations de type "Cause/  $\Rightarrow$ / Effet", irréversibles, cherchant à ramener tout effet discerné à une cause:  $A \Rightarrow B$ .

À l'image de l'équivalent "travail  $\Leftrightarrow$  chaleur" de la thermodynamique, l'approche systématique considère qu'une action de A sur B est toujours accompagnée d'une action en retour de B sur A et qu'il importe dans leur analyse de les prendre en compte l'une et l'autre. Ainsi, un fossé separe (ou semble séparer) le rationalisme cartésien de la pensée systémique, qui cheche à décrire des formes de causalités plus élaborées (circulaire, en spirale...) et, nous le verrons, à discerner des liens entre plusieurs causes et plusieurs effets."

Bouvier, A., *Management et Projet*, Coll. "Former, organiser pour enseigner", Hachette, 1994.

<sup>62</sup> "J'ai expliqué au chapitre 2 que le fonctionnement des circuits neuroniques dépend de la configuration des conexions entre neurones et du degré de couplage entre neurones, assurés par des synapses au niveau des connexions. Dans le cas d'un neurone excitateur, par exemple, les synapses "fortes" facilitent la propagation des potentiels d'action, tandis que les synapses "faibles" font l'inverse. Maintenant, je peux ajouter que la force des connexions synaptiques, au sein de nombreux systèmes neuraux et d'un système neural à l'autre, varie en fonction des expériences vécues, et qu'ainsi l'expérience joue un rôle dans un modelage des circuits."

Damásio, A. R., *L'erreur de Descartes*, Odile Jacob, 1995.

Com efeito, não se pode nunca associar no lugar de uma outra pessoa. Por tal facto não é possível dar sentido a um gesto, a uma expressão no lugar do seu autor. Só ele pode saber o que é que tal gesto ou expressão significam e qual o seu sentido.

A lógica matemática faz com que nos pareçamos todos iguais, já que ela é comum a todos na sua ordenação.

A lógica matemática é utilizada muito particularmente para demonstrar, para provar.

A lógica de associação de ideias é utilizada principalmente para descobrir, para criar, considerando a realidade de um modo diferente, novo e único no qual nunca ninguém tinha pensado<sup>63</sup>.

Existe um ruptura epistemológica, por exemplo, entre o modo de interpretar os sonhos no tempo bíblico e logo após Freud.

Antes, havia um código, um dicionário e cada pessoa se servia dele para a decifração. Cada termo ou sinal possuíam um descodificação: 7 vacas gordas = a 7 anos de abundância; 7 vacas magras = a 7 anos de penúria.

Depois de Freud só aquele que sonhou pode encontrar os elos associativos que construíram o sonho do modo mais pessoal e singular que seja.

Esta lógica de associação de ideias é aquela que nos diferencia dos outros. É aquela que faz com que nós sejamos seres "únicos".

---

<sup>63</sup> "A ciência pós-moderna é uma ciência assumidamente analógica que conhece o que conhece pior através do que conhece melhor. Já mencionei a analogia textual e julgo que tanto a analogia lúdica como a analogia dramática, como ainda a analogia biográfica, figurarão entre as categorias matriciais do paradigma emergente: o mundo, que hoje é natural ou social e amanhã será ambos, visto como um texto, como um jogo, como um palco ou ainda como uma autobiografia. Clifford Geertz refere algumas destas analogias humanísticas e restringe o seu uso às ciências sociais, enquanto eu as concebo como categorias de inteligibilidade universais. Não virá longe o dia em que a física das partículas nos fale do jogo entre as partículas, ou a biologia nos fale do teatro molecular ou a astrofísica do texto celestial, ou ainda a química da biografia das reacções químicas. Cada uma destas analogias desvela uma ponta do mundo. A nudez total, que será sempre a de quem vê no que vê, resultará das configurações de analogias que soubermos imaginar: afinal, o jogo pressupõe um palco, o palco exercita-se com um texto e o texto é a autobiografia do seu autor. Jogo, palco, texto ou biografia, o mundo é comunicação e por isso a lógica existencial da ciência pós-moderna é promover a "situação comunicativa" tal como Habermas a concebe. Nessa situação confluem sentidos e constelações de sentido vindos, tal qual rios, das nascentes das nossas práticas locais e arrastando consigo as areias dos nossos percursos moleculares, individuais, comunitários, sociais e planetários."

Santos, Boaventura Sousa, *Um Discurso Sobre as Ciências*, Ed. Afrontamento, 1988.

A construção dos conhecimentos ou das representações assenta hoje no pressuposto de que o próprio conceito de mudança já não é o mesmo e que as rupturas epistemológicas têm que passar constantemente pelas novas visões da pessoa e da sua natureza humana ou, melhor dito pela natureza humana alargadamente, porque toda a natureza é humana.

A representação do homem no decurso dos tempos, a evolução do pensamento acerca do homem, foram marcadas por grandes rupturas ou cortes epistemológicos.

O homem foi primeiramente considerado como o centro do universo até ao século XVII onde esta posição sofreu drasticamente uma inversão. Depois, foi considerado como um ser à parte e voltou a ocupar outro lugar entre todos os outros animais a partir de Lamarck, que lhe retirou o seu lugar único.

Foi depois senhor do seu destino, guiado pela razão e suas luzes. Era vontade e energia que bastasse para realizar a sua acção, até Freud, que de certa forma lhe retirou a sua dignidade de homem livre.

Actualmente outras rupturas emergem em sentidos inversos, nomeadamente aquelas que se dirigem concretamente ao homem e suas pretensões ou às pretensões da humanidade.

Segundo o teorema de Goedel não é possível a criação de uma linguagem universal, porque qualquer linguagem é incompleta e o todo matemático tornou-se numa perfeita ilusão assim como o todo biológico e outros.

Esperava-se vislumbrar a possibilidade da projecção da matéria em elementos simples através dos quais, numa construção lógica fosse possível reconstituir o todo. Ora, o princípio da incerteza de Heisenberg, eliminou a hipótese e a esperança de que, num determinado momento fosse possível conhecer a posição de uma partícula e a sua velocidade.

No domínio das representações mais lógicas e universais, como vemos, a complexidade tende a ser cada vez maior. Todo e qualquer reducionismo fracassa perante modelos cada vez mais complexos, globais e sistémicos.

Considera-se agora que o todo, o homem, é muito mais que o conjunto das partes, o seu cérebro, a sua cultura, a sua educação. É necessário, pois, antes mesmo de se querer estudar uma qualquer destas partes ter uma visão global. Esta visão torna-se cada vez mais visível em medicina, em psicologia e até mesmo nas ciências humanas<sup>64</sup>.

Inversamente, o conceito de inconsciente acabará por marcar uma descontinuidade entre as concepções que dele resultam internamente e as outras.

Introduzido por Freud em 1929, muito mais tarde do que a invenção das matemáticas ditas modernas, por volta de 1850<sup>65</sup>.

---

<sup>64</sup> "Les différents aspects ne sont pas isolés mais interagissent les uns sur les autres: si mon corps souffre, mon esprit en supporte les conséquences; si mon esprit ne va pas bien, mon corps s'en ressent (maladies psychosomatiques, diminution des défenses immunitaires, etc.). Si j'ai de l'amour pour une personne, je peux avoir également de la haine pour elle, et l'un va agir sur l'autre, et réciproquement. Je n'ai pas qu'une tendance en moi. C'est ce que les gestaltistes appellent des "polarités". On peut en citer d'autres: la part de moi qui est masculine, la part de moi qui est féminine, mon désir d'autonomie et mon désir de dépendance, mon désir d'aventure et mon désir de sécurité, etc.

Il semble donc qu'on aille vers une représentation plus complexe de l'homme où divers éléments parfois contradictoires, en apparence, coexistent, où différents facteurs (nature, culture) interfèrent.

On peut ainsi percevoir un rapprochement entre les conceptions psychanalytique, gestaltiste et systémique qui, toutes trois, sont une vision globale de la personne."

Goutal, M. *Du fantasme au système*, ESF éditeur, 1985.

<sup>65</sup> "Pourquoi certains schèmes sensori-moteurs deviennent-ils conscients (par une traduction en concepts représentatifs et même verbaux) tandis que d'autres deviennent inconscients? C'est parce que ces derniers sont contradictoires avec certaines idées conscientes antérieures (par exemple, qu'il faut être en face d'une boîte pour y lancer une boule ou qu'une balle n'avance pas en tournant à l'envers, etc.) et que le schème sensori-moteur utilisé et l'idée préalable antérieure sont donc incompatibles. En ce cas, le schème ne peut naturellement pas être intégré dans le système des concepts conscients et il est éliminé, puisque ces concepts, en tant que déjà conscients et reçus depuis longtemps, sont d'un rang supérieur aux schèmes d'action. Nous nous trouvons dans une situation très comparable à celle du refoulement affectif: lorsqu'un sentiment ou une pulsion se trouve être en contradiction avec des sentiments ou tendances d'un rang supérieur (émanant du surmoi, Etc.), ils sont alors éliminés grâce à deux sortes de processus: une répression consciente ou un refoulement inconscient. Or nous observons ici un mécanisme analogue sur le terrain cognitif et c'est bien au refoulement inconscient qu'il s'agit de songer".

Piaget, J. "Inconscient affectif et inconscient cognitif", *Raison présente*, Fr., 1971, n°19, pp.11-20.

Ou, ainda, em Lévi-Strauss:

"L'inconscient cesse d'être l'ineffable refuge des particularités individuelles, le depositaire d'une histoire unique, qui fait de chacun de nous un être irremplaçable. Il se réduit à un terme par lequel nous désignons une fonction: la fonction symbolique, spécifiquement humaine, sans doute, mais qui, chez tous les hommes, s'exerce selon les mêmes lois; qui se ramène en fait à l'ensemble de ces lois".

Lévi-Strauss, "Le sorcier et la magie", *Temps modernes*, n° 41, 1949.

## 2.7 UMA REPRESENTAÇÃO LÓGICA EXIGE A TOLERÂNCIA DO ESPAÇO E DO TEMPO

Este problema, segundo Piaget e também segundo o próprio Vergnaud, deve ser abordável em termos experimentais. Do nosso ponto de vista, contudo, isto não elimina por completo o postulado kantiano do apriorismo e continua a deixar em aberto a problemática científica que lhe corresponde.

O espaço e o tempo, assim definidos, são condições necessárias e suficientes para construir, quer na geometria quer na aritmética, conceitos válidos à universalidade de todas as possíveis intuições.

A geometria, directamente ligada ao espaço, já que o seu objecto de estudo são as formas ou figuras no espaço, ao qual se pode acrescentar sempre, pelo menos, mais um ponto, refere-se no imediato às grandezas.

A geometria, segundo Vergnaud, proporciona uma visão completamente diferente da matemática. À medida que as crianças exploram padrões e relações com modelos, blocos ou outros objectos, aprendem as propriedades das formas e aperfeiçoa, as suas *intuições*.

Tal exploração inicia as crianças no conhecimento dos *conceitos* espaciais e as suas *ideias* geométricas podem ser desenvolvidas se as começarmos a envolver na ordenação e classificação de modelos de figuras. As crianças podem ser ajudadas a interiorizar as características das formas e, depois, a traduzir essas ideias em descrições de modelos, apalpando, por exemplo, um objecto escondido dentro de um saco, identificando-o e reproduzindo-o depois.

Podem seguir instruções verbais tais como "desenha ou constrói uma forma que tenha quatro lados e dois ângulos rectos". O sentido espacial é um conhecimento intuitivo do meio que nos cerca e dos objectos que nele existem. Para que este sentido espacial seja bem desenvolvido são necessárias muitas experiências com incidência nas relações geométricas, na direcção, orientação e perspectiva dos objectos no espaço, nas formas e tamanhos relativos das figuras e objectos e no modo como uma modificação de uma forma se relaciona com uma mudança no tamanho. Estas actividades contribuem para desenvolver o interesse e promovem a facilidade de aquisição de conhecimentos matemáticos mais elaborados nos períodos seguintes ao pré operacional.

É evidente que estas experiências dependem da aptidão das crianças para seguir directrizes que usem palavras como acima, abaixo, ao lado, atrás... O sentido espacial ganha uma dimensão nova na compreensão das crianças<sup>66</sup>.

Mas a geometria contribui também para o desenvolvimento dos conceitos de número e da própria resolução de problemas.

A aritmética, que se ocupa dos números, representa uma abstracção da grandeza que designamos por quantidade. A quantidade é já uma forma ou categoria do entendimento, um conceito portanto elaborado ao nível das competências cognitivas. Não deixa no entanto de estar ligada aos objectos que se apresentam aos nossos sentidos. E, como a nossa intuição é sempre sensível, nunca na experiência nos pode ser dado um objecto que não se encontre submetido à condição do tempo.

Numa perspectiva piagetiana, e a partir dos três anos, a criança já pode pensar em «coisas» para além dos dados espaciais e temporais do movimento.

No período pré-operacional ela organiza ou começa a organizar noções de objecto, espaço, tempo e causalidade. Processa-se desta maneira a passagem da inteligência intuitiva para a inteligência concreta, ou fase do pensamento lógico. A integração lógico-matemática das acções, por volta dos sete anos de idade, embora ainda limitadas aos objectos, estruturam-se já numa relação adequada entre actividade instrumental e actividade simbólica.

Diremos então que se constrói também com o desenvolvimento cognitivo, a passagem gradual de uma faculdade a outra. A activação de mecanismos capazes de excitar e motivar a imaginação da criança, nesta altura, é de importância vital para que ela possa adquirir capacidades de generalização e abstracção tão importantes no domínio das matemáticas<sup>67</sup>.

---

<sup>66</sup> "L'activité de l'enfant s'exerce d'abord dans l'espace, où se trouvent les objects et les personnes. L'enfant y opère des repérages et des transformations. Il s'y déplace et change ainsi son système de repérage; il déplace des objects et transforme ainsi le monde extérieur. Il y suit des chemins, et en dessine des représentations; il organise. A six ans, presque tous les enfants savent reconnaître leur main droite et leur main gauche. Mais nombreux sont ceux qui sont encore incapables de reconnaître la main droite d'une personne qui leur fait face. Il faut se servir de ce que l'enfant comprend et l'aider à développer les notions et relations plus complexes.

L'espace fourni un grand nombre de relations binaires: "à côté de", "devant", "derrière", "à droite de", "à gauche de", "dans la même rangée que", "en face de", "près de", etc."

Vergnaud, Gérard, *L'enfant, la mathématique et la réalité*, Peter Lang SA, Berne, 1983.

<sup>67</sup> No conjunto das disciplinas que integram o ensino escolar, o problema do ensino e educação matemáticas é o que mais negativamente sobressai. De facto, uma disciplina que desde a antiguidade estava vocacionada para a compreensão quer dos factos, quer da totalidade do mundo que nos rodeia, tem vindo a adquirir um estatuto de disciplina indecifrável, causadora dos maiores estrondos e fracassos escolares.

Sendo esta disciplina um conhecimento racional sustentado pela construção de conceitos, ela cria, com outros domínios do saber, não uma distanciação quanto ao objecto, mas sim quanto ao modo do uso que se faz da razão em relação a ela própria.

Se a criança dispuser de mecanismos cognitivos ou instrumentos lógicos adequados mais facilitada tem a aprendizagem. As acções que ela possa realizar sobre objectos fornecem-lhe um certo número de coordenações ou de experiências lógico-matemáticas, que lhe permitem adquirir a noção das suas propriedades. Ao agir sobre o objecto, a criança abre as portas ao conhecimento.

A integração de uma linguagem adaptada às situações completará o esquema de um qualquer mecanismo de aprendizagem. E é neste plano de actividade que se elabora o pensamento lógico e, a seguir, o pensamento que assenta sobre enunciados verbais, ou seja, que a inteligência abstracta emerge.

A noção de actividade não se reduz à de actividade manipuladora ou material. A actividade cognoscitiva consiste também, em grande parte, na exploração do campo dos conhecimentos, no estabelecimento de relações analógicas ou contraditórias entre conhecimentos diferentes e no esforço de tornar mais universal, mais coerente e mais económico o sistema cognoscitivo explorado.

À faculdade da sensibilidade, do ponto de vista das aquisições de conhecimentos matemáticos, corresponde o desenvolvimento que a criança faz até mais ou menos os seis anos, altura em que aprende a ler e já fala sem articulação infantil. É nesta faculdade que ela toma contacto com aquilo que podemos designar de matérias matemáticas ou que o podem vir a ser. Estas matérias ou conteúdos do conhecimento, só podem vir das intuições sensíveis - períodos sensório-motor e pré-operacional. Aquilo que designo como intuição, na criança, é o conjunto de elementos sensíveis que implicam uma adaptação do seu sistema cognitivo à realidade que a cerca e que ela vai integrando mediante actividades.

Depois das primeiras elaborações cognitivas da criança, segundo Vergnaud, (quantificação, comparação, classificação...) e as primeiras aprendizagens numéricas, os restantes conceitos, de número, adição, multiplicação... são adquiridos num longo período de desenvolvimento cognitivo.

## 2.8 A MAGIA E O CONSTRUTIVISMO POÉTICO DA REPRESENTAÇÃO LÓGICA

Ainda segundo Vergnaud, é de importância quase decisiva, no domínio das aquisições matemáticas, que a criança adquira conjuntamente capacidades de expressão adequadas ao início do discurso lógico e matemático. Só assim, à medida que vai desenvolvendo o conhecimento matemático, através da discursividade do mesmo ou da explicação dos problemas que lhe vão sendo colocados, a criança conceptualiza e entra devagar no mundo das competências<sup>68</sup>.

De facto, um dos problemas da psicologia cognitiva é o problema das competências e a criança só alcançará este domínio quando se interessar pelas dimensões da noção de problema que, sendo relativo e dialéctico, pertence à faculdade da razão e portanto ao período formal ou início da inteligência abstracta.

No que diz respeito a aprendizagem das matemáticas e a sua especificidade, mas também sendo válido para todas as outras disciplinas, só o conhecimento claro das noções que têm que ser ensinadas pode permitir detectar as dificuldades que a criança encontra ou se as diferentes etapas por onde ela passa se afastam muito destas que enunciamos. Intuições, imaginação criativa, conceitos e ideias são formas comuns e que convêm a domínios como a álgebra, a aritmética, a geometria ou a análise.

É contudo evidente que as matemáticas formam um conjunto de noções, relações e de sistemas relacionais que se tornam complexos na medida em que se apoiam uns sobre os outros. O professor, ao transmitir os conteúdos, transmite-os numa determinada ordem e esta ordem pode não ser a mesma com que a criança adquire esses mesmos conhecimentos. O mundo da representação adquire aqui uma expressão e complexidade tais que transporta a sua discursibilidade muito para as proximidades da representação estética.

---

<sup>68</sup> "A razão científica serve-se da linguagem, e elabora-se, de resto, com os recursos de representação fornecidos pelas matemáticas. A ciência da natureza constrói o conceito, mas só o pode fazer graças à intuição pura, isto é, graças às matemáticas, através das quais consegue relacionar os seus conceitos com os dados da intuição receptora. Pela construção, ou seja, pela representação formal, o discurso científico responsabiliza-se por uma espécie de objectividade que lhe permite precisamente servir de intermediário entre a natureza e o espírito humano".

Ladrière, J. *L'articulation du sens (II)*. Paris, Ed. du Cerf, 1984, 272

Com efeito, existe na vida psíquica, na construção da personalidade, e em todas as harmonias da arte de viver, uma renda estética que não devemos ter receio de encarar de frente. Dela se desprende um conhecimento que deve ser integrado no corpo dos conhecimentos científicos conquistados pela actividade da inteligência<sup>69</sup>.

Se, em matérias como a língua ou outras disciplinas de características mais dialectizantes essa ordem pode, de certa forma, ser mais aleatória, nas matemáticas, onde a metodologia dos conteúdos exige essa própria ordem, a questão é mais complexa<sup>70</sup>.

Pretendemos com isto afirmar que, a partir dum determinado momento, e numa perspectiva construtivista, as faculdades atrás referidas podem funcionar nas matemáticas numa ordem não hierarquizada mas parcial ou parcelar, dependendo dos momentos e das situações individuais ou sociais das aprendizagens.

Isto coloca-nos o problema da questão do aprender e da educação matemática. Se inicialmente se pensava que de facto tudo na matemática, e sobretudo na aritmética, se constituía por laços específicos, ordenados como elos de uma corrente, capazes de conferirem à aritmética uma coesão interna e daí partirem para a cognição do aluno numa mesma perspectiva metodológica, hoje, com a evolução das psicologias cognitivistas, pensa-se doutra forma. A perspectiva do sucesso em matemática baseada na psicologia associacionista foi substituída pelas teorias construtivistas ou co-construtivistas, mais viradas para trabalhos de grupo e socialização activa.

Deve-se a Piaget, de facto, esta visão dos processos de desenvolvimento, visão baseada em sucessivas re-estruturações de factos interligados, apreendidos por séries de manipulações que a criança vai praticando ao relacionar-se com o seu meio ambiente.

---

<sup>69</sup> "De certo modo, a educação matemática é, tal como a estética, uma aprendizagem da visão. O mundo das formas visualizáveis, no qual a geometria privilegiadamente se alicerça, é simultaneamente uma realidade existente, uma realidade a intuir e uma realidade a recriar."

Teresa Vergani, *Um Horizonte de Possíveis*, Lisboa, U.A., 1993.

<sup>70</sup> "La notion de complexité n'est pas la même pour le mathématicien et pour le maître, car le premier recherche les axiomes les plus généraux et les plus puissants, tandis que le second recherche les notions et les relations les plus simples pour l'enfant, lesquelles ne sont d'ailleurs pas comprises d'emblée avec toutes leurs propriétés. L'ordre de complexité croissante des notions acquises par l'enfant n'est d'ailleurs pas un ordre total ou linéaire, au sens où l'enfant devrait nécessairement acquérir la notion A, puis la notion B, puis la notion C, etc."

Vergnaud, Gérard. *L'Enfant, la mathématique et la réalité*, Editions Peter Lang SA, Berne, 1983.

A aquisição de competências numéricas, geométricas e lógicas passa a ser entendida numa perspectiva mais avançada de futuro onde a faculdade da imaginação tem um papel importante justificando a afirmação do próprio Piaget ao referir que compreender é inventar.

Ao desenvolver as teorias de Piaget, J. Bruner investigou nas suas particularidades, o papel das representações e dos sistemas de codificação que elas implicam. Propôs assim três tipos de representações:

- a representação in-activa que se refere a comportamentos motores e que pertencem portanto ao estágio sensorio-motor de Piaget;
- a representação icónica, que se exprime através de imagens mentais;
- a representação simbólica que assenta sobretudo na relação que se estabelece entre um significante e um significado, ou seja, entre aquilo que substitui o objecto pensado e o próprio objecto em que estamos a pensar.

Quer a representação icónica quer a representação simbólica, intervêm activamente em todas as situações de ensino/aprendizagem das matemáticas.

Baseando-se o construtivismo no postulado fundamental de que a cognição produz estruturas conceptuais e que é, ao mesmo tempo, uma função adaptativa, no sentido biológico do termo, levanta um problema a resolver entre a individualização e a socialização da criança.

Vygotsky responde a esta questão afirmando que a realidade não é um fenómeno que possamos receber ou apreender já dado.

Ela é, pelo contrário, uma construção que integra dimensões de socialização e, portanto, de comunicação e de palavra<sup>71</sup>.

O diálogo constante, as observações recíprocas, as formas de negociação bilateral, ajudam a criança a precisar e a justificar o seu pensamento. Noções como cooperação, confronto, busca de consensos, complementam a teoria construtivista.

---

<sup>71</sup> "...um conceito forma-se não pela interacção das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como o meio para centrar activamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo. Os processos que levam à formação dos conceitos... desenvolvem-se em duas linhas principais: a formação de agrupamentos e a formação de conceitos potenciais. Em ambos os casos, o emprego da palavra é parte integrante dos processos de desenvolvimento, e a palavra conserva a sua função directiva na formação dos conceitos verdadeiros, aos quais esses processos conduzem."

Vygotsky, L. S., *Pensamento e Linguagem*, Fontes Editora, São Paulo, 1991, 70.

Resta sempre a questão do aprender, num domínio de conhecimento que vulgarmente é associado a altos coeficientes de inteligência. Às diferentes inteligências individuais, conforme foram distinguidas por H. Gardner<sup>72</sup>, fariamos corresponder estilos cognitivos e socioculturais específicos que situariam o processo do conhecer e aprender.

A própria matemática, no seu significado mais vasto, quer precisamente dizer o acto de aprender e aquilo que pode ser aprendido. A sua didáctica, sendo uma didáctica da linguagem, está envolvida em duas dimensões distintas: a da própria aprendizagem da matemática enquanto "língua" racional a adquirir e a da língua materna que veicula o processo de ensino/aprendizagem através do qual a matemática é transmitida, explicada e verbalmente compreendida. O acto de aprender é, simultaneamente, apreensão e apropriação.

A relação entre o exercício e a aprendizagem é uma relação de reciprocidade, porque se há um aprender das coisas que ocorre no seu exercício, este acaba, por sua vez, por não ser mais do que uma aprendizagem, sem contudo ser todo o aprender. O uso e exercício de manipulação de um carrinho de corda, nas mãos de uma criança, não a ensina apenas a dar corda e a direccionar o carrinho, que é uma aprendizagem de aplicação, mas também, ao mesmo tempo, a conhecê-lo.

Aprender é sempre, simultaneamente, aprender a conhecer, o que implica, ao mesmo tempo, que se considerem vários níveis de conhecimento, por exemplo, o conhecimento do carrinho e o dos carrinhos em geral. Contudo, quaisquer que sejam os exercícios de aprendizagem existem limitações. Não se podem aprender desta forma as leis da força ou os sistemas mecânicos e matemáticos que concorrem para que o sistema implantado no carrinho o faça funcionar.

Há um aprender mais vasto que não é necessário ao uso do carrinho mas que nem por isso é menos fundamental, pois diz respeito, entre outras coisas, à sua própria fabricação. Sem este aprender não haveria modelos das coisas e dos brinquedos, neste caso específico, nem as próprias coisas. Este aprender tem, por isso mesmo, que ser aprendido, mas também tem que poder ser ensinado.

---

<sup>72</sup> Partindo da investigação biológica, da psicologia cognitiva e da antropologia social, H. Gardner, na sua obra *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, London, Heiremann, 1983, distingue seis tipos fundamentais de inteligência: a linguística, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a visual e a quinestésico-corporal.

Se nos reportarmos a Piaget, teremos que distinguir entre experiência física e experiência lógico-matemática. Na experiência física, o sujeito actua sobre os objectos com vista a extrair deles as suas propriedades. Por exemplo, sopesar dois objectos a fim de avaliar os seus pesos relativos. A operação intelectual associada é o que Piaget designa por abstracção empírica.

Quanto à experiência lógico-matemática, a que se acha associada a abstracção reflexiva, o sujeito actua nos objectos não para deles extrair as suas propriedades mas as que decorrem da sua própria acção sobre os objectos.

Quando, por exemplo, se contam os dedos da mão e se verifica que a ordem de contagem é indiferente, experimenta-se a propriedade comutativa da adição, mas essa propriedade não pertence aos objectos mas à operação de contagem, a qual resulta da coordenação das acções do sujeito.

Piaget atribui grande importância a esta distinção, já que é ela que permite dar uma explicação psicológica para o problema formulado por Kant, ou seja, como é possível que as matemáticas sejam simultaneamente rigorosas, fecundas, mágicas e poéticas?<sup>73</sup>.

---

<sup>73</sup> "Ou o objecto se impõe como tal ao sujeito, mesmo nas suas estruturas lógico-matemáticas (origem empírica, no sentido físico, das matemáticas como em H. Spencer ou em D'Alambert que procurava extrair das reacções a aritmética e a própria álgebra (...) ou o sujeito impõe as suas estruturas ao objecto, constituindo estas os quadros anteriores a toda a experiência (apriorismo de Kant); ou o sujeito e o objecto estão indissolivelmente ligados no funcionamento das acções e as estruturas lógico-matemáticas devem ser consideradas a expressão das suas coordenações mais gerais. (...)

E, mais uma vez, o terceiro tipo de soluções (interacções entre o sujeito e os objectos) não constitui um simples intermediário entre os dois primeiros, mas sim a sua ultrapassagem dialéctica. (...)

Nas duas primeiras perspectivas as estruturas matemáticas são dadas como totalmente construídas, no seu acabamento virtual ou mesmo real, quer na realidade física, quer nos quadros a priori, enquanto que na terceira perspectiva surgem como produto de uma construção autêntica".

Piaget, Jean, *Biologia e Conhecimento*, Col. Rés, 102.

## 2.9 OPERACIONALIDADE E CONSCIÊNCIA REPRESENTATIVA

No nosso entender, e embora as respostas à questão possam ser várias, elas assentariam numa única estrutura capaz de manter uma universalidade e necessidade cuja aplicabilidade aos diferentes campos do saber tem uma tendência a manter-se no tempo. Ora só a faculdade do entendimento, com as suas categorias lógicas, pode permitir esta dedução. Só no período operacional, portanto, quando o pensamento lógico emerge, é que a criança está apta a adquirir os conceitos e a integrar as operações lógico-matemáticas das acções.

Até mais ou menos os oito anos de idade a criança debate-se com o problema essencial do conceito e sua evolução particular. Se num primeiro momento tem a imagem particular de um determinado objecto que lhe pertence, só mais tarde adquire a noção de generalidade resumindo um grande número de imagens semelhantes. Surge então o esquema bastante ligado à acção e só depois o signo, que é já um indício do conceito.

Dominar o conceito implica uma tomada de consciência dos seus atributos que necessariamente têm que ser expressos e daqui resulta a problemática da linguagem que, se não estiver bem estruturada para poder aceder à representação que se quer transmitir, corta o processo.

A definição é com efeito enunciada pela descrição do processo engendrando a noção seja pelo género ou diferença, seja pela expressão da convenção que a faz nascer. Um carrinho, no caso específico do género, as unidades de medida, na expressão de convenção.

A partir dos sete, oito anos, há verdadeiramente esforço de definição. Este processo conceptual, tão necessário à aquisição de conhecimentos matemáticos mais complexos, é bastante lento. Tal facto encontra a sua explicação na importância dos conceitos que, até aqui, é bastante pequena no pensamento da criança. Até esta idade a criança está agarrada ao concreto e define-o enquanto tal, longe ainda do campo das representações necessárias e universais à lógica matemática. O conhecimento do vocabulário abstracto é mais tardio. Mediante a organização da experiência e suas respectivas associações, a criança começa a utilizar verbos, que designam acções importantes e qualificativos que exprimem apreciações, como corajoso, por exemplo.

É esta actividade que inicia a criança na elaboração de uma conceptualidade, não ainda elaborada e estruturada ao nível dos atributos, mas, de certo modo já com imagens e esquemas associados à palavra e às situações vividas.

Esta elaboração assenta sobretudo nas actividades concretas com o mundo físico resultantes de etapas anteriores. Aos oito anos, com efeito, a permanência da matéria está, geralmente, adquirida: um líquido repartido por vários recipientes conservou o seu volume, um bloco de massa não alterou o seu peso só pelo facto de ter sido transformado numa bola.

Estas operações concretas vão traduzir-se no conceito de conservação ou de invariante. Se a criança adelgaçar uma bola de plasticina e a transformar, por exemplo, num lápis de escrever, aumenta-lhe o comprimento e diminui-lhe a largura. Mentalmente, é já capaz de realizar a operação inversa e verificar que pode voltar a obter a bola sem tirar nem acrescentar nada à massa.

Ou seja, a quantidade, categoria do entendimento, mantém-se. Do mesmo modo para as outras categorias, a saber, a qualidade, a relação e a modalidade. A operação é assim uma acção interiorizada de carácter reversível e que Piaget designa por agrupamento.

Neste período, portanto, a criança representa já relações entre representações, combina o figurativo, ou função simbólica, que consistia, no período anterior, em representar um significado qualquer por meio de um significante - e servindo apenas para essa representação - com o operacional. Está apta a conhecer a relação entre fenómenos<sup>74</sup>.

Do mesmo modo com os números, que a criança utiliza para traduzir o real, esta relação invariante ou de igualdade acontece. Mas, pela lógica da transitividade, ela consegue utilizar e equivaler relações entre objectos distintos<sup>75</sup>.

Trata-se de um processo motivacional intimamente ligado à relação comunicativa e representacional<sup>76</sup>.

---

<sup>74</sup> Pensamos ser importante citar aqui Kant quando ele faz a distinção entre conhecer (Erkennen) e pensar (Denken):

"Pensar-se um objecto e conhecer-se um objecto não é portanto a mesma coisa. Ao conhecimento pertencem, nomeadamente, duas partes: em primeiro lugar, o conceito, através do qual, em geral, um objecto é pensado (a categoria), e, em segundo lugar, a intuição, através da qual ele é dado; pois, se ao conceito não pudesse de modo algum ser dada uma intuição correspondente, (esse conceito) seria um pensamento segundo a forma, mas sem qualquer objecto e através dele não seria possível nenhum conhecimento de uma qualquer coisa; porque, não haveria nada, tanto quanto ei sei, nem poderia haver, a que o meu pensamento pudesse ser aplicado."

<sup>75</sup> "Si l'espace corporel et l'espace extérieur forment un système pratique, le premier étant le fond sur lequel peut se détacher ou le vide devant lequel peut apparaître l'object comme but de notre action, c'est évidemment dans l'action que la spatialité du corps s'accomplit."

M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, 1945.

---

<sup>76</sup> As motivações estão na base de todos os comportamentos dos indivíduos. Se imaginarmos a situação do professor que está em presença duma população cujas características e até as próprias motivações ele já conhece em grande parte, compreendemos que este é talvez o maior trabalho que lhe cabe em manter, durante um curso inteiro, uma turma motivada de início até ao fim. Tarefa árdua certamente mas que merece ser um pouco aprofundada nos seus princípios e fundamentos, para que se possa melhor compreender uma pedagogia da relação que não assenta só na transmissão formal de conhecimentos.

Ao professor compete criar situações que motivem os alunos e os levem a um estado afectivo propício. O professor sabe que, se os alunos estiverem devidamente motivados para as aprendizagens, eles manifestam maior interesse por todos os objectivos de estudo, aprendem mais depressa e retêm melhor os conhecimentos e técnicas de resolução de problemas. Prestam mais facilmente atenção e de uma forma contínua.

Também o professor fica com a tarefa muito mais simplificada porque consegue, com alunos altamente motivados, rendimentos às vezes inesperados. Os alunos trabalham com perseverança, resistem à fadiga e a situações desencorajantes e, sobretudo, interessam-se pelos progressos realizados.

Segundo Vernon, a motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas acções mais importantes. Deduzimos a sua existência e a sua natureza a partir da observação e experiência do comportamento.

Atendendo a que a comunidade escolar se comporta como um todo social, com características muito específicas, temos que considerar estes dois tipos de motivação também classicamente definidos e que estão presentes na relação professor/aluno, a motivação individual e a motivação social. Aquela mais próxima de poder ser experimentada ao nível da sala de aula e na relação directa professor/aluno com a disciplina. Esta variável em função do grupo social em que o aluno se insere.

A interdependência destes dois factores é de grande relevo, sobretudo se quisermos até acertar critérios de avaliação, decorrentes muitas vezes de procedimentos ocultos que nos escapam.

Segundo Maslow e a sua pirâmide, os móveis de todas as nossas acções provêm das necessidades: em primeiro lugar das necessidades fisiológicas e de segurança, até irem subindo de qualidade, desde o facto de o indivíduo ter necessidade de ocupar o seu lugar no social e deste modo exigir uma aceitação de pertença e relação aliadas aos sentimentos de fraternidade, até à sua própria realização.

O professor deve assim conhecer alguns mecanismos psicológicos que regem o aluno que tem na frente, se bem que não deva possuir catálogos universais que os classifique logo à partida. O aluno é um ser em construção, capaz de nos surpreender a cada passo da nossa actividade.

Com certeza que, e ainda do ponto de vista de Maslow, é necessário primeiro ter satisfeito uma necessidade inferior antes de pretender mobilizar uma necessidade de nível superior.

A necessidade humana no homem aparece como uma noção extremamente plástica, muito pouco natural e que está dependente da representação que a sociedade faz, num determinado momento, para aquilo que julga mais necessário com vista à dignidade humana.

Os problemas de comportamentos marginalizados que se prendem com enormes dependências estão presentes na escola de hoje e, às vezes, é bastante difícil ao professor, sobrecarregado de turmas e horários não muito razoáveis, dar conta de todos os afazeres sociais e humanos que a sua profissão, do ponto de vista relacional lhe confere.

Condições benéficas e optimizações em todos os sectores da prática lectiva, são provavelmente utopias que, a concretizarem-se, farão parte de um tempo que não prevemos próximo.

Sobre esta matéria, René Girard traça um panorama bastante elucidativo daquilo que o professor deve considerar no seu estrito campo de acção. Dando importância à imitação e iniciação como o acontecimento da linguagem e do pensamento simbólico, relaciona a motivação com um modelo tripartido:



**Reparemos no exemplo numérico,**

$$3+4=7$$

**As propriedades das relações de equivalência são todas verdadeiras e utilizáveis.**

$$3+4=7$$

$$7=3+4$$

**simetria**

$$3+4=7$$

$$7=5+2$$

$$3+4=5+2$$

**transitividade**

$$7=7$$

$$3+4=3+4$$

**reflexividade**

Dizer, ao mesmo tempo, que se trata do mesmo número à direita e à esquerda do sinal igual, significa que a expressão simbólica  $3+4$  representa o mesmo número que o símbolo 7.

---

Primeira fase: O aluno imita espontaneamente o mestre, que o gratifica com boas notas. Quando esta imitação é bem conseguida nasce um elo de ligação positiva que faz com que a imitação se torne cada vez mais perfeita.

Segunda fase: O professor apercebe-se do jogo e coloca no elo de ligação o que deve ser o objecto do desejo, por exemplo, os conteúdos disciplinares. A imitação e gratificação mantêm-se. No entanto, a posse do objecto, substitui-se pouco a pouco à gratificação directa do mestre.

Sob influência do outro, e por efeito da imitação, aprendemos pouco a pouco o que é preciso desejar.

Terceira fase: O professor retira-se do elo de ligação, ficando nele o aluno mais o seu objecto. O desejo e a gratificação mantêm-se no elo também.

Este afastamento é um afastamento progressivo, nomeadamente ao nível da afectividade que tornando-se exagerada pode comprometer os objectivos educacionais.

O conceito de motivação está directamente ligado ao conceito de personalidade humana implicando este um outro conceito, o de totalidade, isto é, tudo aquilo que existe no aluno e que o distingue de todos os outros alunos. A motivação deve ser globalizante e, devido a isso, acarreta para o professor uma série de dificuldades para levar a bom termo os objectivos últimos da sua leccionação.

As diferentes teorias da motivação desde a teoria estímulo-resposta behaviorista à teoria dos factores de motivação de Herzberg, têm sido substituídas por outras conforme as implicações e mudanças do campo social, ideológico ou mesmo político aí intervêm.

Lawler fala-nos de um modelo sistémico em que a acção humana se encontra no meio de um cruzamento onde, ao mesmo tempo, se unem os estímulos exteriores, as pulsões mais ou menos inconscientes, o sistema de triagem e de tratamento das informações tal qual como é recebido do meio sócio-cultural, os automatismos adquiridos correspondentes a todas as estratégias de acções conseguidas.

Tudo isto põe em evidência a extraordinária complexidade do processo motivacional e eleva a uma dimensão sobre humana quase, a noção de liberdade.

Dito de outra maneira, isto significa que a igualdade se lê de duas maneiras:

- como identidade do ponto de vista do número representado e
- como uma equivalência entre representações simbólicas diferentes deste número<sup>77</sup>.

A relação de igualdade coloca, ao mesmo tempo, a identidade única do significado e a equivalência dos diferentes significantes. Interpreta-se, assim, a dois níveis.

Não sendo os conceitos estáticos, mesmo na rigorosidade com que se constróem as matemáticas, é na grande diversidade das formas que a criança induz as representações experimentais de modelos, os quais, por sua vez, apontam para os conceitos, à maneira de uma sucessão numérica.

Uma das características mais interessantes transmitidas por Vergnaud na sua Unidade "Acquisition des Connaissances Mathématiques" que decorreu de 15 a 18 de Junho de 1994, foi a tentativa, conseguida, da transmissão da ideia que a matemática podia acontecer mais facilmente na cognição da criança através dum pensamento visual ou estético. E, se de alguma forma a metáfora serve para nos ganhar para o conhecimento em geral de um modo mais atraente e motivador, ela não deixa também de estar presente nas matemáticas e na ludicidade das mesmas.

O pensamento matemático lida, é verdade, com conceitos teóricos mas estes não aparecem a flutuar em espaços vazios. Nem a abstracção é sinónimo de aridez, nem a pureza dos conceitos nos obriga a prescindir da presença construtiva das formas. A ausência dos objectos físicos aumenta as capacidades simbólicas e representativas e o recurso a formas visualizáveis ou a modelos baseados na percepção tem sido praticado em muitas sociedades e culturas recentes ou remotas, arcaicas ou civilizadas.

---

<sup>77</sup> "Il n'existe pas qu'une représentation, mais de multiples représentations, de formes différentes et de niveaux différents. Il existe des homomorphismes non seulement entre la réalité d'une part et les représentations d'autre part, mais aussi entre les différentes formes de représentation (entre représentation imagée et langage, entre représentation géométrique et représentation algébrique, etc.).

Plus précisément encore, on peut dire que la pensée consiste à la fois en opérations conceptuelles et préconceptuelles sur les signifiés et en opérations symboliques distincts, ayant des liens entre eux et avec le signifié."

Vergnaud, Gérard, *op. cit.* 201.

Um desenvolvimento cognitivo equilibrado passa também por aí e, se nos remetermos para a realidade da criança, mais fácil será compreender quão importante são os aspectos visuais que possam aproximar o concreto do abstracto e este do concreto. É nesta transferência que reside a motivação para a alegria que a magia da matemática contém e para a poesia que os números podem representar.

## 2.10 FASCÍNIO E IMAGENS DO RIGOR INTERPRETATIVO

As crianças aprendem a falar através da comunicação verbal; por isso, é importante dar-lhes oportunidade de falarem matemática e interagir com os outros colegas de modo a que possam aprender outras formas de pensar e desenvolvam o poder da criatividade através quer das transferências, quer da comunicação a que se deve dar uma grande importância mesmo tratando-se da aprendizagem dos números, das formas ou da resolução de eventuais problemas.

A ludicidade comunicativa que as matemáticas permitem, para além de servirem ao campo educativo proporcionam actividade e sociabilidade. Quando pequenos grupos de crianças discutem e resolvem problemas, são capazes de relacionar a linguagem que conhecem com termos matemáticos que lhes podem ser estranhos e, assim, os problemas passam a ter sentido para elas<sup>78</sup>.

**Vejamos o seguinte problema formulado em seis etapas:**

- (1). Escolha um número
- (2). Some-lhe 5 unidades
- (3). Duplique o resultado
- (4). Subtraia 4 unidades
- (5). Divida por 2
- (6). Subtraia do resultado o número inicialmente escolhido

|    |    |    |    |
|----|----|----|----|
| 4  | 7  | 12 | 35 |
| 9  | 12 | 17 | 40 |
| 18 | 24 | 34 | 80 |
| 14 | 20 | 30 | 76 |
| 7  | 10 | 15 | 38 |
| 3  | 3  | 3  | 3  |

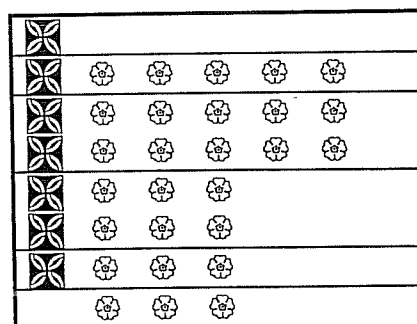
---

<sup>78</sup> "Para o homem, convém acrescentar que a busca mais ou menos persistente de um objectivo ausente ou não existente adquire importância capital. As suas funções cognitivas e imaginativas permitem-lhe, com efeito, construir o que está ausente de modo antecipatório ou compensatório. Daí a importância atribuída às construções imaginativas em algumas pesquisas sobre a motivação humana.

Esta orientação activa, persistente, selectiva que caracteriza o comportamento é o fenómeno motivacional básico, que se exprime sob uma multiplicidade de formas de acordo com o tipo de conduta, inata ou adquirida, por exemplo, e o nível de desenvolvimento do organismo. Esta concepção implica que a motivação é ao mesmo tempo fonte de actividade e de direcção; ou, mais precisamente, ela considera a conduta como actividade dirigida."

P. Fraisse e J. Piaget.

- (1). Escolha um número
- (2). Some-lhe 5 unidades
- (3). Duplique o resultado
- (4). Subtraia 4 unidades
- (5). Divida por 2
- (6). Subtraia do resultado o número inicialmente escolhido



A construção das representações conduz à compreensão e existem tantos tipos de compreensão quantos os processos de construção de representações. A construção de uma representação pode ser normalmente feita por particularização de um esquema ou estrutura assimiladora de conhecimento, pela própria construção de uma estrutura conceptual ou ainda pela construção de um modelo particular de situação ou por analogia com uma outra situação já conhecida.

O esquema não é mais do que o conjunto de conceitos que constituem o conhecimento genérico sobre objectos ou determinadas situações. Na concepção de Piaget o esquema apresenta-se como um conjunto organizado de reacções que pode ser transferido duma situação para outra em virtude do processo de assimilação da segunda situação à primeira.

As crianças que se encontram neste nível operacional devem ser motivadas a utilizar a linguagem representativa para comunicar as suas ideias matemáticas. Para além de se aperfeiçoarem e desenvolverem outras capacidades permitem que os outros, ouvindo-as reconheçam soluções ainda não adquiridas e sejam remetidos para os seus próprios esquemas de construção da compreensão.

O desenvolvimento cognitivo faz-se por uma série de etapas, orientando-se cada uma de per si para uma forma superior de equilíbrio ou auto regulação permanente<sup>79</sup>.

<sup>79</sup> "Em conclusão, o desenvolvimento das funções cognitivas é caracterizado por uma série de etapas das quais só as últimas (a partir dos 7-8 anos e dos 11-12 anos) marcam o acabamento das estruturas operatórias ou lógicas, mas das quais cada uma, e desde as primeiras, se orienta nesta direcção. Tal desenvolvimento consiste assim, antes do mais, num processo de equilibração encontrando-se a diferença entre as estruturas pré-lógicas e lógicas essencialmente no carácter aproximado ou completo das compensações em jogo, portanto no grau de reversibilidade atingido pelas estruturas."

Piaget, Jean, *Seis Estudos de Psicologia*, D. Quixote, 143, 146 e 174.

O processo de comunicação exige que os alunos se ponham de acordo em relação ao significado das palavras e que reconheçam a importância crucial de definições aceites por todos, as categorias fundamentais para o acordo do discurso matemático.

As oportunidades para explicar, fazer conjecturas, e defender as suas próprias ideias, oralmente ou por escrito, podem estimular uma compreensão mais profunda de conceitos e princípios. É essencial que os conceitos matemáticos sejam ligados de uma maneira firme aos símbolos que os representam. A necessidade de representação simbólica deriva da exploração desses conceitos. Neste processo, que ao mesmo tempo engloba a socialização e uma determinada função educativa para os valores de cada um, neste processo, dizia, de discussão de conceitos e símbolos matemáticos, os alunos apercebem-se das ligações entre eles e a sua memorização torna-se fácil.

Não podemos, de qualquer forma, situar as aprendizagens matemáticas e todos os seus processos educativos no exclusivo domínio da linguagem e da comunicação. As capacidades humanas de expressão constituem manifestações da actividade teórica e o significado de expressão remete-nos já para um signo que manifesta alguma coisa e que torna perceptível ou inteligível aquilo que dantes o não era.

Nas matemáticas expressão significa uma união de números ou letras. E nesta união reside já toda a estrutura e metodologia utilizadas para criar novos elos ou novas ligações entre:

- a intuição, ou, neste caso, a representação que manifesta os aspectos individualizados da síntese, e o

- conceito ou a lógica, que organiza e sintetiza de forma universal.

A educação matemática tem o seu lugar próprio pelas operações que realiza e integra, entre os domínios das abstrações e o das concretizações. A noção de expressão, que nos remete para a de proposição no domínio da linguagem, é também uma categoria fundamental da linguagem, difícil de precisar. Deriva da representação racional, não do real, e, desta maneira, é matéria lógica. A chave de toda a racionalidade assenta na linguagem?

## CAPÍTULO 3

### **3. A REPRESENTAÇÃO EIDÉTICA OU RAZÃO SENSÍVEL DA REPRESENTAÇÃO**

### 3.1 A RAZÃO:

Faculdade dos princípios, das ideias ou dos raciocínios dialécticos, a razão apresenta-se também como uma faculdade de tendências em virtude da sua própria natureza.

Não podendo aqui ser considerada como órgão de conhecimento devido à ausência de informação empírica, embora, no domínio cognitivo, a possamos considerar como uma faculdade das leis do pensamento conceptual orientado para o conhecimento, esta faculdade é sobretudo a faculdade das leis da acção livre. O seu uso é moral e por isso conhecemos nele o que devemos fazer. O seu fim último é a produção da lei universal do agir.

Faculdade ligada ao próprio destino do homem, liberta de todas as representações ela cede o lugar a outros modos de conhecimento paradoxalmente contraditórios com as exigências de todo o processo cognitivo mas envolvendo ao mesmo tempo quase tudo aquilo que é humano.

Exigindo-se à razão o cumprimento de toda a representatividade quer cognitiva quer moral, ela própria se ajeita no regaço original, sensível talvez do que poderemos chamar o sentimento moral. Há, sem dúvida, na mais alta esfera do conhecimento, um diálogo solipsista do sujeito dentro da sua própria afectividade.

"O coração dá ao entendimento a prescrição (*Das Herz dem Verstande die Vorschrift gibt*) e torna assim comumente dispensável os grandes preparativos da erudição e os seus fins não necessitam de meios tais que nunca podem estar ao alcance de todos os homens". Kant, *Traume* (1766). Ou ainda: "O coração do homem... contém prescrições morais espontâneas" (*Enthalt das Herz des Menschen... unmittelbare sittliche Vorschriften*).

Há dois elementos privilegiados no conhecimento: o elemento que se constitui na intuição representativa daquilo que nos é dado e outro na representação intelectual, com base e fundamento nas formas aprióricas do entendimento.

Estes elementos são tratados na perspectiva da sua possibilitação, ou seja, na perspectiva de terem existência à qual as capacidades do sujeito possam chegar, ainda que só subjectivamente. Isto significa que essa possibilidade é a sua própria dimensão representativa<sup>80</sup>.

Se afirmamos que existem dois elementos no conhecimento afirmamos também que existem dois tipos de representação, separadas entre si, já que um tipo de representação "*sente*" aquilo que é dado, enquanto que o outro tipo apenas ou só o "*entende*".

---

<sup>80</sup> A razão não tem somente uma função teórica. Com efeito, existe uma íntima relação entre os princípios racionais e o sentimento de cada um, como forma de actividade e relacionamento prático. Desta forma, por exemplo em Kant, e numa das passagens da Fundamentação para a Metafísica dos costumes, Kant invoca um sentimento racional ou moral a que dá o nome de respeito. E este é o único e genuíno sentimento moral. **Ninguém é grande, por exemplo, diante do seu professor primário.**

### 3.2 A REPRESENTAÇÃO COMO FACULDADE REPRESENTATIVA

Queremos ainda afirmar com isto que tanto a faculdade da sensibilidade como a faculdade do entendimento ou intelecção são formas de representação (não de conhecimento).

A unidade do conhecimento deve então buscar-se no facto da própria representação. É na representação que se deve descobrir o que condiciona e possibilita todo o conhecer.

O conhecer funda-se assim em três instâncias: o Objecto que se dá, o Sujeito que o recebe e a Representação. A consciência re-conhece apenas a representação.

É neste contexto de conexão e diferença destas três instâncias que se funda o edifício cognoscitivo. Chamar-lhe-emos também *princípio de consciência*.

Segundo Moscovici, e dentro de um quadro de construção, a representação assume o primado no modelo O-S-O-R, isto é, a representação não é apenas uma mediação, mas sim um factor constituinte do estímulo e modelador da resposta, na medida em que domina todo o processo.

A representação é sempre a representação de qualquer coisa já que ela exprime a relação de um sujeito com objecto, relação essa que envolve uma actividade de construção, de modelização e de simbolização. Simultaneamente, esta concepção de representação exige a ideia de um sujeito autor e actor já que a representação é a expressão de um sujeito.

Segundo Abric, *a representação não é o reflexo de um determinado objecto mas sim um produto do confronto da actividade mental de um sujeito e das relações complexas que mantém com o objecto*. Esta posição teórico-epistemológica aproxima-se de um modelo apriorístico que tem em conta as representações que não são empíricas, como veremos mais adiante.

A faculdade de representação tem que se descrever em contraposição consciente à função cognoscitiva. Representar-se um objecto com plena consciência do facto que está a acontecer não pode ser confundível com o conhecer. De facto, conhecer alguma coisa pressupõe o facto de ter que se representar essa alguma coisa mas não vice-versa.

Neste sentido, a representação é o meio do conhecimento, não é o conhecimento propriamente dito. O simples facto da representação não significa uma intenção cognoscente nem supõe a aquisição de um compromisso com o acto mental.

Ao pronunciarmo-nos sobre a realidade, através da sua representação, de certa forma decidimos: ou damos a resposta objectiva dela própria ou damos a resposta da função subjectiva posta em jogo<sup>81</sup>.

Moscovici dirige a função da representação ou para o estímulo ou para a resposta. É isto precisamente que queremos significar. Embora, tal como o próprio Moscovici, concordemos que entre estímulo e resposta existe uma correspondência e correlação.

O facto representativo, ainda que possa ser considerado fenomenológico, é o suporte fundamental e condição de todo o conhecimento<sup>82</sup>.

De facto, se qualquer representação particular fosse completamente distinta e alheia às demais, se ela existisse de per si, de uma forma completamente isolada e separada radicalmente de todas as outras, o conhecimento, ou a coisa a que chamamos conhecimento nunca se produziria já que este não é mais do que o todo que resulta das representações, estejam elas ligadas ou estabeleçam entre si relações necessárias ou comparadas.

Sendo, no dizer de Moscovici, a representação uma reprodução conforme no espírito do que se encontra fora do espírito, acrescentaríamos que esta reprodução é e tem um sentido que se corresponde numa síntese desde a receptividade à cognição ou, re-cognição.

Há, deste modo, uma tripla síntese, a saber, a *apreensão* das representações no plano da sensibilidade e a sua configuração ao nível da intuição; a *reprodução* dessas mesmas representações através da imaginação e seu *reconhecimento* - reconhecimento no conceito.

---

<sup>81</sup> "La représentation est à un carrefour de deux axes: l'axe songe-veille et l'axe passé-présent:  
- l'axe *songe-veille*: songe, car quand on rêve on a des représentations qui sont des restes diurnes arrangés autrement, il y a donc des éléments de la réalité qui sont réarrangés; veille, car nos représentations du jour tiennent compte aussi de la réalité, même lorsque nos fantasmes interviennent;  
- l'axe *passé-présent*: passé, car nos fantasmes dépendent de notre histoire passée; présent, puisque les phénomènes de perception interviennent".

Nicolaidis N., *La représentation, essai psychanalytique*, Dunod, 1984.

<sup>82</sup> "Les savoirs ne sont pas des contenus objectifs à transmettre, puisque la représentation que l'enseignant a d'un savoir, influence sa façon de le présenter; on peut même dire, en quelque sorte, qu'il ne s'agit plus du même savoir. L'élève aussi s'est forgé une représentation de ce savoir et ce n'est pas forcément la même que celle de son enseignant. Il y a ainsi des confrontations de représentations dans une classe, confrontations qui seront, parfois, à l'origine de l'échec de certains élèves."

Nimier, Jacques, *La Formation Psychologique des Enseignants*, ESF, éditeur, 1996.

A concepção de representação já proposta por Moscovici, com um estatuto de variável independente, em função do binómio estímulo-resposta, fica assim submetida à condição formal do sentido interno do sujeito. Chamamos a este sentido interno tempo, sem o qual a síntese da apreensão representativa não se pode nunca dar.

Consideramos que existem condições externas e internas da representação<sup>83</sup>.

Externas, as condições que acontecem fora da representação e dela forçosamente têm que ser distinguidas. As condições internas são aquelas que necessariamente têm que acontecer na própria representação e que são partes integrantes dela mesma.

Ora, aquilo que designamos como faculdade representativa sintetiza apenas o conjunto daquilo que pertence às condições internas da representação<sup>84</sup>.

---

<sup>83</sup> Jacques Nimier na obra referida anteriormente, apresenta a seguinte entrevista com um aluno da área científica de estudos:

J. N. : Que vous apportent les mathématiques?

E. : Comme je le disais tout à l'heure, cela me permet de me'évader, cela me permet de penser beaucoup plus, cela me structure un peu l'esprit, je crois que c'est surtout la rigueur qui est très importante là-dedans, la rigueur mathématique, c'est quelque chose de fondamental.

J. N. : Oui. Pourquoi? Qu'est qui vous plaît dans la rigueur?

E. : C'est qu'il n'y a qu'une solution, c'est ça ou c'est pas ça; c'est peut-être cette espèce de violence: on voit; ou bien on se fait ramasser. C'est ça, il n'y a pas de demi-mesure... Les mathématiques, c'est vraiment quelque chose de pur, on ne peut pas tellement dénaturer, ça ne peut pas être autrement, et la rigueur... j'ai toujours aimé la rigueur, quand petit, je m'en souviens, je demandais à être fouetté.

J. N. : Vous demendiez à être fouetté?

E. : Je me rappelle, une année où j'étais très petit, je devais avoir six ans, peut-être un peu plus, je m'apercevais que je ne travaillais pas; j'avais dit à mes parents: "J'arrive pas à travailler, je ne fais rien", c'était quand même quelque chose de dramatique, mais eux (comme mes résultats n'étaient pas trop mauvais puisque je restais sur mon énergie personnelle, j'arrivais tout de même à m'en sortir), et eux, n'étaient pas troublés par mes notes qui n'étaient pas trop mauvaises. Mais moi, je sentais vraiment que je n'arrivais pas à travailler et le leur disais, mais eux, ils ne faisaient rien, alors le leur demandais: "Mais vraiment puisque puisque je ne fait rien, battez-moi, je ne sais pas, il faut m'imposer ce travail." Et ils ne l'ont pas fait."

<sup>84</sup> Edgar Morin explica o que é uma representação dizendo que ela é "une synthèse cognitive, dotée des qualités de globalité, de cohérence, de constance de stabilité." Mas, acrescenta, "si la représentation est stable, cohérente, il est difficile de la faire changer, se qui explique la difficulté de tout apprentissage.

Elle, la représentation, est obtenue par un processus de constrution, et c'est la personne qui construit sa propre représentation à l'intérieur d'elle même car elle ne vient pas de l'extérieur, par exemple, de l'enseignant.

À partir du résultat de l'action du réel sur nos sens, la représentation a donc bien quelque chose à voir avec la réalité, mais également des acquis de notre mémoire.

Nestas condições internas importa realçar o que corresponde àquilo que é representado, ou seja, a matéria da representação. Esta matéria da representação pode designar o que é dado na representação como correspondente ao objecto dela distinto ou o próprio objecto da representação, este distinto da simples representação.

Matéria e objecto distinguem-se assim e, para melhor se perceber esta distinção pensemos numa árvore a uma distância tal que seja impossível perceber qual é a sua espécie, a sua forma, o seu tamanho e as suas qualidades mais próximas.

À medida que nos formos aproximando da mesma árvore a sua representação irá adquirindo mais matéria. Ou seja, a matéria da sua representação ir-se-á modificando, possivelmente aumentando enquanto a árvore, o objecto em si, permanecerá o mesmo.

A matéria, aquilo que na representação corresponde ao objecto, portanto também distinto da representação propriamente dita, é determinada pelo objecto. Esta matéria está, por assim dizer, delegada na representação.

Mas, esta matéria, e este aspecto é importante para o que queremos fundamentar, vai receber modificações no lugar onde está, a saber, na representação. Deixa assim a matéria pura e simples de uma representação e torna-se representação real.

Esta representação real chamamos-lhe propriedade do representante. Propriedade esta que só existe em virtude da existência da faculdade representativa, enquanto expectante ou pertencente a um espectador.

Neste caso pode referir-se sempre a chamada metáfora do teatro ou do espectáculo, frequentemente apontada como característica da literatura em geral mas que se pode adaptar, devido à sua enorme versatilidade a todas as situações.

---

Experiências que foram feitas com e acerca da leitura depois de se terem filmado os olhos do respectivo leitor, mostram que este não lê tudo, mas que reconstrói as palavras a partir de indícios perceptíveis e, se estes não forem em número suficiente, os erros acontecem. Edgar Morin afirma que:

"... cette reconstruction se fait également à partir de nos fantasmes, qui nous font privilégier certains aspects plutôt que d'autres. Ces constructions, nous les projetons ensuite sur le réel, fermant ainsi une boucle qui achève de nous mettre en relation avec ce réel.

Cette boucle est sélective dans le sens où une partie des données est éliminée de la perception. Elle est additive dans le sens où le cerveau complète les informations sensorielles par des schèmes d'intelligibilité et des acquis mémorisés en sorte que toute perception a une composante quasi hallucinatoire.

Nos fantasmes interviennent dans dans cette reconstruction. On retrouve là l'interaction cognitif/affectif rencontrée précédemment."

Morin, Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, ESF, éditeur, 1990.

### 3.3 DUPLICIDADE METAFÓRICA DO REPRESENTANTE

No tardio Renascimento, a imagem do teatro exprime os projectos enciclopédicos de representação coerente e disposição ordenada da realidade, do que é eloquente exemplo o obra de Jean Bodin<sup>85</sup>.

Em Francis Bacon<sup>86</sup> surge num contexto de crítica, para denunciar os *idola theatri*, que impedem o acesso à verdade, ou seja, todas as filosofias já conhecidas e inventadas, as quais devem ser consideradas como "fabulas productas et actas quae mundos effecerunt fictitios et scenicos".

A propriedade do representante não pode ser transferida para o objecto já que ela é distinta da simples representação do mesmo objecto.

Cada representação tem, desta forma e sem excepção, uma matéria. Não se pode pensar a representação em geral sem a existência de uma tal matéria do mesmo modo que não se pode pensar uma forma de um objecto real sem matéria. Uma representação sem matéria é por exemplo pensarmos um círculo que não é redondo.

Etimologicamente a palavra *repraesentatio* significa isso mesmo. Tornar presente, levar para diante de, trazer à presença de...

Esta presença só o é na medida em que o que nela está se presenteia. Em português, presente e oferta equivalem-se como sinónimos. De facto, oferecer significa levar para diante de. Mas, quando se leva para diante de, alguma coisa, é mais do que essa alguma coisa que se leva.

O presente *re presenta* a *psyché*, a alma (*anima*) de quem dá. Isto é, quem dá um presente não quer dar o presente quer representar-se nele, estar nele, ir com ele para diante de. Como se todo o acto de dar em si fosse respiração de vida, princípio vital que une quem dá a quem recebe. Como se se tratasse de um plano ideal onde se supõem localizados e produzidos aspectos de realidade que a uma intuição imediata parecerá insensato localizar num lugar determinado do corpo.

Representar, no sentido de tornar presente não é mais do que deixar ao objecto a liberdade de se presentear num edificante processo de com-agir.

---

<sup>85</sup> "*Universa Naturae Theatrum in quo rerum omnium effectrices causae et fines contemplantur, et continue series quinque libris discutiuntur*", 1590.

<sup>86</sup> "Novum Organum I, 44; Works I, 1642.

Veja-se ainda que a metáfora do teatro, nos pensadores modernos, ocorre, de um modo geral, no contexto de uma concepção que põe em evidência o ser do mundo como "representação" e "imagem", como algo que pode ser representado por e para um sujeito.

O símile do teatro, ou do espectáculo permite conjugar a perspectiva parcial de cada espectador com a perspectiva de conjunto, descrevendo assim a totalidade de um processo, tanto sob o modo do espaço como sob o modo do tempo.

Não só implica a separação e a distância entre o observador e a realidade observada, como permite representar o desdobramento de um mesmo indivíduo como actor observado e como espectador de si próprio.

Ela torna, enfim, possível uma representação do mundo, da natureza e da história como algo que é da ordem da livre ficção; por conseguinte, não como são em si mesmos, ou como espontaneamente aparecem, mas sob a forma de como se, isto é, sob o modo de um ponto de vista livremente escolhido pelo espectador, o qual, mesmo se não exprime a realidade das coisas mesmas, confere todavia um valor e um sentido, pelo menos subjectivos, às próprias coisas.

O recurso a esta imagem traduz, na verdade, um notável desenvolvimento tanto da consciência da autonomia do sujeito em relação ao objecto, como do poder da representação do sujeito enquanto verdadeiro criador das suas representações, conceitos e ideias, mediante os quais atribui um significado ao mundo<sup>87</sup>.

Representar, num campo mais vasto de uma conceptualidade que abarca não só a representação em si como também a representação social, significa receber (e não dar) uma matéria. E, quem recebe esta matéria é a representação que sobre ela, matéria, aplica a sua própria forma, a forma da representação.

Deste modo a representação é sempre um voltar atrás de modo a que se torne presente de novo a presença que já não está lá, que já desapareceu. Só que neste caso a coisa em si já não se presenteia ela própria. É o intuito, a intenção (a intuição?) que se recorda, que se torna *sensatio*, desejo de voltar a ver a coisa.

---

<sup>87</sup> Dizia Kant que os homens quanto mais civilizados tanto mais actores são. E com isto ele queria referir-se à capacidade para o desdobramento do Eu na unidade da consciência, para a aparência ou ilusão, para o jogo, os quais, para além de constituírem uma parte da essência da arte, constituem a própria vida de sociedade, na qual os homens mutuamente se dão em espectáculo e desempenham o papel de virtudes que realmente ainda não possuem.

Para si próprio, sozinho, o homem não joga... Para si, ele é sério. Do mesmo modo não despenderia o mínimo esforço no belo, se não esperasse ser visto e admirado por outros. O jogo sem espectador humano seria tido por loucura.

Uma questão que neste momento deve ser colocada é se não existem representações vazias. A resposta afirmativa contempla apenas a situação de haver objectos aos quais se atribuem incorrectamente predicados de realidade.

Estas representações vazias, na medida em que são aceites como representações não podem de modo algum não conter nenhuma matéria<sup>88</sup>.

Contudo, representações que não tenham objecto são representações sem matéria. Não podem ser contempladas em nenhuma teoria da faculdade de conhecer.

Desta forma, numa representação, aquilo a que não pode corresponder nenhuma matéria, é absolutamente não-representável.

A matéria da representação adquire o estatuto de representação mediante algo que seja condição essencial e interna da representação em geral. Este algo chama-se forma da representação.

A verdadeira representação constitui-se assim de matéria e forma. Se ofereço um perfume, ofereço a essência que me parece deverá agradar à pessoa a quem o ofereço.

O que dou como presente é o agradável do cheiro, da essência. Esta essência, contudo, apresenta-se materialmente no estado líquido e com a forma do frasco onde está contida. Objectivamente, na realidade, o que eu ofereço é uma forma de frasco e uma matéria líquida. Essencialmente, o que ofereço é outra coisa, completamente distinta: a representação. Ofereço o que eu desejo que seja representado. Provavelmente, eu próprio.

Do mesmo modo que para a matéria, também a forma da representação tem que ser distinguida da forma do representado. À medida que nos íamos aproximando da árvore a sua matéria na representação aumentava, assim também a forma ganha outras precisões<sup>89</sup>.

---

<sup>88</sup> A este respeito, voltemos ao pensamento Kantiano onde se fala muitas vezes de jogo como outra metáfora representativa de meditações, não só antropológicas como também pedagógicas ou estéticas.

Quando se descreve o uso dos conceitos do entendimento, sem qualquer tipo de referência às intuições empíricas, diz-se que tal uso é um mero jogo ou uma ilusão dialéctica da razão. Como se se tratasse de um jogo de crianças.

<sup>89</sup> O olhar deve ser capaz de conjugar qualidades opostas. Deve ser microscópico e preciso, ao mesmo tempo que deve poder abarcar o todo numa visão panorâmica ou sinóptica, ou seja, deve colocar-se numa posição de ver os objectos sempre de outros lados e alargar os seus horizontes de visão de uma consideração microscópica para uma perspectiva universal, adoptando todos os pontos de vista imagináveis, cada um dos quais, respectivamente, verifica o juízo óptico do outro. Isto para que não tenhamos só um olho, sem o que nunca conseguiremos ver pelo outro, que é o dos outros homens.

A forma do representado distingue-se da forma do representante, do sujeito e da sua faculdade representativa. A forma própria da matéria objectiva distinta da forma da representação, não pode aparecer na consciência separadamente desta última, isto é, da forma da representação.

Nenhum objecto, nenhum representado, pode ser representado na sua forma independente da forma da representação.

A forma do representado aparece na consciência modificada pela forma da representação. Deduz-se daqui que as representações não são imagens das coisas nem entre as representações e as coisas há, necessariamente, uma semelhança.

A impressão sensível não é a mesma coisa que a representação sensível, nem o preconceito o mesmo que o conceito.

Nenhuma representação pode portanto ser chamada de imagem do seu objecto para um qualquer entendimento. A representação, efeito da mente e determinada pela faculdade representativa, não tem nenhuma semelhança com as coisas fora da mente. No entanto, e atendendo ao seu conteúdo, esta semelhança existe na medida em que ela depende de um objecto que se encontra fora da mente e é por ele determinado. A matéria, ao receber a forma da representação perde, nesta mesma representação, a semelhança com o objecto em si.

Não podemos pensar nenhuma representação sem matéria e forma e estas são inseparáveis na representação. Unidas, constituem a própria representação<sup>90</sup>.

---

<sup>90</sup> "O nosso conceito do mundo, enquanto representação acabada é aquele que tem em consideração três aspectos, a saber: a forma, a matéria e o nexa ou coordenação de ambas "mediante certa lei do espírito"

Kant, *Dissertação de 1770*, Lisboa, 1985.

### 3.4 ESPACIALIDADE E TEMPORALIDADE DA REPRESENTAÇÃO

Na representação o que refere ao objecto, a matéria, é distinto daquilo que refere ao sujeito, a forma. A representação refere-se a ambos e de ambos mostra algo. Não se apresentam contudo à consciência isoladamente a forma e a matéria. Forma e matéria apresentam-se indissoluvelmente ligadas.

Mas será possível uma representação do que sejam em si mesmos o sujeito representante e o objecto representado? Por outras palavras, será possível o conhecimento da relação ou da diferença entre ambos?

Se a representação de ambos em si mesmos for possível então o conhecimento deve ser possível. Caso contrário tal possibilidade cognoscitiva está fora de causa<sup>91</sup>.

Dito de outra forma, a representatibilidade apresenta limites para além dos quais deve dar lugar a um outro domínio onde o conceito é substituído pelo ideal ou dom intuitivo de perscrutar o supra sensível. O modo de o fazer é contudo diverso deste.

Da representação que nos ocupamos podemos dizer com algum fundamento que dela conhecemos os seus contornos e sabemos que a sua consistência reside na matéria e na forma. E sabemos também que a forma da representação não pode ser atribuída ao objecto ou coisa em si.

---

<sup>91</sup> "La transmission des connaissances est elle-même sujette à représentation. Et celle-ci se fait par différents modèles: modèle de la progression régulière, modèle de la progression par paliers, modèle de la progression avec déconstruction préalable.

- On peut se représenter la transmission des connaissances de l'enseignant dans la tête de l'élève qui progresse ainsi régulièrement.

- On peut se la représenter encore comme un don progressif mais qui, chez l'élève, s'accumulerait pour ne provoquer des progrès que par paliers ou par sauts brusques.

- Le modèle présenté en didactique est d'une autre nature: il n'y a pas de transmission des connaissances, mais plutôt construction de connaissances au moyen d'échanges d'indices entre l'enseignant et l'élève.

Cette construction de connaissances se fait dans un mixte cognitif/affectif, elle nécessite au préalable une déconstruction de connaissances antérieures (fausses, spontanées, valables seulement dans un champ restreint).

Cette déconstruction est provoquée par un conflit de représentations qui mènera une régression dans l'état des connaissances (on ne sait plus, on ne comprend plus rien) et ce n'est qu'après cette déconstruction qu'on pourra intégrer les nouveaux éléments dans une représentation plus large et nouvelle.

Ces déconstructions/reconstructions successives ne se font pas linéairement mais de façon systémique, par interaction mutuelle entre l'élève et le professeur, par approfondissement successives, par élargissement d'application".

Develay M., *Peut-on former les enseignants?*, Paris ESF, éditeur, 1994.

A matéria da representação provém da faculdade da sensibilidade que nos fornece as intuições. Esta matéria é, portanto sensação, isto é, efeito directo de um objecto sobre a faculdade representativa.

A forma surgirá quando o diverso da matéria for ordenado em função de determinadas relações. A primeira ordenação é feita através do espaço e do tempo enquanto determinações subjectivas e não coisas em si. O espaço surge como condição necessária do objecto fora de nós. Não podemos imaginar que não haja espaço, embora possamos imaginar que não existam objectos num determinado espaço. O espaço corresponde assim a um sentido externo onde a matéria existe.

O tempo é a condição do objecto representado em nós. Corresponde a um sentido interno e, portanto, à forma da matéria. Ninguém pode imaginar um mundo que não esteja no tempo, onde nada suceda nem antes, nem ao mesmo tempo, nem depois de uma outra qualquer coisa.

Espaço e tempo<sup>92</sup> assim referidos são modos ou formas com os quais organizamos a sensação em geral ou matéria da representação.

Para haver conhecimento é preciso que haja coisas para conhecer e que entremos em contacto com elas, isto é, que algo nos seja dado, como já foi referido.

---

<sup>92</sup> O espaço e o tempo não são abstraídos da observação empírica das coisas mas são intuições sem as quais não nos poderíamos com sentido às impressões sensíveis que as coisas em nós provocam.

Vejamos o caso do espaço: não é algo que se obtenha a partir da experiência no sentido estrito da intuição empírica. Não é observando as coisas que digo situadas "aqui", "ali", e "acolá", "à esquerda" e "à direita" que eu forma a noção de espaço. Bem pelo contrário, a atribuição de lugares e posições às coisas que me rodeiam requer a posse prévia da noção de espaço. Para falar das coisas em termos espaciais (estão nesta ou naquela posição, neste ou naquele lugar, longe ou perto umas das outras), para as intuir empiricamente como localizadas ou situadas, há uma condição indispensável: "saber" já o que é o espaço, melhor dizendo, ter a intuição de espaço.

Intuir empiricamente os objectos não faz sentido de não os espacializarmos. O espaço não é uma realidade independente de nós, mas sim uma forma que o sujeito tem de se relacionar com elas, de as referir e de as relacionar entre si.

Vejamos o caso do tempo: Ao captar as propriedades ou qualidades de um objecto respeitantes à sua forma, à sua dimensão, à sua cor, não nos limitamos a situá-lo, explícita ou implicitamente, à esquerda, à direita de outros ou no centro de um conjunto de objectos. A recepção das impressões dá-se de uma forma temporal, de uma forma sucessiva. Recebemos uma impressão "agora", uma outra "depois".

Não temos a intuição do tempo a partir dos dados empíricos que se sucedem uns aos outros. Com efeito, para dizer que um fenómeno se verifica antes ou depois de um outro tenho de pressupor a intuição do tempo. Caso contrário não saberia dizer o que significa dizer que uma coisa acontece depois de outra. Intuir empiricamente os objectos não faria sentido se os não temporizássemos.

A sensibilidade é a faculdade que põe o sujeito humano em contacto directo com as coisas. Este contacto consiste na recepção das impressões sensíveis provenientes das coisas.

A esta recepção damos o nome de intuição empírica ou experiência, usando ainda a terminologia kantiana. Como é possível a recepção dos dados ou impressões sensíveis? É possível mediante estas duas formas *a priori* (não são coisas ou objectos empíricos) com os quais a nossa sensibilidade está "equipada": o espaço e o tempo. Sem estas duas formas de recepção dos dados sensíveis, a bem dizer nada receberíamos porque não poderíamos dar sentido, organizar o que nos é dado.

O que faz a sensibilidade com essas duas formas? - Estabelece relações entre os dados ou impressões provenientes das coisas. Estabelecer relações entre os dados sensíveis consiste em espacializá-los e temporalizá-los<sup>93</sup>.

Situados ao nível da sensibilidade produzem representações universais comuns a todos os sujeitos sensíveis.

Distinguimos, no entanto, entre representações claras, visíveis a todos e representações obscuras só visíveis pela argúcia ou modo particular de ver o mundo. Esta diferença é apenas uma diferença lógica dada pela utilização da faculdade do entendimento e saber acumulado nele.

---

<sup>93</sup> Consideremos, por exemplo, duas coisas: o sino de uma igreja e um autocarro. Consideremos um sujeito que se prepara para iniciar o seu dia de trabalho. O sino da igreja dá um certo número de badaladas. Pouco depois o autocarro passa com o seu barulho característico. As badaladas do sino e o barulho da passagem do autocarro são duas impressões sensíveis que a sensibilidade do sujeito recebe.

Mas recebe-as como? a) espacializando-as; b) temporizando-as.

**a) Espacializando-as.**

Espacializá-las significa intuir que provêm de coisas que a minha sensibilidade situa como estando ou passando, por exemplo, em frente da minha casa, no alto de uma colina, à direita da Biblioteca Municipal. Ou seja, ao referir-me às coisas cujas impressões recebo, utilizo uma linguagem carregada de expressões espaciais mesmo que não as verbalize - estabeleço relações espaciais.

**b) Temporalizando-as.**

Temporalizar as impressões significa intuir que as impressões que recebo são captadas de uma forma sucessiva. Assim, primeiro ouvi as badaladas do sino e depois ouvi o barulho da passagem do autocarro.

Utilizo então uma linguagem com expressões temporais e estabeleço, mesmo que não me aperceba disso, relações temporais (de simultaneidade ou de sucessão temporal) entre as impressões que recebo.

Os conceitos de **Justiça** ou de **Bem**, de que nos ocuparemos mais à frente, e dos quais o senso comum se serve, contêm em si a mais fina e subtil especulação que deles pode extrair o mais arguto dos juízes. No senso comum e no seu uso vulgar e prático, contudo, não existe consciência das múltiplas representações que esses mesmos conceitos contêm<sup>94</sup>.

---

<sup>94</sup> "On vit un homme nuire à son bienfaiteur. Deux sentiments s'élevèrent à l'instant dans tous les coeurs: la haine pour l'ingrat, l'amour pour l'homme bienfaisant. (...) Pour prévenir de pareils maux, les hommes se déterminèrent à faire des lois, et `a ordonner des punitions pour qui y contreviendraient. Telle fut l'origine de la justice."

Maquiavel, *Sur la première décade de Tite-Live*.

### 3.5 CONTEXTO E SIGNIFICAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO

A Justiça ou o Bem<sup>95</sup> não são da ordem daquilo que simplesmente aparece. Os seus conceitos situam-se essencialmente ao nível da faculdade do entendimento. Inserem-se no limitado e por vezes maquinal campo da legalidade e finalidade imediatas.

Porque a Escola é isto apenas que transmite, e mal, limitando-se a ignorar, pura e simplesmente, o seu papel fundamental que visaria a Natureza, a Arte e a Liberdade como caminhos para um processo de **aperfeiçoamento moral** da espécie humana<sup>96</sup>.

---

<sup>95</sup> Aproximamos os dois conceitos como se eles fossem princípios emanadas de uma mesma fonte e cujas representações pertencem à mesma função embora dentro dela possamos distintamente isolá-los para estudo. Sabemos, no entanto, que a finalidade da justiça não devia consistir nessa chamada função distintiva. Contudo, o chamado bem está acima de estruturas e mecanismos sociais de que a justiça não é capaz de se livrar.

Esta tem um estatuto personificado na pedra das sociedades, a Domus Iustitiae, e aquele, o bem, dilui-se em todas as faculdades humanas, sem pedra, sem Domus Bonae.

O que se passa, portanto, é que a Justiça, mesmo como representação sensível se encontra sempre com um sentido do autêntico juízo e este, no lugar reservadíssimo do entendimento. Difícil portanto iludir estes conceitos numa harmonia de amorosidade que entre eles pudesse vir a existir. A par de um sentir periférico - de uma sensibilidade sensual - raramente encontraremos entre eles um sentir profundo, que os una sem que alguma coisa de importante não tenha que necessariamente ficar oculta.

<sup>96</sup> De uma certa forma, o que pretendemos dizer, e trazer um pouco à superfície, ainda que a nossa intenção seja a da continuação e demonstração mais objectiva de toda estas hipóteses, prende-se com o desenvolvimento moral de alguns conceitos cujas representações acabam por ser desviadas por mecanismos sociais instituídos. A Escola, neste caso, é um desses mecanismos.

O chamado dilema de Heinz e do farmacêutico, frequentemente utilizado por Kohlberg e seus continuadores, inscreve-se dentro daqueles dilemas morais que representam bem os conflitos de valores e normas morais que são tão bem dirigidas a crianças, adolescentes ou adultos e que figuram para ilustrar uma parte da problemática que pretendemos levantar nesta nossa dissertação. Esta metáfora pode ser chamada de roubo altruísta e eis como Kohlberg a conta numa tradução de Pierre Moessinger:

"Une femme est atteinte d'un cancer particulier que, semble-t-il, un seul médicament peut guérir. C'est un médicament à base de radium qu'un pharmacien de sa ville vient de mettre au point. Celui-ci le vend 10 fois le prix qu'il lui coûte. Il paie le radium 200\$ et vend une petite dose de son médicament 2000\$.

Heinz, le mari de la femme malade, va voir tous les gens qu'il connaît pour emprunter cette somme, mais il ne réussit à réunir que 1000\$, la moitié du prix. Il va voir le pharmacien, lui explique que sa femme est en train de mourir et lui demande de lui faire un rabais ou de lui permettre de payer plus tard. Le pharmacien répond:

"C'est moi qui ai découvert ce médicament et je veux gagner de l'argent avec ça."

Heinz est désespéré et envisage de casser la vitrine du pharmacien pour voler ce médicament.

Sendo o entendimento uma faculdade onde a pensabilidade pode dar lugar ao conhecimento, aqueles conceitos, sendo possíveis, serão da ordem do conhecer com o testemunho da experiência ou da razão. Serão da ordem do simples pensar desde que eles mesmos sejam da ordem do conceito do sujeito e possíveis para o sujeito de ser pensados mas não conhecidos.

Do ponto de vista de Abric, e como vimos já anteriormente, a representação é um sistema contextualizado. Uma das suas componentes fundamentais é a sua **significação**. Esta, por sua vez, é duplamente determinada pelos efeitos do seu próprio contexto.

Pelo **contexto discursivo**, primeiramente, ou seja, pela natureza das condições de produção do discurso em que a representação vai ser formulada ou descoberta e pelo **contexto social**.

Isto é, de uma parte o contexto ideológico e, de outra parte, o lugar ocupado no sistema social pelo indivíduo. Ou pela questão da identidade no domínio da psicologia social.

---

On demande ensuite au sujet ce que Heinz doit faire tout en invitant à approfondir ses réponses et les raisons qui lui font préférer telle ou telle solution. La méthode est donc de type génétique (ou exploratoire); elle cherche à suivre les sinuosités de la pensée du sujet. Les questions posées peuvent varier selon ce que le sujet a dit après avoir entendu la fable, et selon les approfondissements souhaités par l'expérimentateur. Elles sont en général les suivantes:

- 1) Heinz doit-il voler le médicament? Pourquoi ou pourquoi pas?
- 2) S'il n'aime pas sa femme, doit-il quand même voler le médicament pour elle? Pourquoi ou pourquoi pas?
- 3) Supposons que la personne en train de mourir ne soit pas sa femme, mais quelqu'un qui lui est étranger. Doit-il voler le médicament? Pourquoi?
- 4) (Si le sujet a répondu oui à la question précédente): Supposons que Heinz aime un animal qui souffre du cancer. Doit-il voler le médicament pour sauver l'animal? Pourquoi?
- 5) Pourquoi les gens doivent-ils faire tout ce qui est possible pour sauver la vie des autres gens?
- 6) Voler est interdit par la loi. Est-ce qu'il s'ensuit que c'est moralement condamnable? Pourquoi?
- 7) Pourquoi les gens doivent-ils habituellement faire tout ce qu'ils peuvent pour éviter de transgresser les lois?
- 8) Comment la question (7) est-elle liée au cas de Heinz?

Bien que cette fable fasse référence à une situation sans doute un peu artificielle et peut réaliste, elle fait cependant apparaître un conflit entre le respect de la loi et le respect de la vie. Celui qui répond sans hésiter qu'il casserait la vitrine du pharmacien résout immédiatement le conflit en se plaçant au-dessus de la loi. Celui qui dit qu'il ne faut pas voler parce que c'est interdit place la loi au-dessus de la vie. Mais il n'y a pas que cela, et les questions 2 à 8, en particulier, permettent de mettre en évidence le type d'adhésion à la loi, le genre de légitimation de la loi et la nature du devoir moral qui anime les sujets et dirige leur raisonnement."

Moessinger, P. *La Psychologie Morale*, PUF, 1989.

De uma forma geral concorda-se em dizer que a identidade é uma noção central em psicologia social e isto porque, intuitivamente e numa primeira fase, a identidade é concebida com frequência como estando situada na articulação entre o psicológico e o sociológico.

Mas este conceito situa-se não só aqui como também na encruzilhada de muitas disciplinas, senão na globalidade das ciências humanas<sup>97</sup>.

Este duplo efeito do contexto implica, para que possa ser compreendido o conteúdo e a dinâmica de uma representação, uma referência necessária ao contexto social e não somente ao discursivo<sup>98</sup>.

Os elementos de uma representação podem ou não ser activados num determinado contexto e as contradições aparentes as chamadas componentes estranhas da representação estar directamente ligadas a estes efeitos do contexto.

As funções das representações no domínio social dirigem-se a quatro funções particulares:

- *funções de saber*: permitem compreender e explicar a realidade.
- *funções de identidade*: definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos<sup>99</sup>.

---

<sup>97</sup> " Au-delà des différences entre les définitions de l'identité, la première chose que l'on est en droit de se demander est de savoir s'il n'y aurait pas un certain nombre d'invariants dans les significations de cette notion. Et l'un de ces invariants que l'on va retrouver, c'est ce qu'on peut appeler la dichotomie qui est postulé entre identité sociale et identité personnelle... Il faut mentionner que si la notion d'identité a une place centrale en psychologie sociale, c'est probablement parce qu'elle ne fait que reprendre un thème majeur qui constitue l'une des préoccupations principales de cette discipline. Codol disait que cette préoccupation majeure c'est tout simplement le conflit entre l'affirmation et la nécessité individuelles et l'affirmation et la nécessité collectives; entre la recherche d'une identité personnelle et la recherche d'une identité collective; entre ce qui constitue tout à la fois la différence individuelle et la similitude à autrui; entre la visibilité sociale et la conformité; en bref, entre l'individu et le groupe. Et cette préoccupation, qui peut prendre des formes multiples, renvoie au rapport - souvent pensé comme une opposition - entre l'individuel et le collectif, rapport qui est au centre de la psychologie social".

Jean-Claude Deschamps, *Identité, appartenances, différenciations individuelles*, Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 1991, n° 9-10.

<sup>98</sup> Ver, a este respeito, *Pratiques sociales et Représentations*, sous la direction de Jean-Claude Abric, PUF, 1994.

- *funções de orientação*: guiam os comportamentos e as suas práticas.  
- *funções de justificação*: permitem, a posteriori, justificar comportamentos e tomadas de posição.

Desta forma, a representação acaba por ser constituída por um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e atitudes respeitantes a um objecto determinado. Tanto pode referir-se a um mundo da informação ou do saber, da opinião ou do juízo, que vai do mais pequeno mundo ao maior dos universos. Apesar da sua organização interna, a representação é complexa, sobretudo no mundo de hoje que apresenta, ele também, uma complexidade crescente.

A realidade no seu todo, a representação do infinitamente grande, é complexa. De mesmo modo, uma determinada pequena realidade, a representação do infinitamente pequeno, é, identicamente, complexa.

Só que esta visão exterior das coisas não é independente de quem a olha. Todas as coisas, as situações, os acontecimentos, as pessoas, ganham as cores e formas que lhes damos em função da nossa visão do mundo, das nossas intenções do momento e do contexto dentro do qual tudo isto se desenvolve.

Existe, de facto, uma grande dificuldade em compreendermos a complexidade. A necessidade das representações impõe-se-nos assim para podermos compreender, para podermos comunicar, para trabalharmos e construir uma qualquer acção que se nos imponha.

O problema da complexidade é que ela escapa à faculdade do entendimento e ao seu próprio domínio no que respeita a sua abstracção. É deste modo que podemos compreender o desinteresse do sujeito ou o seu deixar andar quando posto perante a representação desta mesma complexidade.

---

<sup>99</sup> "Au niveau des travaux sur le soi et sur l'identité, on va retrouver cette opposition entre l'individuel et les groupes, opposition qui va être codifiée par la distinction qui est opérée entre identité personnelle et identité des groupes. Cette distinction existait déjà en filigrane dans les débuts de la pensée psychosociologique moderne. Il faut à ce propos souligner l'importance de l'oeuvre de William James qui, à la fin du siècle dernier, s'attaque à une définition du soi. C'est à lui que l'on est redevable de la distinction entre le je et le moi et de la dualité de la représentation de soi, distinction qui continue à marquer de nos jours la réflexion sur l'identité. Cette distinction va être approfondie par Mead chez qui l'on trouve l'idée que le soi est composé à la fois d'une composante sociologique (le moi) qui ne serait qu'une intériorisation des rôles sociaux et d'une composante plus personnelle (le je). Cette définition du soi va peu à peu se sédimenter et on va aboutir à la distinction entre identité sociale et identité personnelle. Bien sûr, tout le monde s'accorde à reconnaître que toute identité est à la fois personnelle en ce sens qu'elle est "localisée" dans une personne et sociale dans la mesure où les processus de sa formation sont sociaux, mais on a bien deux pôles disjoints - psychologique et sociologique - qui définissent l'individu. Et si au départ, avec Mead notamment, l'antinomie individu/société semblait dépassé grâce, entre autres, à son idée de la conversation entre le je et le moi, l'individu devenant une création continue de la société et la société une création ininterrompue des individus, lorsqu'on va essayer de travailler empiriquement à ces deux aspects de l'identité, on va retomber dans les travers d'une pensée dichotomique."

Jean-Claude Deschamps, *ib.*

Construímos sempre representações artificialmente simples, compreensíveis, admissíveis e transmissíveis.

De que modo se passam as coisas para que uma determinada realidade se apresente na nossa cabeça sob a forma de diferentes afectos ou afecções? Ou por que mecanismo uma realidade é peneirada, calibrada, ordenada de modo a que possa formar dentro de nós um todo sobre o qual possamos raciocinar, reagir, amar, detestar e a partir do qual também possamos comunicar com os nossos semelhantes?

Este mecanismo, espécie de transformador de realidades em representações é aquilo a que chamamos um sistema de representações.

Este sistema de representações pode:

- filtrar da realidade complexa uma outra representação;
- retirar da realidade complexa apenas certos aspectos de uma situação;
- ignorar a complexidade da lei de composição de um sistema;
- pretender poder ser relativamente rico e tomar em conta ao mesmo tempo a diversidade dos elementos e a própria lei de composição interna.

Uma parte dos nossos sistemas de representação escapa completamente ao nosso controle. Seja porque essa representação é proveniente da parte inata da nossa personalidade, sobre a qual nada podemos fazer no respeitante a qualquer tipo de modificação, seja porque ela provém do nosso inconsciente, o qual, por definição não temos acesso.

Subsiste, no entanto, uma grande parte dos nossos sistemas de representação sobre a qual podemos agir ou, mais ou menos, controlar, modificar, se bem que com enormes dificuldades.

É necessário, para compreendermos melhor estes aspectos, distinguir três componentes num sistema de representação: o **paradigma**, o **contexto**, e a **intenção**.

### 3.6 O PARADIGMA

Thomas Kuhn desenvolveu em 1962, na sua obra *The structure of scientific revolution* (Bachelard já tinha desenvolvido esta ideia em *Le nouvel esprit scientifique*, 1939), a noção de paradigma<sup>100</sup>.

Kuhn propõe a hipótese que cada época da história produz, através das suas práticas sociais, da sua linguagem, pela sua experiência do mundo, uma estrutura imaginária que ele designa por paradigma. Esta estrutura impõe-se a todos o domínios do pensamento, a todos os discursos, mesmo opostos, durante essa referida época.

Um paradigma é pois uma certa visão do mundo que serve de referência, de modelo a todos os pensamentos ditos normais da época em questão.

Aquilo que se afasta desta normalidade releva de uma mudança de paradigma, mutação que se produz quando a experiência vivida dos homens muda, ao ponto de mudar também a sua visão do mundo.

---

<sup>100</sup> "Nenhuma história natural (movimento dos fenómenos na natureza) pode ser interpretada sem um mínimo implícito de certezas teóricas e metodológicas independentes que permitam a selecção, a avaliação e a crítica. Se este conjunto de certezas não preside já, implicitamente, à colheita (análise) dos factos (...), ele deve ser fornecido do exterior, talvez por uma metafísica corrente, por uma outra ciência ou por um acaso pessoal ou histórico."

"É a «operações de limpeza» (isto é, aperfeiçoamento de teorias pré-existentes) que se consagram a maioria dos cientistas durante a sua carreira. Estas operações constituem o que eu chamo a «Ciência Normal», a qual, logo que se examina de perto, seja historicamente, seja no quadro do laboratório contemporâneo, parece ser uma tentativa para forçar a natureza a encaixar numa caixa pré-formada e inflexível que lhe fornece o paradigma."

"Os cientistas não têm já como fim, normalmente, inventar novas teorias, e são muitas vezes intolerantes para com os que as inventam. Ao contrário, a investigação da ciência normal é dirigida para um conhecimento mais aprofundado dos fenómenos e teorias que o paradigma já fornece."

"...o estabelecimento de um paradigma dá à comunidade científica, entre outras coisas, a certeza de escolher problemas que se pode supôr que têm uma solução, enquanto têm o paradigma por adquirido. Numa larga medida são estes os únicos problemas que o grupo (de cientistas) considera como científicos ou que ele aceita tomar como tais. Outros problemas que até então pareciam válidos são então rejeitados, porque de ordem metafísica ou pertencente a outra disciplina ou, por vezes, porque demasiado problemáticos para desperdiçar tempo com eles."

"A descoberta começa com a consciência de uma anomalia, isto é, a impressão que a natureza, de uma maneira ou de outra, contradiz os resultados esperados no quadro do paradigma que governa a ciência normal. Segue-se, então, uma exploração mais ou menos prolongada do domínio da anomalia. E este episódio não se encerra senão quando a teoria do paradigma é reajustada a fim de que o fenómeno anormal se torne um fenómeno esperado (agora pelo novo paradigma em formação)."

T.Kuhn, *La Structure des Révolutions Scientifique*

O próprio Kuhn afirma que as ciências só progredem não por adições sucessivas e regulares de conhecimentos mas sim por saltos conceptuais. Que o mesmo é dizer, por mudanças de paradigmas.

Pode mesmo falar-se de uma tectónica de paradigmas. Eles estão lá e de tempos a tempos um deles passa o outro, suscitando desta forma um tremor, um tremor de terra.

Este conceito de paradigma arrasta com ele um cortejo de metáforas que acabam por se interpor e compor o processo de passagem das realidades complexas para a representação das mesmas.

### **O contexto**

O contexto e os nossos esquemas pessoais são elementos importantes que condicionam os nossos sistemas de representação. O contexto é feito por tudo aquilo que nos rodeia física, social e intelectualmente. As estruturas sociais e políticas, o momento da história, a organização da actividade, o campo de conhecimentos (esta noção é distinta da noção de paradigma), os nossos esquemas cognitivos, os meios de percepção da realidade, são tudo elementos do contexto que são determinantes para a objectivação do nosso sistema de representação.

### **As intenções.**

Por último, o nosso sistema de representações é modelado sobretudo pelas nossas intenções. Lemos a realidade em função do projecto que temos acerca dela e do interesse que damos à situação.

### **As nossas representações são a fonte das nossas acções**

Qualquer dos nossos actos ou acção que ponhamos numa circunstância também qualquer da nossa vida particular, relacional ou mesmo profissional, são sempre as representações que são a origem ou a fonte de tais actos ou acções.

Se construimos através das representações toda a realidade complexa, é imprescindível saber e compreender, de forma a que possamos orientar o nosso futuro, como funciona e se elabora o nosso sistema de representações.

Para compreender e dar sentido<sup>101</sup> a um sistema complicado, deve, em primeiro lugar, modelizar-se esse modelo de modo que se possa construir a sua inteligibilidade, isto é, a sua compreensão. Mas, simplificando um sistema complexo, o que acontece é que ele fica mutilado e, a priori, a sua inteligibilidade é destruída.

Examinemos esta situação através dos esquemas que se seguem

O conceito de sistema não é novo. Foi muito utilizado em cibernética a partir de 1945 por Norbert Wiener e, alguns anos mais tarde por Ludwig von Bertalanffy em textos de base. Foi só com a publicação do livro deste último *General system theory* que o conceito de sistema se vulgarizou.

---

<sup>101</sup> Queremos com este conceito abarcar num determinado particular aquilo que ele contém de diversidade lógica, criativa e emocional, também. Existe portanto neste conceito a sua acepção psicológica e estética, como propriedade do sujeito cognoscente ao nível dos sentidos e da sua sensibilidade, como também a sua significação objectiva, seja ela a gnosiológica como a axiológica.

"Sens est un mot curieux qui est employé dans deux sens opposés. D'une part, il désigne les organes qui président à l'appréhension immédiate; d'autre part, nous appelons sens la signification d'une chose, ce qu'elle a d'universel. C'est ainsi que le sens se rapporte d'une part au côté immédiatement extérieur de l'existence et d'autre part à son essence intérieure."

Hegel, *Leçons d'esthétique*.

"On ne peut évincer le sujet pensant qui cherche à comprendre ni refuser à l'être porté par une intention. L'être ne peut se réduire au fait insignifiant s'il veut faire place à l'interrogation qu'on porte sur lui. Interrogation qui en retour déterminera son accès.

Aussi demandons-nous si la conscience n'aurait pas en elle-même de quoi résoudre de façon radicale la question qui toujours nous occupe: que doit être l'être du sens pour qu'il puisse fonder la recherche qu'on entreprend de lui?"

Béatrice Decossas, ed. *Quintette*, Paris, 1995.

### 3.7 A REPRESENTAÇÃO SISTÊMICA

Utilizando uma analogia, Joel de Rosnay, num livro publicado em 1975, *Le macroscope*, estabelece uma comparação curiosa com o microscópio que permite ver o infinitamente pequeno, o telescópio, que permite ver o infinitamente grande. O macroscópio permitirá então ver o infinitamente complexo.

Até aos anos oitenta, um sistema era tradicionalmente definido como um conjunto de elementos organizados em interações complexas com vista a uma finalidade num espaço em vias de mudança. Estes sistemas podiam ser físicos, biológicos, sociais ou mesmo combinados. O estudo sistémico englobava o conjunto de todos os elementos do sistema estudado, do mesmo modo que estudava também as suas interações e ligações com toda a realidade que rodeava o sistema.

Um sistema, seja ele qual for, deve ser caracterizado pelas suas finalidades, não podendo estas ser confundidas com objectivos. Mais do que um fim a atingir, uma finalidade é uma razão de ser que condiciona o funcionamento do sistema e as suas reacções às solicitações exteriores.

Por exemplo, a finalidade de um organismo vivo é de sobreviver e reproduzir-se. Este sistema adoptará muito espontaneamente todos os comportamentos que lhe favorecerão a sobrevivência e a reprodução. A finalidade deve ser vista mais como um atractivo e uma atracção do que um lugar qualquer para onde tem que se caminhar.

A definição actual do conceito de sistema remete para uma construção mental, variável em função do contexto e de todas as nossas intenções. Esta elaboração visa no essencial facilitar a compreensão e a construção de uma realidade complexa.

O mundo das representações pode e deve ser explicado através deste sujeito mais sistémico e epistémico.

A representação sistémica aparece assim como um método para construir uma realidade complexa. Esta realidade, este sistema, caracterizado já na sua complexidade aparece de forma a não poder sofrer qualquer tipo de análise clássica. Para darmos então conta destes sistemas complexos as representações habituais e simples não chegam.

Necessitamos de recorrer a imagens, a metáforas<sup>102</sup>, que comportem, elas mesmas no seu seio uma representação da totalidade do sistema mais significativa do que aquilo que seria uma análise ou descrição analítica. (Vejam-se as representações gráficas e o estudo das formas nos investigadores especialistas no caos, como sejam Lorenz, Mandelbrot, Hénon).

É com efeito bastante difícil traduzir ao mesmo tempo a finalidade dum sistema, os seus compostos e as interações entre cada um destes elementos.

Os recursos às imagens e representações mais simples que são apropriadas para apelarem à intuição e à associação de ideias pode e deve surpreender o cérebro mais propício e inclinado durante anos ao estudo e investigação mais racionalistas.

Um sistema deve, desta forma, poder ser resumido em primeiro lugar como "qualquer coisa", isto é, "seja aquilo que for" de modo a que a definição não fique circunscrita a um conjunto ou a um objecto específico. O incerto, o não finito, o impalpável, o metodológico, têm assim lugar na representação sistémica.

Em segundo lugar, o sistema visa finalidades, um projecto, por exemplo. É precisamente a finalidade que dá sentido ao sistema. A resposta à pergunta, "qual é a razão de ser deste sistema?" é o que faz com que se possa conceber e compreender o próprio sistema. Quando se responde claramente a esta questão as coisas ordenam-se muito mais facilmente, as funções que são necessárias assegurar aparecem, as interações ajustam-se. Desde que haja uma finalidade existe um sistema bem determinado.

É o princípio teleológico da modelização do sistema: um fenómeno<sup>103</sup> é sempre animado pela sua finalidade.

---

<sup>102</sup> Ao referirmos a metáfora, para além do que ela própria veicula, os sentidos de transposição e mudança, referimos sobretudo a emergência do novo parentesco genérico entre ideias logicamente heterogénias e não blocos erráticos perdidos no turbilhão das ideias ou do pensamento, de que estes deitam mão ocasionalmente, a título de instrumentos.

Estas metáforas são, elas mesmas, corpos orgânicos, com autonomia e plasticidade próprias articulando-se entre si e tecendo as fibras complexas de um todo pluri-significativo.

As metáforas são esquemas ideais, movimentos reflexos cujo estudo exaustivo não pode caber num trabalho desta natureza mas que seria importante e significativo para uma aproximação ao mundo das representações.

<sup>103</sup> Referimo-nos aqui ao mundo sensível (*aos phaenomena*) e, de certa forma à aquilo que designamos como conhecimento sensitivo do qual se pode fundamentar a chamada ciência dos fenómenos cujas representações estão contidas na geometria, sobretudo.

Do mesmo modo que alguns mitos, cujo simbolismo remete para representações espaciais e temporais e, logo, algébricas ou geométricas, este fenómeno contém muito do que a sensibilidade contém de emotivo, de desejo, de prazer.

Em terceiro lugar, um sistema existe num envolvimento activo e, sobretudo, evolutivo. Não há possibilidade de pensarmos um sistema representativo fora ou separado do seu próprio envolvimento. As trocas com o que envolve o sistema, as entradas e as saídas no sistema, acabam por lhe dar formas de informações, de energia ou de matéria.

Em quarto lugar, o sistema exerce sempre uma actividade. Tem funções próprias que visam, no essencial, transformações no espaço (mudanças, transporte), no tempo (memorização, stocagem), na forma (fabricação, tratamento, informação).

Em quinto lugar o sistema organiza sobretudo interacções.

E, por último, o sistema evolui sem perder a sua identidade. A representação sistémica toma em linha de conta a inevitável evolução do envolvimento no decorrer do tempo.

### 3.8 COMUNICAÇÃO E DIALOGICIDADE DAS REPRESENTAÇÕES

Colocou-se, no capítulo anterior, a questão da linguagem, também ela ligada às expressões lógicas e aí mais eficaz. Esta eficácia poderá ser a mesma no que diz respeito a outras representações, nomeadamente às representações eidéticas, racionais ou morais?

A resposta a esta questão exige-nos uma muito breve abordagem a alguns problemas postos pela linguagem<sup>104</sup> e sua interferência no domínio explícito do campo das representações.

A linguagem, de uma maneira geral, pode ser entendida como um intermediário entre o homem e as coisas. É um universo de signos que nos permitem comunicar e, portanto, fazer com que se tornem comuns para todos nós, coisas que fazem parte da nossa realidade objectiva ou mesmo virtual, querendo-se com isto dizer que a problemática da linguagem é mais extensa do que à primeira vista aparenta ser.

Aos diferentes tipos de actos de linguagem, constativo, regulador, representativo, correspondem diferentes modos de comunicação, desde o cognitivo ao expressivo e diferentes temas, exigências de validade e, também, sectores de realidade, como as naturezas internas e externas dos sujeitos e grupos sociais<sup>105</sup>.

Com efeito, comunicamos de diferentes formas mas também com variáveis que de uma forma ou de outra podem alterar, desviar ou mesmo inverter os sentidos que desejamos comunicar. Não me proponho aqui desenvolver a questão da linguagem propriamente dita como objecto privilegiado de análise, mas tão somente tentar equacionar alguns problemas que ela levanta na sua tarefa mediadora, isto é, na tarefa de tornar comum o mundo entre emissor e receptor ou, melhor dizendo, entre destinador e destinatário.

---

<sup>104</sup> Linguagem aqui tomada também com o sentido que atribuímos a todas as outras faculdades e, portanto, também ela uma faculdade que permite aos homens de se entenderem por meio de signos.

<sup>105</sup> "Uma comunicação verbal só pode ter lugar se os participantes, comunicando sobre qualquer coisa, acederem simultaneamente a dois níveis de comunicação: o da intersubjectividade, onde estabelecem relações interpessoais, e o das experiências e estados de coisas que formam o conteúdo da comunicação. Ora, num discurso, tanto se pode tematizar quer a relação interpessoal quer o conteúdo proposicional; correlativamente fazemos um uso quer **interactivo** quer **cognitivo** da nossa língua. No uso **cognitivo** tematizamos o conteúdo proposicional de uma enunciação por meio de actos de linguagem constativos; no uso **interactivo** tematizamos o modo de relação interpessoal, instaurada por meio de actos de linguagem reguladores."

Habermas, *Significado da pragmática universal*.

Ambos, no processo inter-relacional da linguagem que utilizam para se comunicar estão sujeitos às suas faculdades pessoais, primeiro, como a sensibilidade, a imaginação, o entendimento ou a lógica ou mesmo a razão, e às formas exteriores e contextuais em que essa mesma linguagem é produzida, como por exemplo o espaço ou o tempo. Não é a mesma comunicação aquela que se faz no contexto sala de aula o na praia, por exemplo.

Assim como a linguagem produzida à noite difere daquela que se produz às primeiras horas da madrugada.

Nesta perspectiva perfeitamente funcional ou instrumental, a linguagem afasta-se do pensamento. Ao produzirmos um discurso lógico produzimos um tipo de comunicação completamente diferente do que se produzimos um discurso em linguagem natural.

O discurso lógico põe de parte o conteúdo significativo das proposições, sendo por isso mesmo uma linguagem totalmente formalizada, não cumprindo a função fundamental do discurso que é a comunicação.

E, para além de todas as funções possíveis do domínio científico que esta comunicação pode assumir desde a mais tenra idade, é um facto que ela, porque é humana, pretende ou deve ser convincente ao nível das mais elevadas exigências das qualidades humanas<sup>106</sup>.

Podemos então dizer que a dimensão comunicativa ou pragmática da linguagem corrente denuncia muitas vezes a rigidez das regras quer sintáticas, semânticas ou pragmáticas, (entendendo-se aqui a pragmática como a relação do signo com os sujeitos falantes) porque ela se objectiva em função do uso e da contextualidade social que à volta dela se inscreve.

A linguagem natural é ainda o modo mais eficaz de as pessoas comunicarem e, ao fazê-lo, enunciam frases, conjuntos estruturados de palavras que constituem o discurso cuja finalidade é o sentido que deve representar para os comunicadores. Mas, como se disse atrás, é sempre ter em linha de conta o contexto individual e social dos sujeitos que participam no processo de comunicação.

É deste modo difícil a tarefa de análise e compreensão científica de sabermos como é que a criança inicia o complicado desenvolvimento linguístico e comunicativo.

---

<sup>106</sup> "Alguns pretendem opor o discurso que visa convencer ao discurso que visa persuadir, sendo o primeiro um apelo à razão e o segundo, pelo contrário, um apelo à emoção e às paixões. De qualquer forma, todo o discurso pretende ser convincente para a humanidade e quem o produz deve esquecer o seu mau génio."

Perelman, C. *Argumentação*, Einaudi, INCM, Lisboa, 1987.

Estando mergulhada em casa num autêntico "banho linguístico", a criança ouve e vê tudo o que rodeia os processos comunicativos que à sua volta se exercem. A compreensão é pois, em primeiro lugar global.

A criança reage ao conjunto de uma situação - gesto, mímica, som, frase e só depois é que a expressão oral progride e mesmo assim esta expressão é mais rápida do que a palavra quer para o vocabulário, quer para a complexidade da frase.

Segundo alguns autores o desenvolvimento sensório motor, desde a herança biológica à descentralização corporal ou mesmo ao gesto como pré-linguagem, faz-se paralelamente com o desenvolvimento da consciência.

Por isso se pode afirmar que a consciência fonológica é anterior à consciência da palavra.

Na palavra P/AI, por exemplo, e quando a criança começa já a aprender a leitura e a escrita, a consoante inicial é aprendida e pensada deliberadamente. "Pê" como se fosse um "ataque" para o que vem a seguir, "AI".

A palavra aparece um pouco mais tardiamente em relação a todo este processo global do aparecimento da inteligência sensório motora, segundo o esquema de Piaget.

Até que a inteligência intuitiva, já no estágio pré-operacional, tenha lugar, este desenvolvimento para a palavra é longo passando a criança por diferentes pequenos estádios: jogo de imitação, jogo de imaginação, interiorização da imitação sem a presença dos objectos ou dos modelos, relações passado-futuro, regulações representativas (a partir dos cinco anos) e finalmente a aprendizagem da leitura, da organização cada vez mais perfeita da linguagem gráfica segundo modelos (um boneco, um carro, uma árvore...) até à cópia de formas geométricas e finalmente à palavra, que só será aceite como palavra relacionada com o objecto por volta dos sete, oito anos.

Com efeito, aos quatro, cinco anos, as crianças não diferenciam palavras e coisas; o tamanho das palavras é confundido com o tamanho dos referentes para os quais essas mesmas palavras reenviam ou para acções que demoram muito tempo ou cobrem uma grande distância, da mesma forma que a dificuldade das palavras é entendida como ligada aos objectos ou acções desagradáveis.

É assim que algumas crianças dizem que "um menino a correr muito depressa, muito depressa" é uma palavra grande e "arrumar os brinquedos como deve ser" é uma palavra muito difícil.

Só as palavras que se referem a objectos ou acções concretas são consideradas como palavras. Por exemplo "dormir" é uma palavra porque se dorme na cama.

Aos cinco, sete anos, aparecem nas crianças duas concepções de palavras: elas são ou o que se costuma dizer de alguma coisa ou então são o que se costuma chamar a alguma coisa.

*"Um importante período no desenvolvimento da criança é caracterizado pelo facto de que, apesar de usar activamente um discurso gramatical e de designar com palavras adequadas objectos e acções, a criança não é ainda capaz de tomar a palavra e as relações verbais como objectos para a sua consciência. Neste período uma palavra pode ser usada sem que seja notada pela criança, como se aquela fosse uma janela de vidro através da qual a criança olhasse o mundo ambiente sem suspeitar que ela tem a sua própria existência e as suas próprias características estruturais."*<sup>107</sup>

Cerca dos sete, oito anos, as palavras desprendem-se da realidade que representam e são colocadas num contexto de significado. São descritas como partes de uma expressão maior com sentido, são "bocadinhos de uma história". Palavras grandes e pequenas do ponto de vista linguístico são, na verdade, palavras grandes e pequenas e a escolha é justificada com referência ao número de letras ou de sílabas. Só nesta altura é que as palavras são aceites como palavras.

Numa última evolução, geralmente a partir dos oito anos, é que as palavras adquirem uma clara autonomia tornando-se unidades de significação e passam a ser consideradas como um elemento de uma unidade linguística maior. As crianças já dizem que uma palavra é um adjetivo ou um verbo, por exemplo.

Segundo Piaget, a chamada fala egocêntrica da criança desaparece aqui, nesta altura, com o desejo que a criança manifesta em trabalhar com os outros e na descoberta que faz, sobretudo com as palavras, que pode haver um mundo diferente, interiorizado, com o qual ela pode também comunicar. À medida que vai aprendendo a ler e a escrever o seu mundo interior modifica-se e, segundo Vygotsky, "desenvolve-se mediante um lento processo de acumulação e de mudanças estruturais e funcionais: que se separam da fala exterior das crianças ao mesmo tempo que ocorrem as diferenciações das funções sociais e egocêntricas da fala".

O pensamento lógico associa-se, neste período, a todas as estruturas, quer matemáticas quer linguísticas e transporta a criança para encadeamentos linguísticos e comunicativos cada vez mais expressivos e inventivos. O espaço social que a escola neste momento representa é enormemente significativo e representativo para influenciar para sempre a criança na sua relação com o mundo das aprendizagens e da sociabilidade educativa e moral.

---

<sup>107</sup> Esta teoria é conhecida pela teoria da janela de vidro e foi definida por LURIA, em 1946. Trata-se do desenvolvimento da consciência de palavra, que se segue ao período da consciência fonológica. A consciência de palavra consubstancia a capacidade de pensar simbólica e unifica os elementos, unidades, sílabas num todo que é percebido para além da fonética propriamente dita.

### 3.9 EMOÇÃO E COGNIÇÃO NA REPRESENTAÇÃO EIDÉTICA OU MORAL

Primeiro as emoções, os sentimentos, a espontaneidade, a seguir a reflexão, a dedução, a decisão e, por último, o julgamento, a lei, o preceito.

Isto é, jogar no futuro aquilo que já não pode ser presente.

Este ponto fundamental, o da visão representativa que tem em conta a ligação entre o afectivo e o cognitivo, assenta sobretudo na relação que o sujeito tem consigo próprio e com as suas emoções<sup>109</sup>.

António Damásio, que dirige o Departamento de Neurologia da Universidade de Iowa, na Califórnia, explica o que são emoções e quais as suas influências ao nível do conhecimento e de toda a lógica da representatividade<sup>110</sup>.

---

<sup>109</sup> No sentido mais geral do termo, entende-se por emoção toda a reacção psíquico-fisiológica de grande intensidade afectiva provocada por uma situação nova ou inesperada. Cassirer refere para a emoção as expressões simbólicas, ou seja, as representações da emoção (éticas, míticas, religiosas) como próprias e exclusivas do homem. Mas, a história da emoção, segundo Zavalloni, sofre uma evolução muito característica desde o nascimento até à maturidade adulta graças a uma especificação das reacções emotivas e de um domínio cada vez mais estável das suas manifestações.

No nosso entender tais factos devem-se essencialmente à nossa história das representações que se fixa em nós como uma tábua de inscrições comportamentais e à qual recorremos para evitar o que foi nefasto e imitar o que foi benéfico durante o nosso passado representativo.

<sup>110</sup> " (1) Tout comence par la la représentation consciente que vous vous faites d'une personne ou d'une situation. Cette **représentation** consiste en images mentales organisées en un processus de pensée, images qui se rapportent aux multiples aspects de votre relation avec la personne en question, aux réflexions que vous inspirent la situation présente et ses conséquences pour vous et d'autres personnes: en somme, il s'agit d'une évaluation rationnelle des diverses données de l'événement dans lequel vous êtes impliqué. Certaines des images que vous évoquez sont de nature non verbale, tandis que d'autres sont verbales (...), le substrat neural de ces images est une série de différentes représentations topographiques organisées, siégeant dans divers cortex sensoriels fondamentaux (visuel, auditif, etc.) (...).

(2) À un niveau non conscient, des circuits du cortex préfrontal répondent de façon automatique et involontaire aux signaux résultant du traitement des images en question. Ces réponses préfrontales émanent de **représentations potentielles** contenant des informations sur la façon dont certaines situations ont généralement été couplées à certaines réponses émotionnelles au cours de l'histoire individuelle. En d'autres termes, elles proviennent de représentations potentielles acquises et non pas innées, bien que, comme on l'a vu plus haut, les représentations potentielles acquises aient été élaborées grâce aux représentations potentielles innées. **Les représentations potentielles acquises** détiennent le souvenir des relations entre situations et émotions, telles qu'elles ont été éprouvées individuellement (...)

(3) Non conscientes, automatiques et involontaires, les réponses émanent des représentations potentielles préfrontales décrites dans le paragraphe précédent sont signalées à l'amygdale et au cortex cingulaire antérieur. Les représentations potentielles qui sont contenues dans ces dernières régions répondent:

A comunicação entre crianças, segundo Piaget, e através das experiências do jogo mostram que entre os 4-6 anos elas tendem a aplicar as regras do mesmo de modo egocêntrico, querendo ganhar e nunca perder mas, na fase seguinte, a cooperação aparece e as regras cumprem-se. o jogo torna-se social e isto aparece sobretudo na altura em que a leitura e a escrita transformam o pensamento de uma forma quase radical.

O mundo social e as suas regras são certamente também um produto do desenvolvimento da linguagem e de todas as formas novas de comunicabilidade. Ou seja, os comportamentos e atitudes correm paralelamente ao desenvolvimento cognitivo operado pela língua que é a forma de as crianças comunicarem entre si quando estabelecem as suas próprias regras sociais<sup>108</sup>.

As faculdades individuais desenvolvem-se ciclicamente segundo a sensibilidade, entendimento e razão. Sempre que um novo tema de aprendizagem é proposto, a sequência dessa representação tende a ser aquela.

Ou seja, qualquer problema, mesmo aquele que trate de questões relacionadas com o desenvolvimento moral, apresenta a ordem sequencial da intuição, conceito ou juízo e ideia ou raciocínio.

---

<sup>108</sup> "Na escola, os professores devem conhecer os processos pelos quais as crianças constroem os seus conhecimentos e que atitudes mobilizam para se apropriar dos saberes que são postos à sua disposição. É a observação atenta das situações e a análise das operações exigidas para a realização dos diferentes actos de linguagem que tornam possível a clarificação dos mecanismos que conduzem um aluno a não ter êxito numa determinada aprendizagem. Interrogarmo-nos sobre a natureza dos obstáculos encontrados pelas crianças, em face de um saber organizado, é dispor de critérios de apreciação baseados na realidade vivida pelos alunos dentro da escola..."

Dulce Ribeiro, *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*, F.C.G.

Se atentarmos no esquema de Kohlberg isto corresponde aos níveis de desenvolvimento moral por ele criados.

1. Pré-convencional - 9 anos - orientação para a punição e para a obediência, não distinção nem coordenação de perspectivas. Aceitação da autoridade. (É possível que esta aceitação de autoridade leve a criança a representar-se a justiça nessa mesma autoridade).

2. Convencional - nível alcançado na adolescência - orientação para uma moralidade de aprovação social. Distingue perspectivas e coordena-as do ponto de vista de uma terceira pessoa afectiva e relacional. (O professor?).

3. Pós-convencional - nível depois dos 20 anos. Orientação para o contrato social, para o relativismo da lei e para o maior bem para o maior número. Distingue perspectivas, coordena-as de um ponto de vista ideal e hierarquiza-as segundo uma perspectiva moral, racional e universal.

O desenvolvimento moral não acompanha sistematicamente o desenvolvimento lógico. Existe um quadro moral, é certo, que contém categorias na medida em que este quadro se insere dentro de uma lógica de valores. Mas estas categorias são extensivas, na medida em que prolongam o tempo ou, melhor dito, inscrevem-se dentro de proposições postulares e portanto ideais e antinómicas.

Uma categoria corresponde a um conjunto de elementos que têm em comum uma ou várias características<sup>111</sup>. A apreensão cognitiva é uma apreensão simplificadora do real. O fenómeno de acentuação das semelhanças e das diferenças é uma das formas desta simplificação.

---

- (a) en activant des noyaux du système nerveux autonome et en envoyant des messages au corps par le biais des nerfs périphériques, de sorte que les viscères se conforment à l'état le plus souvent associé au type de situation qui a déclenché tout ce processus;

- (b) en envoyant des signaux au système moteur, de telle sorte que les muscles squelettiques complètent le tableau de l'émotion par des expressions faciales et des postures du corps;

- (c) en activant les systèmes (endocrines et nerveux) sécréteurs d'hormones et de peptides, ces substances chimiques ayant pour effet d'induire des changements dans l'état du corps et celui du cerveau (...). Ce vaste ensemble d'actions variées représente une réponse massive, concernant tout l'organisme; chez une personne en bonne santé, c'est une merveille de coordination".

*Op. cit.*

<sup>111</sup> "Les catégories ont en commun une ou plusieurs caractéristiques. Les catégories sont considérées comme des ensembles discontinus et composés d'éléments partageant les mêmes caractéristiques, donc séparées par des limites nettes et définies par un nombre restreint de critères. La cohésion est alors conçue comme le produit de l'agrégation du semblable au semblable.

Boltanski, L., *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Ed. Minuit, 1982

Tratando-se de um processo psicológico não se justifica a priori pensar que este processo não tem importância ao nível da percepção de outros sujeitos caracterizados pelo facto de pertencerem a categorias sociais.

Que os elementos sejam pessoas, que as categorias sejam sociais, nada muda no processo segundo esta óptica.

Qualquer categoria social é, no princípio, com efeito, uma categoria cognitiva, isto é, a união, no espírito, de pessoas supostas em partilhar uma ou mais características comuns.

Os estereótipos são perfeitamente a expressão, no plano social, da atribuição de características similares a diferentes membros do mesmo grupo sem ter em conta as diferenças inter-individuais que podem existir. Construindo-se como identidade individual e social o indivíduo integra, ao mesmo tempo, as categorias cognitivas e sociais embora, na relação inter-grupos essa diferenciação possa tornar-se acentuada.

Em comportamentos intergrupos a diferenciação *eu*, enquanto identidade pessoal ou mesmo *nós* enquanto identidade social e *eles* pode tender para uma polarização.

Mesmo tratando-se de categorias normativas elas aparecem sempre ligadas a três espaços definidos.

*O espaço sensível* do indivíduo, que não pode ser separado de todas as inscrições que contém do passado e, desta forma, do passado histórico de todas as representações.

Esta integração tem apenas a ver com a identidade pessoal e, portanto, o sujeito não tem necessidade de ritualizar comportamentos. Mas tal não é assim tão fácil de dizer na medida em que algumas situações do presente podem ter sido acontecimentos do passado.

Por exemplo, encontrar-se uma pessoa que já não víamos há anos e com a qual tivemos no passado uma relação que não foi esquecida por uma qualquer razão. Uma vez mais estamos ainda perante a influência da emoção<sup>112</sup>.

---

<sup>112</sup> "Vous percevez de façon interne, aussi bien les changements affectant votre corps de façon visible par un observateur extérieur que ceux invisibles par ce dernier, comme l'accélération des battements du coeur ou la contraction des intestins. Comment cela se passe-t-il? La formation réticulaire, le thalamus, l'hypothalamus, les structures limbiques et divers cortex situés dans les régions pariétales et insulaires interviennent. Ces derniers cortex, en particulier, reçoivent des messages les informant de ce qui se passe dans votre corps, moment après moment, ce qui veut dire qu'ils "photographient" le paysage en perpétuel changement de votre corps, durant une émotion (...). Outre la boucle neurale, par laquelle votre état émotionnel est signalé en retour au cerveau, votre organisme recourt également à une boucle chimique (...). Non seulement le cerveau peut élaborer, dans certains de ces systèmes neuraux, une photographie donnant de multiples points de vue de l'aspect du paysage corporel qui a été déterminé par d'autres systèmes neuraux, mais l'élaboration même de cette photographie, ainsi que son exploitation, peut être influencée directement par le corps."

O espaço sociológico a que o indivíduo pertence, embora por violação das normas possa dele ser excluído. É um espaço sobretudo de integração e desenvolvimento afirmativo.

E o espaço ritual, alargado, onde as relações se mantêm apenas em virtude dos grandes rituais comuns, como sejam os domínios onde se celebram as cerimónias cujas fronteiras não existem - as leis religiosas, as regras que presidem a um rito de morte ou a uma cerimónia que celebra a fecundidade dos campos.

E não haverá certamente nenhuma rigidez científica que possa impor a sua logicidade à emoção, ao silêncio que dota os humanos à contemplação do seu poder ou do seu espanto pela obediência ao mais alto poder do universo perante estas manifestações que de uma maneira universal quase poderemos designar de estéticas.

Mesmo que elas abarquem o campo da ética ou da religião, ou até o campo profundo e duro do saber que, esse também, contém a sua imensidão estética<sup>113</sup>.

Cada categoria existe no entanto com uma autonomia indesmentível, regendo um conjunto de condutas específicas. Se tentarmos situá-las umas em relação às outras, é difícil ver no primeiro tipo o solo de onde se teriam progressivamente destacado mas à falta de uma inteligibilidade que possa exactamente fornecer essa identificação, avançamos com o solo da sensibilidade humana. No segundo tipo as normas e, depois, as leis escritas e codificadas.

Quanto ao desenvolvimento propriamente lógico, restritivo à intensidade e objectividade dos conceitos, estas categorias são perfeitamente predicativas, limitadas num espaço e tempo à sua perfeita universalidade. É com elas que podemos afirmar existir uma *moral do pensamento ou lógica* da mesma forma que podemos afirmar a existência de uma *lógica dos valores ou moral*.

---

Damásio, A. R. , *L'erreur de Descartes (la raison des émotions)*, Odile Jacob, 1995.

<sup>113</sup> Bachelard dizia: "admira primeiro, contemplarás depois." ( *La poétique de la rêverie*, PUF, Paris, 1965.

E Margolin, comentando Bachelard, associa natureza e ciência na medida em que "as imagens apaziguam a fome quotidiana do homem, capaz de descortinar as camadas psíquicas do saber, renovando o fulcro histórico e cultural do conhecimento." (*Bachelard*, Seuil, Paris, 1974).

Toda a conceptualidade do entendimento, lugar privilegiado para a construção de representações, quer estáveis, coerentes e rígidas se forem puras, quer flexíveis ou contraditórias se forem empíricas, contém já todas as capacidades para julgar e assim poder distinguir, entendendo-se aqui esta distinção como função de síntese, sentença ou decisão.

O entendimento, como faculdade, é assim o topos implícito de uma *moral do pensar*. A função reguladora da faculdade da razão assenta essencialmente em princípios que visam, em última instância, imperativos de moralidade. Ela é assim, confrontada com o entendimento, o topos implícito de uma *lógica dos valores*<sup>114</sup>.

---

<sup>114</sup> "Piaget imagine des individus qui gravissent une montagne par des chemins différents; chacun a donc un point de vue différent, et pourtant, tous ces points de vue sont compatibles puisqu'on peut dresser une carte de géographie qui les intègre et les situe les uns par rapport aux autres. La carte jouerait le rôle de la morale. Kant se profile aussi derrière cette morale commune qui contrôle les valeurs, et qui permet de situer les échelles de valeurs individuelles les unes par rapport aux autres.

Piaget a poursuivi cette idée dans son *Etude sur les valeurs qualitatives* (Piaget, J., *études sociologiques*, Genève, Droz, 1965), où il montre comment deux individus ajustent mutuellement leurs valeurs dans le cadre d'un échange. Pour cela, ils comparent leurs satisfactions ainsi que les efforts qu'ils doivent faire pour satisfaire leur partenaire. Notons en passant que cette idée d'ajustement mutuel s'inscrit dans une tradition féconde qui va de la physique sociale du XVII<sup>e</sup> siècle au fonctionnalisme sociologique actuel. Pour cette dernière école, (Blau, Gouldner, Parsons, etc.), la vie en commun forge des échelles de valeurs communes, qui, à leur tour, permettent l'équilibre social.

Cette idée s'oppose d'une part au marxisme, qui voit dans la lutte des classes une caractéristique essentielle des sociétés capitalistes, et d'autre part à l'actuelle économie du bien-être, qui voit dans tout ajustement, même mutuel de valeurs ou de préférences le résultat d'une contrainte, voire d'une dictature."

Moessinger, P., *La Psychologie Morale*, PUF, 1989.

### 3.10 A CONSISTÊNCIA DA CRENÇA RACIONAL E A ACÇÃO REPRESENTATIVA

É aqui precisamente que começa a acção. De outro modo, podíamos afirmar que toda a prática tende a ser uma espécie de verificação do que está produzido no sujeito, sobretudo no seu campo lógico e representativo. Como se todo o sujeito de cognição se quisesse expor no mundo e aí experimentar todo o seu potencial de conhecimento.

É esta vontade activa, cujo pressuposto principal parte da sua efectiva liberdade que desencadeia uma orientação para os princípios éticos universais, prescritivos, auto-escolhidos e generalizáveis. O sujeito sente o dever de se perspectivar como agente moral, racional e universal.

Agir no entanto supõe compreensão. Compreender é construir uma representação e por isso mesmo esta compreensão dá-se ao nível do entendimento. Ao pensar agir desta forma, o sujeito coloca-se num plano e dimensão que algumas vezes pode ser identificado com a dimensão e valores religiosos<sup>115</sup>.

---

<sup>115</sup> "Il est des théologiens qui pensent que tout jugement moral recouvre déjà des préoccupations religieuses, et il y a des psychologues pour observer que péché, culpabilité et responsabilité sont liés dans la conscience de l'individu. Par ailleurs, des notions telles que charité, fidélité, équité sont des notions morales aussi bien que religieuses. Il reste cependant que la morale n'est pas directement préoccupée par l'au delà, ni par les distinctions entre sacré et profane, transcendance et immanence, éternel et éphémère. C'est aussi dans des significations très différentes que morale et religion s'intéressent à la liberté ou au sens de l'existence.

Même si morale et religion sont indissociables, il faut commencer par distinguer les jugements religieux des jugements moraux si on veut en faire une étude psychologique, et éventuellement les comparer. Parmi les personnes qui se sont attelées à cette tâche, il faut mentionner Fritz Oser, qui a mis en évidence des niveaux de jugements religieux. Son travail, portant sur l'idée d'être ultime, fait apparaître un parallèle entre le développement moral selon Kohlberg et ses niveaux religieux. Voyons cela de plus près.

Niveau 1. Au premier niveau du jugement religieux (qui correspond, chez Kohlberg, au stade de l'obéissance) l'enfant considère qu'il y a un être ultime qui le protège ou le harcèle de manière directe. La volonté de ce dernier doit toujours être accomplie.

Le parallèle est donc patent entre le jugement religieux et la morale de l'obéissance, où rien ne peut s'opposer à la volonté de l'adulte.

Niveau 2. Ici, le sujet considère que l'être ultime peut être influencé par des prières, des offrandes, le respect de certaines règles, etc. Si l'on passe les épreuves qu'il nous envoie, il se comportera comme un père bienveillant.

L'individu devenant plus autonome, il entre dans une relation plus personnelle avec l'être ultime. On peut voir un isomorphisme entre ce stade religieux et le développement des relations d'échange et de réciprocité.

Niveau 3. L'individu reconnaît qu'il porte lui-même la responsabilité de sa vie. L'être ultime est ailleurs, il a son propre champ d'action et un sens transcendant.

Podendo de facto as virtudes serem reduzidas a uma, pois apesar das suas particularidades todas têm em comum o valerem para o homem e desta forma só existe um caminho de se conduzir racionalmente e esta maneira tem valor universal: o Bem.

Já na antiguidade Sócrates acreditava que só o homem sabe o que faz antes mesmo de fazê-lo, e o faz com plena consciência; apenas o homem se conduz com o conhecimento dos fins, e só ele possui os objectivos da sua escolha.

Por outras palavras, o homem age em função dos valores, e estes encontram-se no melhor e mais justo, em suma, no bem e na justiça.

Alguma da sua justificação, no entanto, pode aproximar-se mais da crença ou da fé, já que a razão, ao querer demonstrá-los o não consegue. Há, em todo o ser racional, um princípio superior à estrutura corporal e, conseqüentemente, capaz de lhe sobreviver. Um princípio que, uma vez desembaraçado do corpo, se unirá ao princípio eterno de onde emana. No final do Fédon, antes de morrer, Sócrates faz mesmo uma libação aos deuses para que lhe tornem propícia a viagem que vai fazer "daqui para o Além."

Há contudo um caminho que se faz na e com a compreensão: a abertura do caminho à compreensão - a pré-compreensão, o caminho propriamente dito, a compreensão e o agir devido à compreensão ou a pós-compreensão.

Três componentes fazem deste modo parte da compreensão:

- a situação, os conhecimentos e os procedimentos ou atitudes que dela resultam.

Interligam-se novamente sensibilidade, entendimento e razão para a construção e aplicação no mundo da representação.

---

On peut mettre ce niveau en relation avec le développement de l'autonomie et la prise de conscience de ses propres valeurs et intentions par opposition avec celles des autres.

Niveau 4. L'individu continue à être responsable de sa vie, mais en s'interrogeant sur les raisons et les conséquences de cette responsabilité, il en vient à voir l'absurdité de l'existence. La considération de l'être ultime permet alors de resituer le sens de l'existence via le divin.

Il est difficile, à partir d'ici d'établir des liens entre jugements religieux d'Oser et le jugement moral. On peut, bien sûr, spéculer. Oser, quand à lui, observe que l'individu découvre la société (stade 4 de Kohlberg) en même temps qu'il découvre la dimension divine des relations sociales (à son niveau 4).

Niveau 5. Il y a accord entre immanence et transcendance: l'être ultime habite chaque individu tout en le dépassant. De là découle une solidarité universelle entre les hommes.

Ici encore, il y a décalage entre niveau religieux et stade moral. Cette solidarité révélée est en effet très différente de celle qui est comprise à partir de relations entre individus autonomes, comme chez Piaget, ou de celle qui est basée sur des principes moraux universels, comme chez Kohlberg.

Il n'est pas exclu que jugements moraux et jugements religieux aient, dans leurs aspects primitifs, une intersection commune, puis se séparent en évoluant. C'est d'ailleurs une hypothèse que fait Oser, qui voit dans cette partie commune les aspects cognitifs des deux types de jugement."

Adaptado de Moessinger, op. cit. e Oser, F., Gmunder, P., *Der Mensch: Stufen seiner religiösen Entwicklung*, Zurich/Koln, Benziger, 1984.

A finalidade destas acções pode ser a obtenção de um resultado específico e portanto a compreensão tem assim um objectivo pragmático para o qual tende, dada a natureza da acção.

A comunicação da representação faz-se através da própria relação comunicativa e esta, apresenta-se sob a forma de três níveis:

- o nível das avaliações - afectivo
- o nível da própria representação - cognitivo
- o nível comportamental - acção

Havendo alteração num qualquer destes níveis há de imediato alterações nos outros, dado que eles se encontram ligados uns aos outros.

Admitindo que a transmissão das representações se pode fazer segundo o esquema das faculdades de uma para outra directamente ou indirectamente, ou seja, podemos transmitir intuições, através da sensibilidade, e o receptor receber intuições, mas este pode, também, receber essa representação na sua faculdade do entendimento ou mesmo na razão, temos um esquema representativo entre os dois interlocutores em que se podem estabelecer 81 transacções representativas.

Desta forma pode haver também, do ponto de vista da transmissão de conhecimentos, interacções diferentes entre os planos cognitivo-afectivo e multiplicidade de interpretações devidas aos diferentes mecanismos de comunicação<sup>116</sup>.

---

<sup>116</sup> "Jean et Bernadette ne peuvent pas parler et Bernadette a les yeux bandés. Jean va essayer de faire écrire au tableau son prénom par la main de Bernadette, toujours avec les yeux bandés.

- Jean conduit Bernadette au tableau, lui donne un feutre, Bernadette hésite puis dessine un soleil;

- Jean prend la main de Bernadette et attire son index vers lui-même: Bernadette dessine un bonhomme;

- Jean prend de nouveau la main de Bernadette et fait suivre par son index le pourtour du badge où est écrit son nom et qu'il a sur sa poitrine, Bernadette dessine un rectangle;

Jean reprend sa main et, en la guidant, écrit avec elle un "j", puis s'arrête; Bernadette hésite, rajoute un "e", puis s'arrête;

- Jean remet sa main sur le tableau, Bernadette alors brusquement rajoute "an".

Après de nombreuses questions grâce auxquelles Bernadette retrouve le cheminement de sa pensée, elle nous explique, qu'arrivée au tableau et le feutre en main, elle avait pensé que Jean lui demandait de dessiner, et que ce qui lui était venu à l'esprit à ce moment-là, c'était un soleil - "il faisait tellement beau ce matin" - (association d'idées).

Mais quand Jean avait mis son index sur lui même, elle s'était dit: "il veut que je le dessine"; c'est pourquoi elle avait fait un bonhomme; puis, quand il lui avait fait suivre le pourtour du badge, elle avait été désorientée mais s'était raccrochée au dessin d'un rectangle, c'est à dire qu'elle changeait bien à chaque fois de dessin, suivant les indices donnés par Jean, mais elle ne quittait pas l'hypothèse qu'il s'agissait de dessiner.

R » R  
" » E  
" » S  
E » E  
" » R  
" » S etc.

---

C'est le "j" qui déstabilise cette hypothèse et la fait passer dans un autre registre; elle repense alors à l'index pointé vers lui et pense qu'il voulait dire "je"; cela l'amène à écrire le "e" et ce n'est que sur l'insistance à continuer qu'elle repense au badge et au nom de Jean qu'elle écrit alors avec un sentiment de brusque compréhension."

Adaptado de Nimier, J., *La Formation Psychologique des Enseignants*, ESF, éditeur, 1996.

## CAPÍTULO 4

### 4. REPRESENTAÇÃO COMUNICATIVA OU COMUNICAÇÃO REPRESENTATIVA

## 4.1 SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO

Em 1919, no seu livro "Social Organisation", o sociólogo americano Charles Cooley, pioneiro da psicologia social, definia assim a comunicação: "É o mecanismo através do qual as relações humanas existem e se desenvolvem; a comunicação inclui todos os símbolos do espírito com os meios de os transmitir através do espaço e de os manter no tempo.

A comunicação inclui a expressão do rosto, as atitudes, os gestos, o tom de voz, as palavras, os escritos, a impressão, os caminhos de ferro, o telégrafo, o telefone e tudo o que vai até ao último acabamento da conquista do espaço e do tempo".

Psicólogos e sociólogos posteriores afirmaram tratar-se da melhor definição, a mais completa e interessante que jamais se produziu. De facto, encontramos nela, vários elementos: de imediato, a ideia que a comunicação é o fundamento essencial da relação humana.

A comunicação leva a relação da essência à existência, do intemporal ao histórico. Sem comunicação, a relação é como uma imagem à procura dos seus contornos.

O que mudou essencialmente em todo o sistema educativo/formativo foi a problemática da comunicação e interacção. Proveniência, modo, rapidez e quantidade de informação são de tal ordem debitados a todos os momentos da nossa vida que vieram pôr em causa a relação primordial, se quisermos original e fabulosa com que construímos desde sempre as nossas vivências muito próximas ainda dos mitos.

Só que estes aproximavam o céu da terra de uma forma completamente diferente.

Os modelos técnicos da comunicação, que aparecem depois da segunda guerra mundial e dizem respeito à comunicação inter-individual ou à comunicação de massa, vieram colocar o homem que ensina e aquele que aprende numa situação de relação pouco privilegiando o humano e, sobretudo, essa estética onde era sempre possível à palavra redescobrir-se a si própria nem que fosse pela poética.

Inspirados na transmissão de sinais nas telecomunicações, estes modelos estão focados essencialmente nos problemas de transmissão de mensagens de qualidade e recepção.

O modelo referencial, de Shannon e Weaver, tem o emissor funcionando como fonte que transmite uma mensagem através de um código. O receptor descodifica a mensagem para um destinatário. É evidente que os ruídos, fossem quais fossem, mantiveram-se sempre, por melhor que o sistema estivesse organizado.

Outros modelos, da mesma época, tiveram a sua importância, como o de Harold Lasswell que se pode resumir da seguinte forma:

-Quem? - *o comunicador, o professor, o jornalista, o formador*

-Diz o quê? - *a mensagem*

-Por que canal? - *o suporte mediático da mensagem*

-A quem? *a audiência visada, o aluno, o formando*

-E com que efeito? *a influência da comunicação no receptor*

Estes modelos tratam o homem, o indivíduo, como uma entidade abstracta, deslocada do seu tecido social, do meio que o rodeia. Chegaram às escolas e Universidades quase sem se dar por isso e transformaram por completo a estrutura vigente de sociabilização existente assim como uma interdependência relacional de que prescindiremos aqui de analisar sob todos os seus efeitos.

O homem é um elemento do social que o rodeia e é aí que vai buscar valores para os interiorizar e, depois, os comunicar. A comunicação de massa apresenta elementos contextuais que inserem o indivíduo que comunica noutra contextualidade<sup>117</sup>.

Foi nesta crítica de análise mais humanista e social que os modelos técnicos ao nível dos processos de ensino/aprendizagem/formação, começaram a ser contestados embora a técnica os fizesse evoluir.

O modelo de comunicação de Riley et Riley de 1959, põe o comunicador e o receptor no seio de grupos primários e de processo social.

O contexto social, aí referido, embora se lhe dê a importância devida, acaba por ser integrado numa tecnicidade cuja origem remonta à tradição de Pavlov, segunda a qual um comportamento é considerado como estímulo ou como resposta.

A comunicação aparece assim sempre como um processo linear no qual a informação circula principalmente do emissor para o receptor. Ora isto é oferecer uma imagem errada da realidade.

---

<sup>117</sup> "A comunicação social não efectiva, apenas troca mensagens informativas. Ela perpetra sobretudo a troca de valores simbólicos que tem a ver com o sistema das instituições mediáticas, mas principalmente com os sistemas político, ideológico, económico, cultural, da ordem que sustenta essa organização social (...). Numa sociedade mediática, os *mass media* contribuem de modo decisivo para a construção da produção social da realidade. As suas mensagens só são inteligíveis se funcionam no contexto do universo simbólico. A racionalidade do seu discurso não ultrapassa a racionalidade possível ao discurso público".

Paquete de Oliveira, *O Poder dos Media ou a Comunicação do Poder*, in Via Latina, Pub. da D.G.A.A.C., Coimbra.

Toda a classe é heterogénea e a autoridade e disciplina acabam por impor-se através do meio onde destinador e destinatário estão inseridos. Foi tendo em conta este tipo de realidade que surgiram dois modelos de comunicação pedagógico/didáctica que podem e devem merecer atenção pela sua representatividade em trabalhos de pedagogia, psicologia educacional e mesmo em diferentes linguísticas respeitantes à comunicação: o modelo de Roman Jakobson e o modelo de Dell Hymes.

O primeiro trata o emissor como um destinador cuja função é essencialmente emotiva. O contexto é apresentado como uma função referencial e a mensagem é poética ou, pelo menos, tem uma função poética.

A função do receptor é uma função conotativa já que ele se apresenta sob a forma de destinatário. Veja-se neste sentido o papel que uma carta escrita para longe representa não só para quem a escreve, como sobretudo para quem a recebe, o destinatário e a relação que estabelece ao nível das emoções. O mundo representativo, mesmo o mundo do ideal, viverá sempre nas proximidades do que o sensível lhe dá de cuidados.

O destinador, envia assim uma mensagem ao destinatário. Para que tal resulte, a mensagem requer, primeiro, um contexto ao qual ela reenvie, contexto esse dominado pelo destinatário e que é, ou verbal ou passível de ser verbalizado. A seguir, a mensagem necessita de um código comum ao emissor e receptor.

Por último, a mensagem requer um contacto, um canal físico e uma conexão psicológica entre o destinador e o destinatário, contacto esse que lhes permite estabelecer e manter a comunicação<sup>118</sup>.

Por contacto entende-se a ligação física (*eles falam-se*) e a conexão psicológica (*eles escutam-se e procuram compreender-se*), entre o destinatário e o destinador. Quanto ao contexto, ele tem o duplo significado de abrangência de uma determinada unidade. A palavra "*adeus*", pode querer dizer "*bom-dia!*" se está colocada no início da comunicação ou "*até amanhã!*", se está no fim.

O emissor tem aqui uma função emotiva expressiva. Com efeito, ele encontra-se empenhado no que diz efectivamente - pode ser tímido, agressivo, amoroso, mas também está empenhado perante o receptor a quem deseja provocar efeitos de admiração, interesse ou piedade, por exemplo.

---

118 "La communication est la condition première de l'homme, la relation, aux innombrables aspects, formes et variétés, qui unit fondamentalement chaque homme au monde des hommes et les hommes entre eux.

L'identification est l'attitude naturelle, spontanée, par laquelle l'individu se met à la place d'un autre".

Hesnar, A., *Psychanalyse du lien interhumain*, PUF, 1957.

## 4.2 COMUNICABILIDADE E REPRESENTATIVIDADE

De uma forma mais ou menos conclusiva queríamos dizer com isto que a maior parte das pedagogias estão cheias de modelos técnicos, directivos, com elementos bastante enfatizados, onde o trabalho formativo visava um fim específico designado em função de interesses muitas vezes particulares.

A tradição cultural e filosófica legou-nos o problema fundamental que está imediatamente ligado à comunicação, a saber, a questão do conhecimento. O que é conhecer e como é que se sai de si quer para atingir a realidade de qualquer objecto, quer para chegar ao outro e à sua verdade? Dito de outro modo, se comunicamos é para transmitir, ou darmos alguma coisa a alguém e esta acção, em todas as suas vertentes, comporta sempre, mas sempre, uma relação entre quem transmite e quem recebe.

O conhecimento, mais do que um acto, é um processo: processo mediante o qual a razão transforma uma matéria-prima (intuições, conceitos e ideias - representações) no objecto do conhecimento (ou seu produto). O conhecimento não é tanto o resultado por parte do destinatário passivo, mas é sobretudo uma actividade ou, melhor ainda, uma construção levada a cabo por um sujeito activo<sup>119</sup>.

Na nossa língua, e em todos os procedimentos comunicativos orais, o que não nos faltam são palavras que utilizamos no quotidiano associadas a conhecimento ou conhecer. Na linguagem corrente utilizamos muitas expressões relativas ao muito conhecimento ou à grande ignorância de uma pessoa. Diz-se, por exemplo: *Ele não vê um boi! É tapadinho de todo! Não enxerga mesmo nada! É d'olhão! Em terra de cegos quem tem olho é rei.*

Nos resultados dos actos cognitivos, naquilo a que chamamos o objecto de conhecimento entra em primeiro lugar a nossa história pessoal, os nossos interesses, os nossos desejos e os nossos próprios sentimentos.

---

<sup>119</sup> "O facto do conhecimento é dos mais banais, mas é, ao mesmo tempo, dos mais misteriosos. Nós conhecemos muito antes de saber o que é o conhecer. E mesmo muitos homens, e até homens instruídos, acumulam durante toda a sua vida inumeráveis conhecimentos sem nunca reflectirem sobre o próprio acto de conhecer. Essa reflexão sobre as realidades e sobre as operações mais vulgares para determinar a sua essência e descobrir o seu mecanismo é obra filosófica e não se produz senão quando o espírito atingiu um certo desenvolvimento".

P. Foulquié, *Le problème de la connaissance*, Les Éditions de L'École, 1964.

Com algum exagero, mas também com alguma verdade, se poderá dizer que só vemos o que queremos ver, só compreendemos o que nos interessa compreender. Sem disso nos darmos conta, há em nós como que um filtro que só permite perceber determinadas dimensões da realidade.

Dois sujeitos ante o mesmo objecto real não vêm, não captam, não apreendem esse objecto da mesma maneira. A cada sujeito corresponderá um objecto de conhecimento distinto.

A aventura do conhecimento humano não foi uma aventura individual, mas sim uma aventura grupal e social. E daí, por necessidade, o nascimento da linguagem e da comunicação. Tudo começa no interior do sujeito é verdade, precisamente no seu cérebro, estudado nas neurociências e psicologia cognitiva. Mas, logo a seguir, vem a história pessoal do indivíduo, do domínio da psicologia. E, a partir daqui, os contextos do conhecimento, a saber<sup>120</sup>.

- o contexto interpessoal, estudado na psicossociologia
- o contexto social, de que se ocupa a sociologia do conhecimento
- o contexto sociolinguístico, do domínio da sociolinguística e
- o contexto cultural, estudado na paleontologia humana e antropologicultural.

Dissemos já que a **representação** é o produto e o processo de uma qualquer actividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com o qual está confrontado e lhe atribui uma significação específica, fácil será a compreensão das distorções representativas, sobretudo causadas pela linguagem específica de cada um ou cada grupo. Havendo representações diferentes os sujeitos comunicam mas não se entendem. **Os processos de comunicação estão assim directamente ligados aos processos de representação**, na medida em que aqueles criam estes e estes podem, alterando o núcleo central da representação, modificar aqueles.

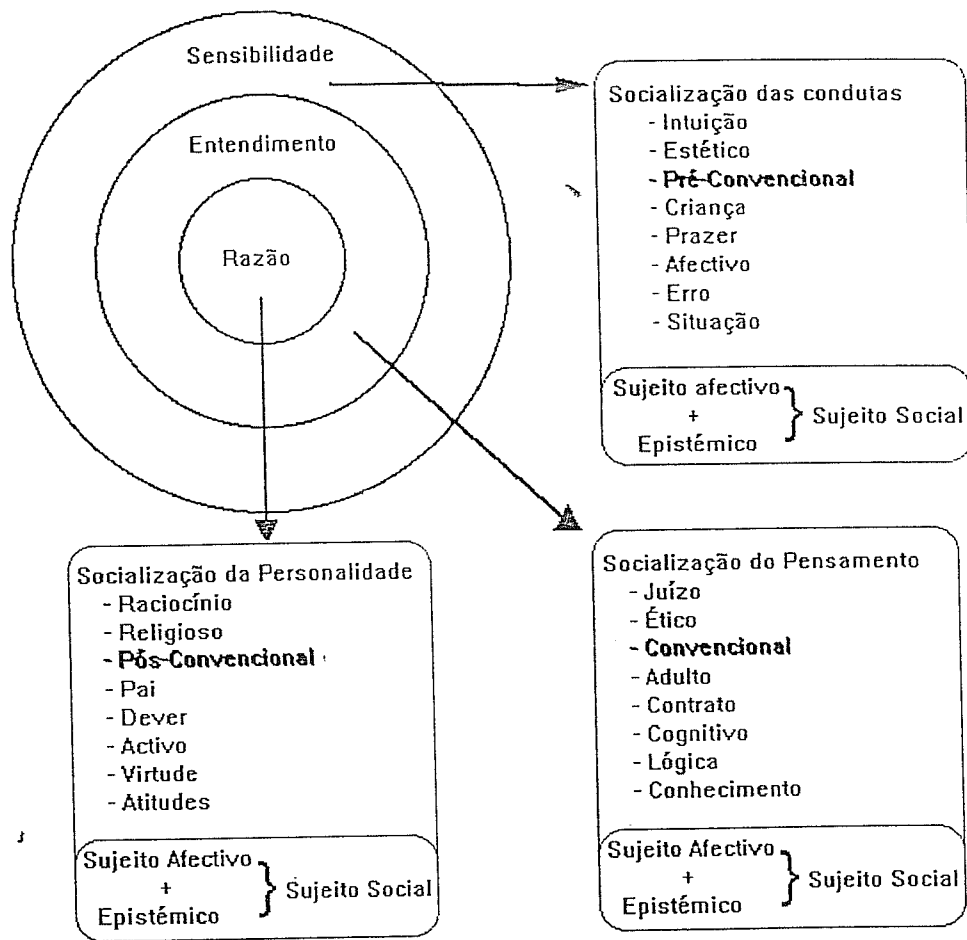
Nos esquemas à frente pretende-se dizer que às representações das diferentes faculdades, um emissor ou destinador E, transmite a mensagem ao nível da intuição mas o seu interlocutor R, pode receber essa mensagem ao nível do conceito ou da ideia, transfigurando desta forma a representação que recebe.

---

<sup>120</sup> "Com efeito, nenhum conhecimento se deve apenas às percepções, porque elas são sempre dirigidas e enquadradas por esquemas de acções. O conhecimento procede, pois, da acção e toda a acção que se repita ou se generalize por aplicação a novos objectivos engendra, por isso mesmo, um "esquema", quer dizer, uma espécie de conceito prático. A ligação fundamental constitutiva de todo o conhecimento não é, pois, uma simples associação entre objectos, porque esta noção negligencia a parte de actividade devida ao sujeito, mas é a assimilação dos objectos a esquemas deste sujeito".

Piaget, J., *Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem*, Lisboa, Edições 70, 1987, p.51.

Nos outros casos passa-se o mesmo, seja ao nível da transmissão de conceitos ou da transmissão de ideias que, não sendo recebidas como tais, podem desvirtualizar-se em intuições ou ideias e em intuições e conceitos respectivamente<sup>121</sup>.



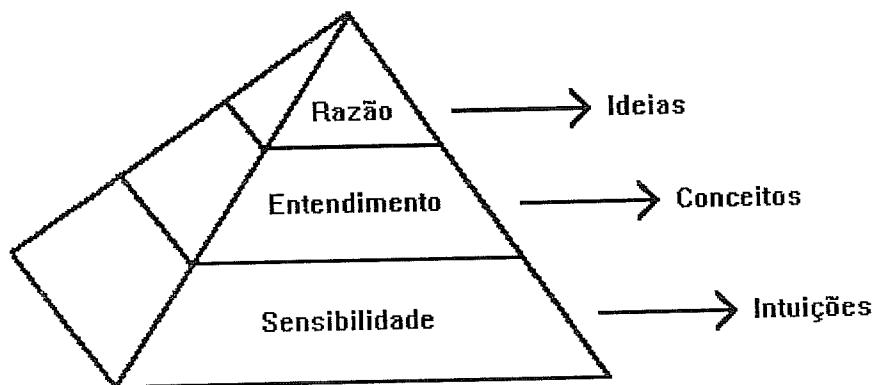
<sup>121</sup> "Não nos faltam denominações convenientemente adequadas a toda a espécie de representações sem haver necessidade de recorrer ao que é propriedade alheia. Eis aqui uma escala das mesmas. O termo genérico é a *representação em geral* (*repraesentatio*). Subordinado a este, situa-se a representação com consciência (*perceptio*) Uma percepção que se refere simplesmente ao sujeito, como modificação do seu estado, é *sensação* (*sensatio*); uma percepção objectiva é *conhecimento* (*cognitio*). O conhecimento, por sua vez, é *intuição ou conceito* (*intuitus vel conceptus*). A primeira refere-se imediatamente ao objecto e é singular, o segundo refere-se mediatamente, por meio de um sinal que pode ser comum a várias coisas. O conceito é empírico ou puro e ao conceito puro, na medida em que tem origem no simples entendimento (não numa imagem pura da sensibilidade), chama-se *noção* (*notio*). Um conceito extraído de noções e que transcende a possibilidade da experiência é a *ideia* ou conceito da razão. Quem uma vez se habitue a esta distinção achará insuportável ouvir chamar ideia à representação da cor vermelha, que nem sequer se deverá chamar noção (conceito do entendimento)."

Kant, *Crítica da Razão Pura*, F. C. G. 1985, 312.

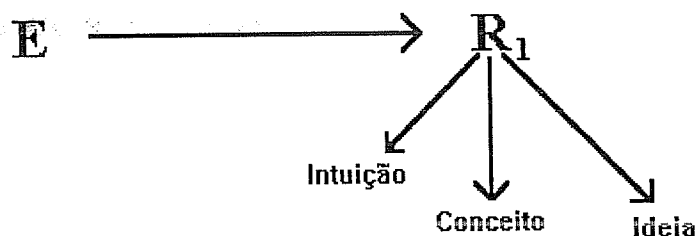
O núcleo central das representações, pode ser visto, ao nível das faculdades, com as conceptualidades fortes que pertencem a cada uma dessas faculdades.

No entanto, em virtude do núcleo periférico, haverá sempre dialéticas ascendentes ou descendentes, consoante a relação entre Emissor e Receptor, no âmbito alargado da comunicação.

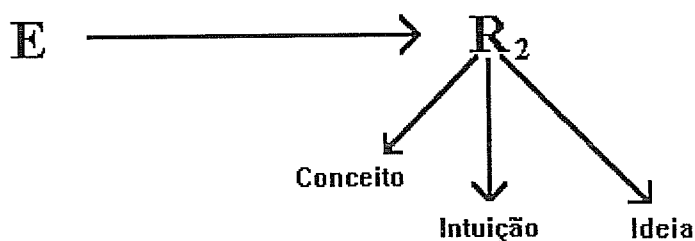
Esta comunicação, inter-age quer da sensibilidade à razão ou desta à sensibilidade. É aqui, nesta dialéctica, que a representação se perde ou se desvirtua.



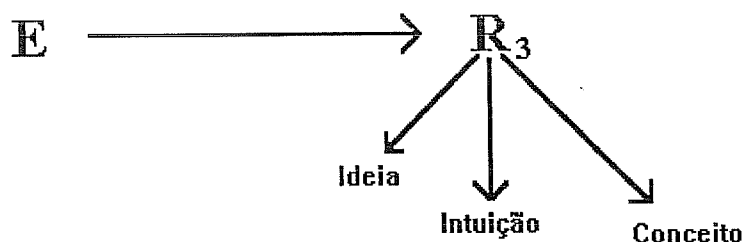
## INTUIÇÃO



## CONCEITO



## IDEIA



A sensibilidade é uma faculdade que "assenta" no mundo e por isso mesmo esse mundo é-lhe dado nas suas mais variadas formas. Ao organizá-lo, através de intuições, ela constrói já as **primeiras representações**, a partir das quais o edifício hierárquico das mesmas se irá construindo até à razão, numa espécie de filtros constantes e que numa teoria cognitivista poderíamos chamar de *representações do saber*.

A faculdade da sensibilidade, cujas características principais são a receptividade do sujeito e a passividade das sensações, ao receber o mundo **afecta o estado representativo** do mesmo. Isto significa que a progressão ou o acrescentar de novas práticas pode alterar a representação, melhor dito, transformá-la, ainda que conserve grande parte do seu núcleo central.

É deste modo fundamental na actualização, evolução e transformação das representações, o papel interactivo entre os dois sistemas.

Embora os procedimentos científicos não se possam pautar ou construir metodologias precisas e lógicas, já que os sentidos são muitas vezes acusados pelo erro e pela impossibilidade de dominarem a conceptualidade do entendimento, eles não são, por si mesmos, enganadores.

É mérito da sensibilidade fornecer à faculdade do entendimento toda a matéria que entrará nas formas do mesmo e com as quais se construirão **outras representações**, estas porventura capazes de resistir a qualquer prática mental ou social, já que são formadas a um nível de síntese superior e portanto inalteráveis<sup>122</sup>.

**São, de facto, as representações, ou as suas construções, que nos conduzem à compreensão dos factos e nos conduzem modelarmente todos os processos de comunicação.**

---

<sup>122</sup> "La psychologie sociale actuelle a certainement bénéficié d'influences externes, et notamment du développement du concept de "sciences cognitives". Il reste qu'elle trouve aussi ses racines dans une tradition qui remonte au moins, avons-nous rappelé, à Thomas et Znaniecki (1918).

Une première phase de cette tradition peut être grossièrement caractérisée par l'étude des attitudes, de leur nature, de leur distribution sociale... C'est l'époque des recherches sur l'opinion publique, sur les valeurs, les préjugés, les stéréotypes.

De ce "cognitivism primitif" naîtra, dans les années 50, un grand paradigme, celui des théories de la consistance cognitive. Il faudra pour cela que les psychologues sociaux renoncent quelque peu à leur intérêt pour la "nature" et la mesure des attitudes et se sentent davantage concernés par la *connaissance* que le sujet a de ses attitudes. Alors pourront-ils étudier quelques propriétés de cet *univers cognitif* fait non pas, en droit, d'opinions, croyances... mais de *cognitions*, c'est à dire, des diverses connaissances que le sujet en a, et des relations entre ces cognitions."

Jean -Claude Deschamps - Willem Doise, *Traité de Psychologie Cognitive - cognition, représentation, communication*. Tome III, Dunod, 1990.

### 4.3 MODIFICAÇÕES PERIFÉRICAS DA REPRESENTAÇÃO EM FUNÇÃO DAS FACULDADES

Deste modo, existem tantos tipos de compreensão quantos os processos de construção de representações. A construção de uma representação pode ser normalmente feita por particularização de um esquema ou estrutura assimiladora de conhecimento, pela própria construção de uma estrutura conceptual ou ainda pela construção de um modelo particular de situação ou, por analogia, com uma outra situação já conhecida.

O estudo dos mapas ou cartas mentais, de que em anexo damos conta, permitem-nos uma melhor compreensão destes processos.

No mapa mental do ser humano, e num universo bastante alargado, o núcleo central de representatividade gira à volta dos conceitos de nascer, amar, criar, viver, afirmar-se e compreender.

Conceitos verbais, portanto desencadeadores de acção e próximos ou mesmo dentro da faculdade da **sensibilidade**.

Só depois surgem conceptualidades mais lógicas como jogar, escutar e acreditar, vitalidade e objectivos, inventar e conhecer, ousar e agradar.

Ou seja, representações que já pertencem a campos **científicos** ou **ideais** de racionalidade ou mesmo de ética e moralidade.

Numa escala maior, temos a mesma construção no que respeita a uma pequena, média ou grande empresa, por exemplo que pode ser, do ponto de vista comunicacional, equiparada a uma pessoa.

Conhecer o mapa mental da empresa, fotografar a imagem que os outros têm de nós é indispensável mas insuficiente.

A pessoa que uma empresa é tem a sua personalidade formada em três partes, segundo o esquema de Eric Berne, resumido no postulado metafórico da criança, adulto e pai, correspondendo à tese das faculdades que avançámos logo no início deste nosso texto e já várias vezes referidas atrás:

- a **sensibilidade**, (emoções, sentimentos, espontaneidade e criatividade)
- o **entendimento**, (informação, reflexão, dedução, questionamento, decisão)
- a **razão**, (leis, julgamentos, regras, protecção, apoio).

A arqueologia comunicacional assenta sobretudo nas bases do estilo, saber-fazer e cultura sociais mas o seu neo-presentismo reside nas dialécticas que souber inter-complementar na metáfora representativa de Eric Berne<sup>123</sup>.

A um outro nível, já próximo do acto formativo, é necessário saber como vamos transmitir e que meios funcionais nos permitem melhor encurtar a relação formativa/educativa. Sobretudo, de que modo a representação pode melhor ser adaptada ao outro.

É um processo que se liga directamente à argumentação e para o qual são necessários bons comunicadores que para além do saber e do saber-fazer, consigam, no plano da relação, distinguir o verosímil, o plausível e o provável.

Por último, trata-se de saber onde vamos estabelecer este processo comunicativo que, podendo parecer de menor importância, o não é de facto dado que o lugar, a instituição ou a escola, hoje cada vez mais envolvidas nos processos formativos, estão cercados de sistemas comunicacionais desconhecidos para nós e que é necessário que, no mínimo, tenhamos deles alguns elementos mentais, mesmo que periféricos, que nos possam situar dentro do mapa mental onde fomos inseridos.

Na verdade, a maior parte dos problemas com que nos debatemos no dia-a-dia, assim como as grandes questões com que se defronta a humanidade, recaem justamente sobre o incerto, o discutível, o previsível, o viável.

Os grandes debates da actualidade sobre a pena de morte, a engenharia genética, o ambiente, a energia nuclear, o aborto, a eutanásia, a bioética, ou a governação, a inflação, o desemprego e a concertação social, o funcionamento das instituições, a educação, a cultura, etc., relevam da necessidade da comunicação e da argumentação entre os humanos para encontrar as respostas mais adequadas e as soluções mais proveitosas. E, tais factos, encontram-se envolvidos pelos processos representativos.

---

<sup>123</sup> Eric Berne, Psiquiatra e psicanalista canadiano (1910-1970), é o fundador das teorias de análise transaccional:

"En effet, une entreprise est une personne. En tant que telle, sa personnalité est formé de trois parties. La partie Parent est représentée par son système de valeurs, ses normes écrites ou implicites, sa mission, son idéologie (les Japonais parlent même de "religion d'entreprise"). La partie Adulte est faite des savoirs et des savoir-faire, de l'expérience et des compétences actuelles et potentielles. Quant à la partie Enfant, elle se repère par la façon d'être, de vivre, de s'exprimer...de l'entreprise.

L'entreprise est une personne; elle a donc des "parents" et des racines. Elle a un project".

Jaoui, Hubert- Pons, François-Marie, *La communication au service des entreprises*, ESF, éditeur, Paris, 1992.

De um ponto de vista mais elaborado, ou se quisermos mais científico, que diz respeito ao comunicador e à sua relação triádica consigo mesmo, com o que tem para dizer e com a assistência a quem tem que dizer, é a elaboração metodológica, ainda que apenas mental, para as situações de argumentação que são, na maioria dos casos, situações complexas de comunicação e que implicam o agenciamento de múltiplos instrumentos ou meios.

A construção de uma argumentação<sup>124</sup>, quer se trate da redacção de um texto argumentativo para efeitos de publicação, quer se trate da preparação de um discurso para pronunciar em público, quer se trate até da preparação de uma intervenção oral num debate, comporta naturalmente momentos e tarefas distintas.

Em primeiro lugar o carácter ou postura que deve assumir o orador para inspirar confiança ao seu auditório e merecer credibilidade - o **Éthos**.

Existem algumas condições mínimas que devem ter sido assimiladas pelo formador: revelar-se sensato; parecer sincero; ser simpático (aspectos que dizem respeito à dimensão moral do orador).

Em segundo lugar o conjunto de emoções, paixões e sentimentos que o formador deve suscitar no seu auditório graças ao seu discurso - o **Pathos**, (dimensão psicológica e afectiva).

Por último o conjunto de argumentos utilizados; estrutura lógico-argumentativa do discurso - o **Logos**, (dimensão racional ou dialéctica)<sup>125</sup>.

---

<sup>124</sup> "De facto, querer persuadir alguém é, à partida, não partir do princípio que tudo o que irá dizer é aceite como a "palavra do Evangelho".

A argumentação é essencialmente comunicação, diálogo, discussão. Enquanto a demonstração é independente de qualquer sujeito, até mesmo do orador, uma vez que um cálculo pode ser efectuado por uma máquina, a argumentação por sua vez necessita que se estabeleça um contacto entre o orador que deseja convencer e o auditório disposto a escutar. E isto é verdadeiro, mesmo no caso de uma deliberação íntima, de que não se pode compreender o desenvolvimento senão desdobrando a pessoa que delibera em orador e auditório; de outro modo, uma expressão tal como "não escutes o teu mau génio" seria incompreensível".

Perelman, C. *Argumentação*, Einaudi, INCM, Lisboa, 1987, 234-235.

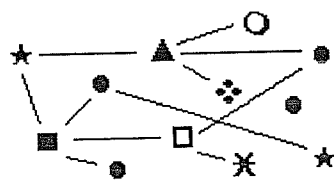
<sup>125</sup> "En matière d'argumentation, la dialectique nous incite à penser en termes de complémentarité par rapport à un "autrui différent" au lieu ou avant de penser en termes d'opposition. Or la discussion courante est plus faite de conflits que d'enchainements complémentaires allant vers un nouveau point de vue. C'est pourtant un traject commun alimenté par le principe de complémentarité qui pourrait nous conduire vers le meilleur partage provisoire d'une vérité. C'est en ce sens que l'argumentation pourrait servir l'exercice d'une philosophie dialoguée."

Lebel, P., *Pratiques de la concertation*, ESF, éditeur, 1980.

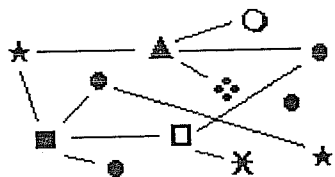
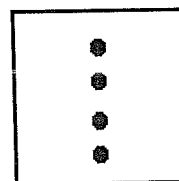
## Que sistema de representação?

Realidade complexa

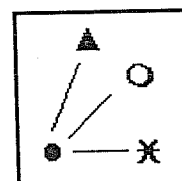
Representação comunicável (modelo)



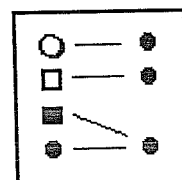
?



?



?



## 2ª PARTE

# UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES

## CAPÍTULO 5

### 5. OBJECTIVOS

O estudo que a seguir se apresenta contém em si apenas as intenções do que descritivamente ficou atrás dito. Uma tentativa de descobrir nos alunos o que à história, linguagem e experiência pertence por natureza própria, já que elas acarretam consigo séculos de tempo e espaço, em nada comparáveis com aqueles que uma vida de vinte ou menos anos pode conter.

Como as sessões foram gravadas é interessante ver, por exemplo, uma criança de dez anos afirmar categoricamente que a justiça é uma ordem.

Depois, no trabalho de casa sobre a justiça, a palavra ordem volta a aparecer, ilustrada com um desenho que a reforça. Essa mesma "criança" está hoje a frequentar a faculdade de Direito de Lisboa e quer ser juiz.

De todos os trabalhos, escritos, desenhados, e visionamento das sessões, recolhemos algumas das palavras que os alunos utilizaram para definir os conceitos de Justiça e de Bem e acrescentámos depois outros recolhidos das definições dos outros níveis etários e que nos pareceram ser os mais utilizados para um contexto de definição científica.

Foi assim que surgiram os vinte e quatro conceitos com os quais organizamos este inquérito.

Das centenas de resposta obtidas em alunos dos doze aos dezanove anos fizemos uma síntese das mesmas conforme consta nos mapas que a seguir se apresentam.

Esta ideia, de aliar a Justiça ao Bem e inquirir ambos os conceitos com vinte e quatro noções idênticas, não teve a ver com qualquer motivação de estudo para o desenvolvimento moral, embora numa fase posterior a este trabalho possamos estar motivados, para uma observação mais atenta a esse mesmo desenvolvimento moral.

Antes pretendemos verificar a rigidez das representações, mesmo quando elas em si mesmas são consideradas universais.

Já desde Sócrates que se afirma que as virtudes não são muitas e que todas elas se podem reduzir apenas a uma: a justiça.

Como tema central da filosofia grega o conteúdo da Ideia de justiça podia ser apreendido a partir de dois caracteres essenciais:

- a referência, contra a autoridade da tradição, ao conceito de Natureza, entendido aqui sob forma daquilo que funda a oposição da Natureza e da cultura;
- o privilégio acordado à noção de uma justiça distributiva que consiste em atribuir a cada um o que lhe pertence, segundo a fórmula consagrada pelo direito romano.

Os sofistas da segunda metade do século V na Grécia invocam, através da linguagem, que a lei não necessita de nenhuma referência a qualquer ideia de justiça universal.

Aquilo de que falamos é apenas o reflexo das nossas sensações, das impressões próprias a cada um e não teremos nunca a certeza que o outro as sente do mesmo modo.

Nunca podemos estar seguros que a mesma palavra, justiça, no caso, não possa ser para o outro sinónimo de vingança. O homem, segundo Protágoras, era a medida de todas as coisas, do ser daquelas que são e do não-ser daquelas que não são.

Foram grandes as implicações políticas desta filosofia nominalista da linguagem: o lugar social não tem nenhum fundamento natural e, tal como os signos da linguagem, é resultado das convenções que os homens se propuseram em função da utilidade.

O sofista dispara contra Sócrates afirmando-lhe que a justiça não nasceu de uma aspiração à virtude, mas sim de a vontade escapar e/ou da vontade de escapar aos inconvenientes da injustiça. É necessário, pois, explicar a origem da justiça pela injustiça. A justiça é apenas o fruto do medo de sofrermos a injustiça ou da incapacidade em cometê-la por causa do receio do castigo das leis.

A justiça é, portanto, e apenas, uma convenção entre os homens, que não exige necessariamente uma adesão sincera mas simplesmente um compromisso de não ir contra a vontade comum expressa nas leis.

Contra esta aproximação realista e pragmática, a argumentação socrática tenta, através de um desafio representativo, colocar naquele que assim pensa um conjunto de registos onde a moral, a política e a metafísica são convocadas para servirem de estratégias construtivistas da representação contrária ou, segundo Sócrates, da verdade.

Primeiro,

- a justiça é um valor moral. "o que é que vale mais, sofrer uma injustiça ou cometê-la?". A resposta é dada sem qualquer equívoco.

É apenas porque se confunde o bem com aquilo que é útil, o verdadeiro com aquilo que é eficaz que não nos apercebemos que a injustiça que sofremos não passa de um mal relativo enquanto que a injustiça da qual somos responsáveis é um mal absoluto.

Sócrates recusa livrar-se do castigo a que foi condenado, ainda que injustamente porque mais vale ter que se submeter a um veredicto injusto do que rebelar-se contra uma violência iníqua mas legal.

Não que ele identifique justiça e legalidade. Durante o processo as acusações que lhe são dirigidas são todas contestadas mas, perante os juizes, ele não litiga absolutamente nada a seu favor.

O que ele defende é uma cidade inteira que deve guiar e regular a sua realidade empírica sobre a idealidade da lei moral. O útil é apenas a sombra deformada de uma Ideia de justiça. A justiça é o bem, na medida em que ela conjuga e realiza a harmonia das diferentes partes da alma (razão, coração, desejos).

Segundo,

- a justiça na cidade será a réplica da harmonia interior do sage. Porque o princípio ordena que cada um cumpra a função, segundo a sua própria natureza, a que está destinado na cidade<sup>126</sup>.

A justiça assim definida deve poder assegurar a ordem e a harmonia. Assegura também a unidade, integrando nela a diversidade, e incorpora o antagonismo dos interesses, porque é conforme à natureza que o sábio governe o ignorante.

Terceiro,

- a essência do justo no indivíduo e a própria cidade remetem para o cosmos, paradigma de uma ordem imutável e perfeita<sup>127</sup>.

É portanto problemática a ideia de justiça na medida em que, por um lado, pode privilegiar o aspecto do sujeito, ou seja, o homem justo e, por outro lado, a alteridade, ou seja, a relação justa.

Tendencial que é a universalidade deste conceito podemos afirmar que a justiça existe onde o homem justo coincide com a relação justa<sup>128</sup>.

Ora a justiça, no quadro lógico deste trabalho, e em nosso entender, é mais um princípio moral do que um conjunto de regras, isto é, um princípio que desejaríamos ver seguido por todos.

---

<sup>126</sup> É bem conhecida a divisão de classes que, segundo Platão, deveria constituir a cidade ideal: a classe dos filósofos, homens de saber e sagesa que deviam exercer o poder, os guerreiros que, pelas suas qualidades de coragem, serviam como braços os homens do poder e os artesãos que assegurando a criação das riquezas na cidade tinham por missão obedecer.

<sup>127</sup> "Não é, escreve Vladimir Jankélévitch em O tratado das Virtudes (Traité des vertus, T.2 Les Vertus et l'amour, Champs Flammarion, Paris, 1996) a justiça do cosmos que é uma virtude, é antes de mais a justiça interior do cidadão que é uma analogia da grande sinfonia cósmica e astral".

<sup>128</sup> Nas sociedades ocidentais, e tal critério não se aplica só à justiça, esta assenta em três grandes pilares onde figuram, em primeiro lugar, a cultura grega, a cultura judaico-cristã, onde se enaltece o valor da obediência à lei divina, e a cultura romana, onde a autoridade aparece como ordem pacificadora. Desta forma confluem para o conceito de justiça elementos jurídicos, éticos e ideológicos. E a justiça é, assim, legalidade, ideologia ou reconhecimento da verdade.

Deste modo, vemos mais a justiça dentro da faculdade da razão, conjuntamente com o bem, do que dentro do entendimento, onde as regras para a acção existem rigorosamente para tal fim.

Se considerarmos o esquema de que nos servimos como um esquema representativo de conceitos separados pelas diferentes faculdades, quisemos ver, com os conceitos escolhidos antecipadamente, o que resultaria com as representações de bem e justiça.

Ao consultarmos os gráficos apercebemo-nos bem das percentagens dos conceitos que foram escolhidos para colocar a justiça e o bem, quer ao nível das intuições, sensibilidade, quer ao nível dos conceitos lógicos, entendimento, quer ainda ao nível dos princípios ideais, razão.

Numa primeira fase as crianças identificam-se nas representações dos pais porque certamente já interiorizaram alguns valores, padrões e até mesmo comportamentos. O sentimento de culpa, que pode ser forte em virtude da representação da violação ou da não aderência a padrões já fortemente intuídos ou o próprio desrespeito, quer para com os pais quer para com os professores. A visão distorcida dos conceitos de justiça e de bem é causada pelo grau intenso de emoção, impulsos e rapidez de processos decisoriais, próprios da sensibilidade.

Numa segunda fase, o conhecimento e a propensão para uma afirmação social cada vez mais integrada, mostram a representação da justiça com essas mesmas características sociais, numa perspectiva já da consistência dos sistemas e manutenção da ordem. É a fase do entendimento.

Por último, e numa terceira fase, a compreensão de que tudo pode ser relativo, até as próprias normas e leis. A aceitação de um ideal universal aparece nos conceitos com os quais as representações de justiça e bem são definidas. No entanto, parece-nos que se deve concluir que esta fase de orientação para princípios éticos universais apresenta uma tendência, quase diríamos um regresso, se tal fosse possível, à primeira fase da sensibilidade.

Parece haver, com efeito, nos adolescentes já na fase final do secundário, como que um ligeiro regresso ao passado, para verificarem se aquilo que pensavam estava correcto ou não, agora que a escola lhes proporcionou alguns acessos a outras representações do saber.

O ideal, aparece-lhes assim como oriundo daquele tempo, em que eles eram mais inocentes. A fase da razão vai demorar a construir-se, se é que alguma vez ela ficará acabada.

Este desenvolvimento das representações, sobretudo feito através da escola, vai das condutas, passando pelo pensamento, até à construção da personalidade. Mas é aqui precisamente que não existem possibilidades de se estabelecerem pontes para as novas condutas a seguir e a escola perde o rasto para sempre desse desenvolvimento.

Também, no que respeita à avaliação de todas estas características, a escola se mostra incapaz de integrar valores no sistema avaliativo. De nada lhe interessa, senão avaliar, mecanicamente, o que no momento é correcto a nível das aprendizagens. O resto, a vida em si... é outra história.

Foram assim **objectivos** deste trabalho:

- **Observar** a relação das representações na sua dinâmica com o conhecimento acrescentado pela escola.
- **Descrever** o processo de desenvolvimento representativo que vai de um pré-conhecimento sensível até à compreensão, entendimento e aplicação do mesmo.
- **Demonstrar** que existe um núcleo forte na representação de certa forma imodificável pelas aquisições da cultura e educação.
- **Distinguir** as representações do conhecer e do saber, demonstrando ao mesmo tempo que são áreas de comunicação semântica que as aproximam ou separam.
- **Avaliar** o desenvolvimento das representações de Justiça e Bem numa perspectiva de que ambas se equivalem e são universais.

## 5. 1 METODOLOGIA

Considerámos para as três faculdades um conjunto de conceitos que as definem ou lhe são inerentes:

**razão**

- raciocínio
- religioso (a)
- universal (*pós-convencional*)
- pai
- dever
- activo (a)
- virtude
- atitude

**entendi-  
mento**

- juízo
- ético (a)
- legal (*convencional*)
- adulto (a)
- contrato
- objectivo (a) (*cognitivo*)
- lógico (a)
- conhecimento

**sensibili-  
dade**

- intuição
- estético (a)
- útil
- criança
- prazer
- afectivo (a)
- erro
- circunstância (*situação*)

**Sensibilidade:** socialização das condutas

*Sujeito afectivo* ⇔ *epistémico* = *sujeito social*

- intuição
- estético
- útil
- criança
- prazer
- afectivo
- erro
- situação

**Entendimento:** socialização do pensamento

*Sujeito afectivo* ⇔ *epistémico* = *sujeito social*

- juízo
- ético
- convencional
- adulto
- o contrato
- cognitivo
- lógica
- conhecimento

**Razão:** socialização da personalidade

*Sujeito afectivo* ⇔ *epistémico* = *sujeito social*

- raciocínio
- religioso
- pós-convencional
- pai
- dever
- activo
- virtude
- atitude

### *Sensibilidade*

- intuição - estético - útil (pré-convencional) - criança - prazer - afectivo - erro - circunstância (situação)

### *Entendimento*

- juízo - ético - legal (convencional) - adulto - contrato - objectivo (cognitivo) - lógico - conhecimento

### *Razão*

- raciocínio - religioso - universal (pós-convencional) - pai - dever - activo - virtude - atitude

Estes conceitos foram organizados a partir de um trabalho anterior, no ano de 1987, com crianças de dez/onze anos, durante um ano lectivo, com duas sessões em cada período ocupando cada uma delas uma manhã lectiva.

Partiu-se então de uma ideia: a de que alguns temas, considerados eternos, e fazendo parte do discurso filosófico, podem ser transmitidos e dialogados a um nível etário abaixo daquele em que a Filosofia, como disciplina curricular, surge na vida dos alunos do Ensino Secundário, isto é, no 10º ano de escolaridade.

Para além do empenhamento da Escola e professores da turma, estiveram envolvidos recursos humanos e técnicos que permitiram a gravação das sessões em vídeo com o objectivo, agora aqui recuperado, de observar a evolução das representações dos temas então reflectidos com esses alunos.

O projecto dinamizou, como facilmente se compreende, a inter e transdisciplinaridade de todos os alunos e professores da turma, assim como permitiu alargar o espaço escolar e relacioná-lo com outros espaços, considerados de nível superior, como era o caso da Escola Secundária de Santiago do Cacém.

As atitudes iniciais de comprometimento, rejeição, dúvida, perante os objectivos, ou mesmo intromissão, foram muito naturalmente desfeitas pela total transparência e trabalho previamente apresentado ao longo das sessões.

O clima de confiança e intercâmbio escolar estabeleceu-se muito rapidamente pela credibilidade e atractividade que era o inédito de levar à Preparatória, aulas de Filosofia para alunos do 6º ano.

Os temas tratados foram concebidos dentro de objectivos adequados às idades dos alunos, depois de uma recolha exaustiva de informações junto dos professores da turma acerca de todos os aspectos relacionados com o processo de ensino/aprendizagem, ligação da escola com o meio cultural e pedagogia educativa.

Na primeira sessão, após apresentação, sensibilização e motivação para as questões que se iriam desenvolver, foi projectado um diaporama cujo título é O PONTO.

Neste diaporama podem ver-se, geometricamente contadas através de um ponto geométrico que se vai desenvolvendo em figuras, várias histórias do quotidiano, desde o animal que é atropelado na rua, à família, aos companheiros de escola, à opressão, guerra, discriminação, etc.

Todos os personagens apresentam atitudes, na maioria negativas. A geometria reduzida ao ponto ajuda qualquer criança a compreender todas as situações e a analisá-las de forma a encontrarem elementos positivos ou modos de actuação preferíveis.

No final de cada história, mesmo depois de ter sido contada à maneira dos alunos, fica sempre um ponto de interrogação (?), ou de exclamação (!).

A montagem não foi estudada de uma maneira moralista, ou seja, de uma perspectiva ética cerrada, do bom ou do mau, mas sim através da análise dialogada em grupos de quatro, que depois se mantiveram em todas as outras sessões.

Pretendeu-se levá-los à reflexão de si mesmos e das suas próprias atitudes e comportamentos.

Os trabalhos realizados em casa, durante a semana, permitiram com outra facilidade a abordagem de outras questões.

Essas questões tinham como estratégias ou recursos, textos filosóficos adaptados, imagens em acetato, inquéritos individuais, leituras dramatizadas, debates, música.

As questões que foram debatidas tiveram a ver com o belo, a justiça, a liberdade, e o bem.

Contou-se, por exemplo, o encontro de Sócrates com Hípias, de uma forma teatralizada e perfeitamente adaptado ao nível etário. A problemática do Belo foi depois tratada pelos alunos através de desenhos, redacções.

Depois da leitura adaptada da alegoria da caverna, e quando se coloca novamente o agrilhado lá dentro, depois de o termos tirado da caverna<sup>129</sup> e ele ter contemplado a verdadeira realidade das sombras lá dentro, um dos alunos concluiu que tinha sido uma injustiça terem-no tirado de lá.

Nunca houve intenção de dar lições, mas sim apresentar factos do quotidiano perfeitamente adequados e que contaram com relatos de experiência pessoal, de observação dos alunos do ensino secundário, funcionando um pouco à maneira de grupo de controlo, diálogos informais, registos de carácter descritivo ou expressivo da situação em causa.

Da reflexão filosófica, tomada como tema problemático para este nível etário à sua mediação, isto é, à expressão de necessidades verificadas em alunos de filosofia do 10º ano, não só do ponto de vista filosófico mas também cultural, pretendeu-se observar o desenvolvimento de questões que pudessem de algum modo ser uma resposta à questão das relações do conhecimento com o saber.

Melhor dito, observar se aquilo que aumenta o conhecimento, sobretudo pela influência da escola, desvia, altera ou mantém aquilo que só pode ser aperceptivo, ou ideal, ou puramente representativo, como todas as coisas eternas.

Se a eternidade não fosse a última esperança, não valia a pena morrer.

---

<sup>129</sup> A alegoria da caverna foi contada do seguinte modo:

Platão, que foi um grande filósofo, conta-nos o seguinte: havia dentro de uma caverna homens acorrentados de tal forma que nem sequer a cabeça podiam mexer de um lado para o outro. Estavam acorrentados pelas mãos e pés com a cara virada para o fundo da caverna e de costas voltadas para a abertura desta mesma caverna. Vocês estão a imaginar a situação? É claro que isto é apenas uma história para nós imaginarmos o que quisermos.

À frente da abertura da caverna, e um pouco distante dela, há uma fogueira enorme, uma espécie de sol muito forte, como se fosse ao meio-dia. Estão a imaginar?

Entre esta fogueira e a boca da caverna passam pessoas a cantar e a falar uns com os outros. Algumas destas pessoas levam até coisas à cabeça como vasos cheios de água e cestos cheios de frutos. Vocês estão a imaginar?

Ora os acorrentados já nasceram assim, lá dentro da caverna. e nunca, mas mesmo nunca, de lá saíram. A única coisa que eles conhecem são as sombras daqueles ou daquelas coisas que passam entre a fogueira e a boca da caverna. Vocês conseguem imaginar?

Então imaginem agora que entramos lá dentro e retiramos de lá um dos acorrentados. Que lhe acontecerá quando se virar e se aproximar da boca da caverna? E depois?

Imaginem então que ele vem cá para fora e que fica, depois de ter tapado os olhos por causa da luz forte da fogueira, bastante tempo a contemplar o mundo, as pessoas, as coisas e até a ouvir o vento e os pássaros a cantar. Estão a imaginar?

Agora, e por último, imaginem que, depois de alguns dias, pegamos nele e o voltamos a meter na caverna devidamente acorrentado como antes e que ele começa a contar o que viu aos outros. Imaginem a conversa e descrevam-na...

As representações do saber, que adquirimos muito naturalmente desde a mais tenra idade, nomeadamente quando iniciamos as primeiras aprendizagens, são como um presente que guardamos para sempre ou desviamos-las, organizamo-las conjuntamente com outras, ou, ainda, mantemo-las depois que se acrescentou na nossa consciência algum conhecimento?

Tal foi inicialmente o nosso problema.

O primeiro trabalho foi realizado numa turma D do 6º ano da Escola Preparatória de Santiago do Cacém do ano de 1987/88. Trinta alunos.

As aulas de Filosofia ocupavam uma parte da manhã, logo a seguir à primeira hora e todos os professores da turma assistiam às sessões. No final do ano os alunos expuseram, para além dos respectivos trabalhos pertencentes ao currículo propriamente dito, as questões tratadas na Filosofia.

Admitir que a representação em si compreende toda a estrutura da nossa vida psíquica, sobretudo ao nível das sensações, percepções, imagens, conceitos e ideias é lícito pensar, por exemplo, que a representação do conhecimento em geral difere da representação do saber. Isto, se considerarmos o saber, neste caso específico da filosofia, antes e/ou depois do conhecimento por conceitos, ou seja, o conhecimento lógico/científico.

Podemos colocar o problema de outro modo: qualquer sujeito cognoscente com finalidades expressas sobre e para o conhecimento, tende para que esse conhecimento se lhe apresente objectivo, factual e rigoroso, e representa o saber nessa prisão conceptual.

Ou seja, a representação científica, exclusiva e pura, pode tender para o infinitamente pequeno ou zero, enquanto que a representação, antropológicamente falando, pode tender para o infinito.

De qualquer modo, qual é o fim último da representação e que transformações sofre no campo vasto do saber, mesmo quando este é cortado pelo conhecimento que a escola entretanto aí coloca?

As representações, sob forma de pré-cientificidade, mantêm a sua forma após múltiplas relações e conexões, que dão origem ao conhecimento em si?

Sob que forma se apresentam depois?

Realizámos então, e posteriormente, um inquérito com aqueles conceitos em diferentes escolas secundárias do concelho de Almada e no qual se pedia aos alunos que, por ordem de valores (de 1 a 5), escolhessem das vinte e quatro palavras que lhes eram distribuídas, as cinco que melhor lhes parecia definirem a Justiça, por um lado, e o Bem, por outro.

Por outro lado recolhemos de todos os alunos a sua definição pessoal de justiça e de bem. Seleccionámos por idades os conceitos que foram utilizados nessas mesmas definições e comparámo-los posteriormente com os resultados do inquérito.

Este inquérito foi realizado dentro da sala de aula depois de uma explicação sucinta do significado de alguns conceitos. Foram realizados em dez turmas, duas de cada ano escolar do 7º ao 11º anos.

As crianças de 11 anos, como era o caso da turma de Santiago de Cacém, e no respeitante à questão da justiça, referem conceitos essencialmente empíricos como, por exemplo,

*"Um senhor parou o carro para dar boleia mas só deu ao menino que conhecia quando eles eram dois".*

*"Na bicha do bufete há meninos que se passam uns aos outros. Isso é injusto".*

*"No futebol há árbitros injustos que levam pedradas".*

*"A Celeste partiu o bolo e ficou com a parte maior. Não é justo".*

A partir desta idade, 11 anos, o pensamento para a representação da justiça muda. A moralidade heterónima muda para uma moralidade autónoma, ou seja a representação da obediência e de constrangimento dão lugar à representação da cooperação e do respeito mútuo. A interiorização das normas e das convenções sociais tem aqui um papel fundamental.

A partir dos treze anos encontramos outro tipo de definições de justiça:

*"A justiça é algo que não prejudica ou que não devia prejudicar ninguém que está com razão. É também um meio que ajuda a estabilizar a vida em sociedade". 13 anos.*

*"A justiça beneficia sempre aquele que ao princípio foi prejudicado". 14 anos.*

*"É o acto de dar ou atribuir a cada qual o que por direito lhe pertence". 15 anos.*

*"Existem vários tipos de justiça: a legal, a moral e a divina". 16 anos.*

*"A justiça é feita pelo conjunto de leis e normas de uma sociedade. Mas também pela consciência de cada um". 17 anos.*

A partir da idade dos treze anos começam portanto a aparecer palavras novas e conceitos novos na definição de justiça:

*julgar, razão, estabilizar, legal, divina, responsabilidade, princípio, dar, natureza, consciência, costume, lei, igualdade, respeito, avaliar, virtude, desejar, verdade, poder, impor, classe baixa, classe alta, circunstância, bem feito, mal feito, adulto, dever, bons princípios, maus princípios, prejudicar, igualdade, comunidade, cultura, moral, infracção, distinguir, limitado, equilíbrio, orientar, qualidade, compreender, acreditar, ajudar, encarar a realidade, procurar a verdade, acusar, certo, lógico, errado, punir, direito, optar, garantir, proteger, fracos, fortes, atribuir, beneficiar, normas, força.*

## O INQUÉRITO

1. Das palavras abaixo transcritas escolhe 5 (CINCO) que te pareçam, e por ordem de importância, serem as que melhor se adequam a **JUSTIÇA**.

2. Faz depois a mesma escolha mas desta vez em relação a **BEM**.

**JUSTIÇA**

|                          |  |
|--------------------------|--|
| 5 pontos - palavra<br>nº |  |
| 4 pontos - palavra<br>nº |  |
| 3 pontos - palavra<br>nº |  |
| 2 pontos - palavra<br>nº |  |
| 1 ponto - palavra<br>nº  |  |

**BEM**

|                          |  |
|--------------------------|--|
| 5 pontos - palavra<br>nº |  |
| 4 pontos - palavra<br>nº |  |
| 3 pontos - palavra<br>nº |  |
| 2 pontos - palavra<br>nº |  |
| 1 ponto - palavra<br>nº  |  |

|   |               |    |               |    |               |
|---|---------------|----|---------------|----|---------------|
| 1 | intuição      | 9  | juízo         | 17 | raciocínio    |
| 2 | estético (a)  | 10 | ético (a)     | 18 | religioso (a) |
| 3 | útil          | 11 | legal         | 19 | universal     |
| 4 | criança       | 12 | adulto (a)    | 20 | pai           |
| 5 | prazer        | 13 | contrato      | 21 | dever         |
| 6 | afectivo (a)  | 14 | objectivo (a) | 22 | activo (a)    |
| 7 | erro          | 15 | lógico (a)    | 23 | virtude       |
| 8 | circunstância | 16 | conhecimento  | 24 | atitude       |

IDADE

SEXO

 F 
 M

## CAPÍTULO 6

### 6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para além das definições de justiça e de bem que todos os alunos escreveram em folhas soltas, e das quais sobressai o progressivo encaminhamento para conceitos cada vez mais elaborados, trataram-se os dados do inquérito atribuindo-se a cada um número respectivo.

Do elevado número de inquéritos foram seleccionados cento e vinte e dois a partir da idade de treze anos.

Registaram-se depois os dados de respostas a justiça e bem com pontos de um a cinco. Cada conceito é representado também por um número que vai para os vinte e quatro conceitos, de 1 a 24.

No anexo A encontramos essas mesmas respostas por idades, sexo e ordem decrescente de valores, de 5 a 1.

No anexo B a graduação das respostas é a mesma mas a ordem é por idades e por sexos.

No anexo C seguintes fizemos as percentagens de respostas que para justiça, quer para bem nomeando os conceitos utilizados e a valoração que foi atribuída a cada um por ordem decrescente, isto é de 5 a 1.

Em D e E são visíveis os resultados de justiça e bem votados com a cotação máxima e por ordem de idades.

Assim, por exemplo, em D1 justiça é votada com 18% para o conceito de útil. É a maior votação na idade de 12 anos.

Em D2 na idade de 16 anos, o conceito útil nem sequer aparece para aparecer em seu lugar e com maior votação o conceito **virtude**, com 21%.

Este mesmo conceito surge com 55% aos 19 anos.

Da mesma forma podemos fazer a mesma leitura para bem e nas mesmas idades, ou seja, em E1, na idade de 12 anos, bem é votado com o conceito de **legal**, 25%.

A mesma votação, mas aos 16 anos, é escolhido o conceito de **juízo**, com 55%.

As classificações com o conceito de virtude escolhida para classificar justiça, por exemplo, vão aumentando à medida que a idade vai também aumentando.

São utilizados, à medida que a idade vai aumentando, cada vez mais conceitos da ordem da socialização da personalidade, mas não se pode concluir que isso seja uma regra.

O Bem é uma **virtude** e devia ser **universal** (C6 - 21% e 12%, respectivamente). Ou seja, conceitos do domínio da faculdade da razão. É também uma atitude (12%), outro conceito do domínio da mesma faculdade.

A Justiça é sobretudo **legal** 24% e um **juízo**, 22%, conceitos da ordem do entendimento.

É uma perspectiva convencional, perfeitamente integrada num social de certa forma subordinado ao instituído.

Ou seja, o nível moral das respostas dadas para a questão da justiça demonstra uma interiorização de regras perfeitamente definidas e ordenadas em função de uma instrumentalidade social.

Esta é uma representação forte, algo diferente da encontrada para Bem, onde virtude e universal definem perfeitamente uma moralidade pós-convencional.

O bem não deve ser portanto conforme às regras e normas sociais instituídas e portanto nada tem a ver com a justiça.

No dilema de Heinz, para uma moralidade convencional, legal, portanto, o homem deve roubar o medicamento porque é natural que ele faça tudo para salvar a sua mulher.

Para uma moralidade pós-convencional, o homem deve roubar, sim senhor, porque o direito à vida é superior e transcende qualquer outro direito, sobretudo o de propriedade.

De facto, o conceito de justiça, como transcendência, é contraditório com o conceito de bem.

Axiologicamente é possível que pareça difícil opor estes dois conceitos, mas, na realidade, eles encontram-se virados de costas um para o outro<sup>130</sup>.

Clarence, esse juiz penitente, personagem célebre da Queda de Albert Camus, dirá a certa altura *"Não podemos afirmar a inocência de ninguém, ao passo que podemos afirmar, de ciência certa, a culpabilidade de todos"*.

A complexidade da vida deste homem perde-se a partir do momento em que a sua consciência despertou e não foi em nenhuma situação em que ele, juiz em Paris, julgava ou tomava notas para depois pensar em casa.

---

<sup>130</sup> "Não me posso julgar como juiz.  
Tenho que ter a humana caridade  
De não ouvir apenas o que diz  
A Verdade.

Também a minha sombra tem razão  
Também ela  
Anda comigo e vela  
Enquanto o sol me vai colando ao chão."  
Miguel Torga, *Clemência, Cântico do Homem*.

Foi desde aquela noite chuvosa em que, regressando a pé para casa, nada fez para acudir a uma mulher que perto dele se suicidou atirando-se ao Sena<sup>131</sup>.

Momento decisivo que durou apenas o tempo de um gesto que se não faz, de uma decisão que se não assume.

Se há uma moral ela deve ser a da sinceridade, essa fenda lascada entre a justiça e o bem.

---

<sup>131</sup> "(...) Na ponte, passei por detrás de uma forma debruçada sobre o parapeito e que parecia olhar o rio. De mais perto, distingui uma mulher nova e esguia, vestida de negro. Entre os cabelos escuros e a gola da capa, via-se apenas uma nuca, fresca e molhada, à qual fui sensível. Mas segui caminho, depois de uma hesitação. Ao fim da ponte, meti pelo cais, direito a Saint-Michel, onde morava. Tinha percorrido já uns cinquenta metros, mais ou menos, quando ouvi o baque de um corpo que tomba na água, que, apesar da distância, me pareceu formidável no silêncio nocturno. Estaquei, mas sem me voltar. Quase imediatamente, ouvi um grito, várias vezes repetido, que descia também o rio e depois se extinguiu bruscamente. O silêncio que se seguiu, na noite subitamente parada, pareceu-me interminável. Quis correr e nem me mexi. Tremia, julgo eu, de frio e de surpresa. Dizia para mim mesmo que era preciso agir rapidamente e sentia uma fraqueza irresistível a invadir-me o corpo. Esqueci-me do que então pensei. "tarde de mais, longe de mais...", ou qualquer coisa deste género. Escutava ainda, imóvel. Depois, em passos rápidos, debaixo da chuva, afastei-me. Não preveni ninguém."

Albert Camus, *A Queda*.

## CAPÍTULO 7

### 7. DISCUSSÃO FINAL

A correspondência dos conceitos utilizados pode e deve ser vista com uma orientação bem definida à partida e segundo as faculdades da sensibilidade, entendimento e razão. Assim, à intuição na sensibilidade corresponde o juízo no entendimento e o raciocínio na razão.

| Sensibilidade | Entendimento | Razão      |
|---------------|--------------|------------|
| intuição→     | juízo→       | raciocínio |
| estético      | ético        | religioso  |
| útil          | legal        | universal  |
| criança       | adulto       | pai        |
| prazer        | contrato     | dever      |
| afectivo      | objectivo    | activo     |
| erro          | lógico       | virtude    |
| circunstância | conhecimento | atitude    |

Tratou-se, como é evidente, de uma hipótese de trabalho para as representações mais longínquas de medidas ou padrões.

A estrutura cognitiva, psicológica e transcendental do sujeito do conhecimento compõe-se não só daquelas faculdades como também de todo um sistema subjectivo e complexo onde motivações, processos de comunicação, linguagem e avaliações, se interligam nesse mesmo sujeito enquanto consciência psicológica e moral mas também enquanto parte inconsciente ou, melhor dito, sujeito de inclinações manipulatórias cujo objectivo pode ser o fim de uma moralidade instituída.

O sujeito não é só conhecimento e acção mas também sentimento. E sentimento de prazer e dor. A representação pode referir-se directamente à relação do sujeito consigo mesmo, dado o efeito directo sobre ele mesmo, na medida em que o afecta vital ou emocionalmente.

A inclinação imediata portanto, tanto pode atingir o juiz ao agir dentro da legalidade e conforme ao dever, como pode atingir o sujeito fortemente apaixonado ou fisiologicamente alterado.

Os conceitos foram assim escolhidos tendo em atenção esta forte complexidade do sujeito e as suas principais características biológicas, psicológicas e sociais.

A diversidade de culturas que hoje temos nas escolas pode levar à aceitação de que nem todos os processos representativos podem ser observados através da mesma lupa mas esse é um outro problema da pertença da educação propriamente dita.

O diverso, contudo não é, para este caso, inimigo de alguma coesão do pensar. Antes pelo contrário. O bem, a justiça, são pertenças universais<sup>132</sup> e, embora infelizmente não sejam inatos eles devem constituir um desenvolvimento de compromisso inteligente e tolerante com os valores universais tão arredados das nossas escolas e da formação de professores.

Uma educação para a justiça refere-se a um tipo particular de educação moral, diferente do da educação para o carácter. Ou seja, a educação para a justiça renuncia ao ensino directo de conteúdos morais e à inculcação dos chamados bons comportamentos ou saco de virtudes.

Uma educação deste género deve inclinar-se para estimular o desenvolvimento do raciocínio moral, propiciando oportunidades de descentração social.

Por outro lado, a chamada ética da justiça designa uma orientação moral que procura resolver os conflitos de interesses através do tratamento igualitário das pessoas como princípio substantivo de moralidade.

Um destes princípios substantivos de moralidade estipula a orientação deontológica ou moral em que o valor dos actos é intrínseco a eles próprios e não provém das consequências que daí resultam.

O princípio da justiça, segundo o nosso modelo das faculdades estipula, como o imperativo categórico kantiano, que se trate o outro como um fim e não como um meio.

É com o entendimento que o tribunal age e não com a razão. É com todos os mecanismos e representações lógicas que acabam por enraizar-se na consciência dos juízes que estes proferem sentenças.

Ora a justiça, como um princípio moral é, acima de tudo, uma razão para a acção.

Sabemos que a fronteira em alguns dos múltiplos aspectos que separa o entendimento da razão é muitíssimo ténue e que necessita de espíritos absolutamente virados para o bem soberano para que essa distinção possa ser vista.

---

<sup>132</sup> "Esses sentimentos, quando bem interiorizados, levam inexoravelmente ao reconhecimento da nossa infinita *pobreza* perante o mistério da diversidade do outro e do filão que apenas o diálogo aberto permite desenterrar. A formação pessoal e social é dirigida ao processo complexo de desenvolvimento da maturidade moral e da inteligibilidade ética, elementos integrantes da busca do sentido para a vida".

Carneiro, Roberto, *Brotéria*, volume 141, pág. 34, Julho de 1995.

Com efeito, dentro do quadro das faculdades, as categorias que existem no entendimento e na razão aproximam-se e constituem, em muitos casos, quer de um lado, quer de outro, um núcleo central forte que liga aquelas faculdades numa só. E, portanto, também as suas representações.

Podemos mesmo afirmar que o entendimento, a lógica, o conjunto do seu quadro categorial, são uma moral do pensamento, enquanto a razão e seu quadro categorial ou ideal, são uma lógica dos valores.

Moral do pensamento e lógica dos valores constituem assim um conjunto que tem feito subsistir a imutabilidade da representação de conceitos ou ideias como são as da justiça e bem.

O modo como Kant apresenta, na sua moral, o papel dado ao imperativo categórico confunde-se, no dizer de V. Delbos na sua obra *La philosophie pratique de Kant*, Paris, PUF, 1969, 304, com um espírito jurídico. Segundo o filósofo, o bem está no cumprimento da lei, o que pode levar a pensar que viver moralmente é cumprir uma qualquer legislação que não envolve o interior do homem.

Trata-se da confusão de não se saber distinguir o agir humano conforme ao dever, este sim dentro da legalidade, seja por interesses pessoais, seja por inclinações imediatas, do agir por dever e, portanto, em função da moralidade.

Ao dar o exemplo do merceeiro que leva o preço justo Kant afirma que ele o pode fazer por três razões diferentes.

A primeira razão é por não querer perder a clientela, isto é, é justo por egoísmo, por um simples interesse egoísta.

A segunda razão é pelo amor que o merceeiro tem pelos seus clientes, pelos outros em geral, até, e isto insere-se dentro de um agir por inclinação imediata.

Este amor pelos seus clientes é do interesse geral, merecendo louvor e estímulo, mas não estima. Também neste caso não existe valor moral na acção e comportamento do merceeiro.

A terceira razão prende-se com a atitude que pode ser o estrito dever que ele tem de levar o preço justo. Só aqui o merceeiro estaria a pensar de acordo com a razão e portanto só aqui se deve falar da justiça em si mesma. Só esta última razão daria verdadeiramente valor moral positivo à acção.

Quando abordamos a corruptível questão das virtudes, sobretudo da justiça e do bem não o podemos fazer sem adjectivação adequada. Com efeito, o conceito por si arrasta-nos para dois sentidos que se dicotomizam ao ponto de se tornarem antinómicos: o sentido moral e não moral.

Por isso mesmo a temos que situar na vertente do saber estar e saber agir através de princípios éticos ou leis morais que superam o simples agir conforme o dever.

À maneira de Jankélévitch ou de Alain, diríamos que o fazemos num agir por dever ou através de leis morais.

O próprio conceito de representação exige que as acções conforme o dever, cujo mérito pedagógico da simples legalidade não contestamos, sejam possíveis por dever ou dentro de leis de moralidade, no nosso entender não só necessárias mas também universais. Isto significa que o mundo das intenções difere tanto do da razão como este difere da realidade empírica.

As virtudes estáticas são por isso diferentes e inferiores às virtudes do instante, que são criadoras. As representações estáticas no tempo não mudam o espaço vivencial dos homens.

Uma consequência e conclusão ainda que subjectivas de todo o processo de desenvolvimento cognitivo e que é talvez o aspecto mais decisivo de toda a teoria do ensino - reside certamente no escasso espaço concedido às relações de identificação e transferência, ou seja, a imitação, uma vez mais enquanto forma fundamental da transmissão social.

Na construção desse habitus, essas relações proporcionam talvez o lugar a partir do qual um professor pode em princípio intervir com a mínima violência e a máxima eficácia.

A condição de uma aprendizagem activa é aquela em que o aluno procura identificar-se, e é sobre as diferentes direcções desta procura que será possível jogar este maravilhoso e surpreendente jogo.

A identificação ao mestre é simultaneamente cognitiva e não-cognitiva e a motivação dá-se aí mesmo - no tempo de uma imitação já em acto, a transferência amorosa, que é disso que se trata no dizer de Bachelard, desdobra-se em práticas de conhecimento.

A progressão sensibilidade, entendimento e razão, ou sensibilidade, imaginação, entendimento e razão é paralela aos níveis do conhecimento em Platão: sensível, imagético, dianoético e noético.

Este esquema conceptual ou estrutural serviu também de base a Piaget para demonstrar os esquemas correspondentes aos estádios e períodos, ou seja, o período sensório-motor a que corresponderia uma inteligência sensória - sensível, o período pré-operacional, a que corresponderia uma inteligência intuitiva, imagética - a imaginação, a criança neste período constrói jogos de imaginação e interioriza a imitação sem a presença dos objectos ou dos modelos. Para tal ela faz apelo à sua imaginação.

O período operacional, a que corresponde uma inteligência concreta, um pensamento lógico, só possível através da faculdade do entendimento.

O período formal, a que corresponde uma inteligência abstracta, domínio do pensamento puro e, portanto, da razão. As idades referenciadas para cada um destes períodos são respectivamente, de 2 anos, 7 anos, 11 anos e 15 anos e mais.

Considerado assim o esquema do ponto de vista do processo do *concebível*, ou evolução da "conceivabilidade", parece-nos estéril a sua unificação na totalidade da diferença possível na dualidade e na identidade de todo o mesmo processo.

O acto de conhecer e de representação, sobretudo este último, é uma constante psíquica e cada momento e passo daquele processo tem que ser entendido como uma diversa determinação do indeterminado. Por isso mesmo a indeterminação se torna finitude diferencial de uma infinita possibilidade de consciências possíveis.

É nesta leitura e análise de conteúdo dinâmica que reside a nossa ideia. Nada está desligado de nada mas, "*l'indétermination est ce rapport, qui identité, si l'acte de connaître étant une constante psychique (ce qui n'est pas démontré, ni se semble assez probable), l'object qu'il soit (car on le prend ici dans toute son extension), était une variable aux variations périodiques commensurables avec l'acte, limite de ses écarts, nécessairement finis*".<sup>133</sup>

O processo deixa assim aberturas para uma diferenciação entre o dado real e a elaboração do mesmo no plano da representatividade intuitiva; entre a elaboração do real e a análise da realidade elaborada ao nível da representatividade do conhecimento e entre esta análise da realidade elaborada e a análise da elaboração da realidade que é o plano do pensar, ou da representatividade racional ou ideal.

São, deste modo, três diferenciações todas elas inter-ligadas no plano psicológico mas, e mais concreta e especificamente, três diferenciações psicológico-intuitiva a primeira, epistemológico-cognoscitiva, a segunda, e lógico-pensante a última.

---

<sup>133</sup> In Vieira de ALMEIDA, *Obra Filosófica*, vol.I, F.C.G., 1987.

Todas definem diversas constantes lógicas, ou funções diferenciadas do acto da representação consciente. São ainda horizontes de indeterminação entre as quais novas indeterminações, eventualmente, se poderão procurar.

Entre estas três faculdades, neste caso entre estas três indeterminações, podemos encontrar entre a primeira, a indeterminação intuitiva e cognoscitiva, a diferença do próprio ser. A construção de um campo de representações que identificam e se identificam no sujeito de conhecimento em si mesmo.

Entre o processo cognoscitivo e o pensante, ou seja, o campo das representações lógicas e ideais, surge a diferenciação activa, aquela que, correlativa da análise da realidade elaborada, tem a função decisiva da análise, uma função decisória.

A pura diferenciação consciente situa-se no plano entre o ser como horizonte indeterminado de determinações e a acção funcional da própria consciência.

No conjunto dos resultados finais, verificamos que a relação entre justiça e bem se aproximam bastante dos conceitos de juízo e universal. Para *justiça* o conceito mais escolhido é o conceito **juízo**, com 22%, logo seguido do conceito legal, 21%, dever e **universal**, ambos com 10% e, por último, ético, com 8%.

Para *bem* os resultados são de 21% para virtude, 12% para atitude e **universal**, 10% para criação e 7% para **juízo**.

Juízo e universal são assim os conceitos escolhidos e comuns a justiça e bem.

A justiça é assim um juízo, legal e universal e o bem uma virtude universal.

Existem aqui condições necessárias para uma boa definição dos conceitos que não pensamos ter sido a escola a transmiti-los. O sentimento imediato da existência e o desejo efectivo de uma ideia moral, centrado no conceito de virtude, não são práticas curriculares muito correntes.

O universal, onde se contém todo o definido, isto é, a coisa definida, a virtude e o juízo, este em nosso entender escolhido em função da representação dupla, lógica e religiosa, contribuem para uma aproximação algo rigorosa de bem e justiça.

O bem, enquanto juízo significa que pode ser conhecido e, portanto, escolhido.

A justiça, enquanto universal, significa que, para além de uma moral do pensamento propriamente dito e circunscrito num tempo e espaço definidos, pode ser também uma lógica dos princípios formais e dos valores eternos.

Superiormente, a justiça deverá ser, para além dela mesma enquanto mecanismo de respeito pela lei, o garante de uma unidade superior através de princípios tão eternos como o céu que está por cima de nós.

Com efeito, se podemos conhecer a relação entre conceitos tais como estes de que falamos, então, cabe-nos o dever de os cumprir esperando desse cumprimento apenas uma coisa: o bem.

Para além do bem, entendido como o objecto da acção moral, por isso mesmo é que ele é universal, há que o considerar ainda como aquilo que designamos de felicidade pessoal.

Esta felicidade pessoal está aqui referida exclusivamente à possibilidade que temos de agir, com conhecimento de todas estas causas, em liberdade.

Ora a liberdade não é mais do que eu praticar a minha vontade, enquanto princípio da minha faculdade da razão que faz com que eu seja o que sou.

E eu, como diria Kant, sou aquilo que fizer de mim mesmo.

Não me cabe é a mim dizê-lo, mas sim à história.

O acontecer da representação no sujeito surge como elaboração ou laboração da própria transitividade das faculdades. Como uma sequência psicológica inerente à representatividade. Da sensibilidade surge a inteligência e, desta, a vontade.

Tal tem sido, esquematicamente, o instrumento de trabalho com o qual elaboramos hipóteses para o campo das diferentes representações ou tipos de representações.

Mas é de facto no pensar, no lugar da pensatividade, que o campo representativo se alarga e atinge horizontes que não são propriamente avistáveis através de uma ciência qualquer<sup>134</sup>.

---

<sup>134</sup> "Il est incontestable que personne ne veut penser: - je parle évidemment non pas de la pensée logique, (...). La pensée logique ainsi que toute fonction naturelle, procure à l'homme un très grand plaisir. "C'est pourquoi les systèmes qui traitent des problèmes derniers de la vie, excitent toujours dans le public un très grand intérêt, si complexe et difficile que soit leur structure pourvu qu'ils n'exigent de l'homme rien d'autre qu'un certain travail logique. Mais penser, cela signifie dire adieu à la logique, cela signifie vivre d'une nouvelle vie, changer, faire le sacrifice incessant de ses goûts, de ses habitudes, de ses affections les plus chères, les plus profondément enracinées, sans pouvoir même avoir la certitude qu'on sera un jour récompensé de quelque façon pour tous ces sacrifices".

Chestov, Léon, *Sur les conflits de la vie*.

# ANEXOS

**ANEXO A**

**LISTAGEM DOS DADOS DOS INQUÉRITOS**

|    | Idade | Sexo | Justiça 5<br>Pontos | Justiça 4<br>Pontos | Justiça 3<br>Pontos | Justiça 2<br>Pontos | Justiça 1<br>Ponto | Bem<br>5 Pontos | Bem<br>4 Pontos | Bem<br>3 Pontos | Bem<br>2<br>Pontos | Bem<br>1 Ponto |
|----|-------|------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------|--------------------|----------------|
| 1  | 11    | F    | 11                  | 9                   | 24                  | 14                  | 19                 | 10              | 14              | 1               | 5                  | 16             |
| 2  | 12    | F    | 11                  | 9                   | 14                  | 24                  | 19                 | 17              | 1               | 14              | 5                  | 10             |
| 4  | 12    | F    | 1                   | 10                  | 13                  | 16                  | 21                 | 3               | 15              | 21              | 14                 | 24             |
| 7  | 12    | F    | 1                   | 10                  | 9                   | 11                  | 14                 | 23              | 3               | 4               | 21                 | 24             |
| 11 | 12    | F    | 9                   | 17                  | 16                  | 15                  | 11                 | 24              | 23              | 14              | 18                 | 6              |
| 3  | 12    | M    | 16                  | 23                  | 21                  | 15                  | 17                 | 24              | 19              | 23              | 22                 | 9              |
| 5  | 12    | M    | 21                  | 23                  | 10                  | 11                  | 1                  | 19              | 21              | 22              | 24                 | 12             |
| 6  | 12    | M    | 11                  | 21                  | 23                  | 24                  | 7                  | 5               | 3               | 24              | 9                  | 17             |
| 8  | 12    | M    | 10                  | 15                  | 11                  | 3                   | 9                  | 20              | 4               | 24              | 12                 | 14             |
| 9  | 12    | M    | 10                  | 8                   | 16                  | 13                  | 11                 | 4               | 20              | 5               | 24                 | 14             |
| 10 | 12    | M    | 21                  | 16                  | 19                  | 15                  | 17                 | 19              | 14              | 3               | 1                  | 24             |
| 12 | 12    | M    | 24                  | 9                   | 11                  | 23                  | 21                 | 3               | 2               | 16              | 8                  | 1              |
| 16 | 13    | F    | 15                  | 8                   | 16                  | 21                  | 7                  | 18              | 24              | 4               | 21                 | 21             |
| 21 | 13    | F    | 11                  | 1                   | 9                   | 21                  | 23                 | 24              | 2               | 16              | 14                 | 7              |
| 27 | 13    | F    | 11                  | 1                   | 15                  | 16                  | 3                  | 24              | 21              | 6               | 3                  | 4              |
| 29 | 13    | F    | 11                  | 3                   | 7                   | 15                  | 24                 | 21              | 2               | 18              | 4                  | 5              |
| 30 | 13    | F    | 3                   | 11                  | 24                  | 7                   | 5                  | 24              | 4               | 20              | 16                 | 14             |
| 34 | 13    | F    | 24                  | 22                  | 15                  | 23                  | 24                 | 16              | 19              | 5               | 23                 | 9              |
| 36 | 13    | F    | 11                  | 15                  | 3                   | 21                  | 17                 | 5               | 9               | 2               | 19                 | 3              |
| 37 | 13    | F    | 11                  | 16                  | 17                  | 10                  | 15                 | 24              | 1               | 18              | 23                 | 5              |
| 38 | 13    | F    | 3                   | 11                  | 19                  | 17                  | 15                 | 19              | 23              | 5               | 5                  | 2              |
| 39 | 13    | F    | 11                  | 8                   | 15                  | 23                  | 24                 | 16              | 21              | 4               | 12                 | 17             |
| 40 | 13    | F    | 11                  | 10                  | 16                  | 17                  | 3                  | 4               | 1               | 23              | 21                 | 24             |
| 41 | 13    | F    | 11                  | 16                  | 9                   | 21                  | 3                  | 19              | 3               | 15              | 23                 | 14             |
| 42 | 13    | F    | 11                  | 3                   | 15                  | 16                  | 1                  | 2               | 6               | 10              | 5                  | 24             |
| 13 | 13    | M    | 21                  | 11                  | 16                  | 3                   | 22                 | 9               | 18              | 6               | 20                 | 4              |
| 14 | 13    | M    | 11                  | 13                  | 21                  | 16                  | 3                  | 18              | 24              | 6               | 20                 | 19             |
| 15 | 13    | M    | 23                  | 10                  | 13                  | 8                   | 24                 | 10              | 18              | 9               | 20                 | 5              |
| 17 | 13    | M    | 11                  | 14                  | 16                  | 21                  | 22                 | 19              | 24              | 2               | 3                  | 9              |

|    |      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|----|------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 18 | 13 M | 7  | 9  | 17 | 8  | 3  | 18 | 19 | 23 | 24 | 15 |
| 19 | 13 M | 1  | 14 | 2  | 15 | 8  | 24 | 12 | 21 | 23 | 22 |
| 20 | 13 M | 10 | 11 | 15 | 18 | 24 | 9  | 5  | 18 | 6  | 15 |
| 22 | 13 M | 21 | 11 | 15 | 17 | 16 | 9  | 11 | 24 | 4  | 8  |
| 28 | 13 M | 11 | 21 | 3  | 15 | 24 | 23 | 4  | 9  | 8  | 16 |
| 31 | 13 M | 3  | 11 | 15 | 9  | 6  | 4  | 20 | 21 | 16 | 23 |
| 32 | 13 M | 11 | 13 | 16 | 10 | 21 | 9  | 17 | 21 | 2  | 4  |
| 33 | 13 M | 9  | 11 | 15 | 13 | 16 | 17 | 21 | 2  | 4  | 24 |
| 35 | 13 M | 11 | 16 | 9  | 15 | 3  | 20 | 18 | 21 | 14 | 16 |
| 25 | 14 F | 11 | 10 | 15 | 13 | 21 | 10 | 2  | 5  | 23 | 6  |
| 26 | 14 F | 15 | 21 | 9  | 11 | 13 | 18 | 23 | 10 | 5  | 3  |
| 44 | 14 F | 11 | 21 | 3  | 10 | 7  | 19 | 21 | 5  | 2  | 9  |
| 45 | 14 F | 11 | 21 | 10 | 3  | 7  | 19 | 9  | 18 | 21 | 5  |
| 47 | 14 F | 3  | 11 | 15 | 21 | 17 | 9  | 5  | 19 | 2  | 3  |
| 48 | 14 F | 11 | 13 | 7  | 8  | 14 | 21 | 9  | 16 | 23 | 24 |
| 23 | 14 M | 24 | 12 | 9  | 7  | 1  | 20 | 18 | 19 | 9  | 5  |
| 43 | 14 M | 24 | 10 | 3  | 12 | 21 | 23 | 14 | 4  | 9  | 20 |
| 46 | 14 M | 9  | 7  | 20 | 14 | 16 | 18 | 7  | 20 | 21 | 24 |
| 49 | 14 M | 11 | 14 | 21 | 3  | 8  | 4  | 19 | 2  | 6  | 15 |
| 24 | 15 F | 10 | 11 | 23 | 6  | 4  | 11 | 23 | 9  | 21 | 6  |
| 50 | 15 F | 23 | 11 | 8  | 13 | 22 | 17 | 12 | 9  | 22 | 20 |
| 51 | 15 F | 11 | 13 | 23 | 19 | 7  | 4  | 5  | 9  | 20 | 21 |
| 52 | 15 F | 11 | 23 | 21 | 1  | 24 | 9  | 18 | 4  | 20 | 19 |
| 53 | 15 F | 10 | 9  | 19 | 3  | 16 | 23 | 10 | 3  | 24 | 8  |
| 54 | 15 F | 10 | 9  | 11 | 3  | 19 | 23 | 10 | 21 | 3  | 24 |
| 55 | 15 F | 19 | 3  | 9  | 15 | 11 | 24 | 4  | 5  | 6  | 19 |
| 56 | 15 F | 9  | 14 | 10 | 24 | 21 | 1  | 23 | 16 | 4  | 19 |
| 57 | 15 F | 19 | 23 | 9  | 10 | 16 | 21 | 14 | 1  | 24 | 21 |
| 77 | 15 F | 9  | 19 | 10 | 7  | 15 | 23 | 19 | 1  | 24 | 15 |
| 78 | 15 F | 9  | 1  | 3  | 24 | 7  | 3  | 19 | 23 | 6  | 8  |
| 80 | 15 F | 19 | 9  | 14 | 11 | 17 | 19 | 23 | 12 | 15 | 18 |
| 81 | 15 F | 9  | 15 | 17 | 16 | 11 | 23 | 19 | 21 | 1  | 4  |
| 84 | 15 F | 23 | 19 | 9  | 8  | 3  | 24 | 21 | 4  | 22 | 14 |
| 85 | 15 F | 9  | 16 | 11 | 17 | 24 | 19 | 24 | 1  | 3  | 23 |
| 58 | 15 M | 16 | 9  | 10 | 17 | 15 | 16 | 19 | 24 | 23 | 15 |
| 59 | 15 M | 17 | 15 | 21 | 11 | 3  | 19 | 10 | 23 | 24 | 2  |



|     |      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|-----|------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 103 | 17 M | 21 | 19 | 11 | 17 | 9  | 16 | 23 | 5  | 24 | 3  |
| 104 | 17 M | 16 | 9  | 17 | 23 |    | 4  | 18 | 23 | 24 | 19 |
| 126 | 17 M | 3  | 21 | 8  | 7  | 15 | 9  | 14 | 23 | 24 | 5  |
| 127 | 17 M | 23 | 11 | 15 | 19 | 10 | 9  | 21 | 5  | 19 | 4  |
| 99  | 18 F | 19 | 11 | 14 | 15 | 13 | 23 | 21 | 19 | 6  | 14 |
| 100 | 18 F | 11 | 21 | 9  | 15 | 10 | 23 | 6  | 24 | 4  | 19 |
| 107 | 18 F | 21 | 11 | 9  | 12 | 24 | 23 | 1  | 5  | 6  | 4  |
| 108 | 18 F | 19 | 11 | 9  | 14 | 3  | 23 | 24 | 1  | 5  | 18 |
| 109 | 18 F | 19 | 21 | 8  | 11 | 24 | 1  | 4  | 6  | 16 | 23 |
| 110 | 18 F | 11 | 14 | 15 | 19 | 17 | 19 | 21 | 1  | 24 | 23 |
| 111 | 18 F | 21 | 11 | 8  | 15 | 7  | 20 | 23 | 9  | 6  | 5  |
| 112 | 18 F | 3  | 21 | 11 | 9  | 19 | 23 | 5  | 3  | 21 | 6  |
| 128 | 18 F | 17 | 21 | 11 | 9  | 3  | 16 | 6  | 23 | 5  | 18 |
| 129 | 18 F | 19 | 21 | 11 | 3  | 12 | 23 | 9  | 24 | 21 | 6  |
| 131 | 18 F | 19 | 16 | 10 | 17 | 8  | 24 | 15 | 18 | 22 | 3  |
| 75  | 18 M | 9  | 10 | 11 | 14 | 21 | 24 | 23 | 18 | 5  | 10 |
| 130 | 18 M | 21 | 16 | 19 | 3  | 10 | 23 | 24 | 14 | 19 | 9  |
| 132 | 18 M | 9  | 11 | 3  | 7  | 2  | 23 | 24 | 19 | 6  | 10 |
| 76  | 19 F | 16 | 11 | 17 | 4  | 9  | 23 | 5  | 24 | 15 | 3  |
| 113 | 19 F | 11 | 9  | 10 | 17 | 2  | 23 | 5  | 21 | 4  | 3  |
| 114 | 19 F | 10 | 11 | 9  | 24 | 14 | 23 | 6  | 24 | 4  | 1  |
| 115 | 19 F | 20 | 19 | 13 | 24 | 17 | 23 | 21 | 9  | 4  | 12 |
| 117 | 19 F | 9  | 24 | 21 | 11 | 19 | 5  | 23 | 10 | 21 | 24 |
| 133 | 19 F | 21 | 9  | 3  | 16 | 24 | 23 | 19 | 5  | 14 | 4  |
| 134 | 19 F | 11 | 3  | 10 | 16 | 15 | 24 | 21 | 19 | 10 | 3  |
| 135 | 19 F | 24 | 9  | 21 | 11 | 12 | 23 | 3  | 1  | 6  | 4  |
| 136 | 19 F | 10 | 11 | 19 | 21 | 9  | 24 | 5  | 6  | 3  | 14 |
| 101 | 19 M | 11 | 9  | 7  | 21 | 14 | 21 | 23 | 17 | 24 | 1  |
| 116 | 19 M | 9  | 19 | 11 | 10 | 7  | 3  | 5  | 21 | 24 | 4  |
| 118 | 20 F | 21 | 9  | 3  | 19 | 10 | 4  | 23 | 9  | 20 | 5  |
| 119 | 20 F | 21 | 11 | 10 | 9  | 14 | 4  | 9  | 23 | 24 | 2  |
| 120 | 20 F | 24 | 11 | 16 | 14 | 9  | 4  | 20 | 3  | 23 | 5  |
| 121 | 20 F | 1  | 19 | 24 | 8  | 14 | 4  | 6  | 23 | 17 | 16 |
| 123 | 21 M | 4  | 5  | 6  | 10 | 11 | 3  | 18 | 19 | 21 | 8  |
| 122 | 22 M | 10 | 16 | 15 | 11 | 24 | 1  | 5  | 23 | 8  | 24 |

**ANEXO B**

**LISTAGEM DOS DADOS DOS INQUÉRITOS ORDENADA POR  
IDADES E POR SEXOS**

Idade

13

|      | Justiça 5<br>Pontos | Justiça 4<br>Pontos | Justiça 3<br>Pontos | Justiça 2<br>Pontos | Justiça 1<br>Ponto | Bem<br>Pontos | Bem<br>Pontos | Bem<br>Pontos | Bem<br>Pontos | Bem<br>Pontos | Bem<br>Ponto |
|------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|
| 13 F | 15                  | 8                   | 16                  | 21                  | 7                  | 18            | 24            | 4*            | 4             | 21            | 21           |
| 13 F | 11                  | 1                   | 9                   | 21                  | 23                 | 24            | 2             | 16            | 16            | 14            | 7            |
| 13 F | 11                  | 1                   | 15                  | 16                  | 3                  | 24            | 21            | 6             | 6             | 3             | 4            |
| 13 F | 11                  | 3                   | 7                   | 15                  | 24                 | 21            | 2             | 18            | 4             | 5             | 5            |
| 13 F | 3                   | 11                  | 24                  | 7                   | 5                  | 24            | 4             | 20            | 16            | 14            | 14           |
| 13 F | 24                  | 22                  | 15                  | 23                  | 24                 | 16            | 19            | 5             | 23            | 9             | 9            |
| 13 F | 11                  | 15                  | 3                   | 21                  | 17                 | 5             | 9             | 2             | 19            | 3             | 3            |
| 13 F | 11                  | 16                  | 17                  | 10                  | 15                 | 24            | 1             | 18            | 23            | 5             | 5            |
| 13 F | 3                   | 11                  | 19                  | 17                  | 15                 | 19            | 23            | 5             | 5             | 2             | 2            |
| 13 F | 11                  | 8                   | 15                  | 23                  | 24                 | 16            | 21            | 4             | 4             | 17            | 17           |
| 13 F | 11                  | 10                  | 16                  | 17                  | 3                  | 4             | 1             | 23            | 21            | 24            | 24           |
| 13 F | 11                  | 16                  | 9                   | 21                  | 3                  | 19            | 3             | 15            | 23            | 14            | 14           |
| 13 F | 11                  | 3                   | 15                  | 16                  | 1                  | 2             | 6             | 10            | 5             | 24            | 24           |
| 13 M | 21                  | 11                  | 16                  | 3                   | 22                 | 9             | 18            | 6             | 6             | 4             | 4            |
| 13 M | 11                  | 13                  | 21                  | 16                  | 3                  | 18            | 24            | 6             | 20            | 19            | 19           |
| 13 M | 23                  | 10                  | 13                  | 8                   | 24                 | 10            | 18            | 9             | 20            | 5             | 5            |
| 13 M | 11                  | 14                  | 16                  | 21                  | 22                 | 19            | 24            | 2             | 3             | 9             | 9            |
| 13 M | 7                   | 9                   | 17                  | 8                   | 3                  | 18            | 19            | 23            | 24            | 15            | 15           |
| 13 M | 1                   | 14                  | 2                   | 15                  | 8                  | 24            | 12            | 21            | 23            | 22            | 22           |
| 13 M | 10                  | 11                  | 15                  | 18                  | 24                 | 9             | 5             | 18            | 6             | 15            | 15           |
| 13 M | 21                  | 11                  | 15                  | 17                  | 16                 | 9             | 11            | 24            | 4             | 8             | 8            |
| 13 M | 11                  | 21                  | 3                   | 15                  | 24                 | 23            | 4             | 9             | 8             | 16            | 16           |
| 13 M | 3                   | 11                  | 15                  | 9                   | 6                  | 4             | 20            | 21            | 16            | 23            | 23           |
| 13 M | 11                  | 13                  | 16                  | 10                  | 21                 | 9             | 17            | 21            | 2             | 4             | 4            |
| 13 M | 9                   | 11                  | 15                  | 13                  | 16                 | 17            | 21            | 2             | 4             | 24            | 24           |
| 13 M | 11                  | 16                  | 9                   | 15                  | 3                  | 20            | 18            | 21            | 14            | 16            | 16           |

Idade

14

|      | Justiça 5<br>Pontos | Justiça 4<br>Pontos | Justiça 3<br>Pontos | Justiça 2<br>Pontos | Justiça 1<br>Ponto | Bem 5<br>Pontos | Bem 4<br>Pontos | Bem 3<br>Pontos | Bem 2<br>Pontos | Bem 1<br>Ponto |
|------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|
| 14 F | 11                  | 10                  | 15                  | 13                  | 21                 | 10              | 2               | 5               | 23              | 6              |
| 14 F | 15                  | 21                  | 9                   | 11                  | 13                 | 18              | 23              | 10              | 5               | 3              |
| 14 F | 11                  | 21                  | 3                   | 10                  | 7                  | 19              | 21              | 5               | 2               | 9              |
| 14 F | 11                  | 21                  | 10                  | 3                   | 7                  | 19              | 9               | 18              | 21              | 5              |
| 14 F | 3                   | 11                  | 15                  | 21                  | 17                 | 9               | 5               | 19              | 2               | 3              |
| 14 F | 11                  | 13                  | 7                   | 8                   | 14                 | 21              | 9               | 16              | 23              | 24             |
| 14 M | 24                  | 12                  | 9                   | 7                   | 1                  | 20              | 18              | 19              | 9               | 5              |
| 14 M | 24                  | 10                  | 3                   | 12                  | 21                 | 23              | 14              | 4               | 9               | 20             |
| 14 M | 9                   | 7                   | 20                  | 14                  | 16                 | 18              | 7               | 20              | 21              | 24             |
| 14 M | 11                  | 14                  | 21                  | 3                   | 8                  | 4               | 19              | 2               | 6               | 15             |

Idade

15

|      | Justiça 5<br>Pontos | Justiça 4<br>Pontos | Justiça 3<br>Pontos | Justiça 2<br>Pontos | Justiça 1<br>Ponto | Bem<br>Pontos | Bem 4<br>Pontos | Bem 3<br>Pontos | Bem 2<br>Pontos | Bem 1<br>Ponto |
|------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|
| 15 F | 10                  | 11                  | 23                  | 6                   | 4                  | 11            | 23              | 9               | 21              | 6              |
| 15 F | 23                  | 11                  | 8                   | 13                  | 22                 | 17            | 12              | 9               | 22              | 20             |
| 15 F | 11                  | 13                  | 23                  | 19                  | 7                  | 4             | 5               | 9               | 20              | 21             |
| 15 F | 11                  | 23                  | 21                  | 1                   | 24                 | 9             | 18              | 4               | 20              | 19             |
| 15 F | 10                  | 9                   | 19                  | 3                   | 16                 | 23            | 10              | 3               | 24              | 8              |
| 15 F | 10                  | 9                   | 11                  | 3                   | 19                 | 23            | 10              | 21              | 3               | 24             |
| 15 F | 19                  | 3                   | 9                   | 15                  | 11                 | 24            | 4               | 5               | 6               | 19             |
| 15 F | 9                   | 14                  | 10                  | 24                  | 21                 | 1             | 23              | 16              | 4               | 19             |
| 15 F | 19                  | 23                  | 9                   | 10                  | 16                 | 21            | 14              | 1               | 24              | 21             |
| 15 F | 9                   | 19                  | 10                  | 7                   | 15                 | 23            | 19              | 1               | 24              | 15             |
| 15 F | 9                   | 1                   | 3                   | 24                  | 7                  | 3             | 19              | 23              | 6               | 8              |
| 15 F | 19                  | 9                   | 14                  | 11                  | 17                 | 19            | 23              | 12              | 15              | 18             |
| 15 F | 9                   | 15                  | 17                  | 16                  | 11                 | 23            | 19              | 21              | 1               | 4              |
| 15 F | 23                  | 19                  | 9                   | 8                   | 3                  | 24            | 21              | 4               | 22              | 14             |
| 15 F | 9                   | 16                  | 11                  | 17                  | 24                 | 19            | 24              | 1               | 3               | 23             |
| 15 M | 16                  | 9                   | 10                  | 17                  | 15                 | 16            | 19              | 24              | 23              | 15             |
| 15 M | 17                  | 15                  | 21                  | 11                  | 3                  | 19            | 10              | 23              | 24              | 2              |
| 15 M | 9                   | 10                  | 11                  | 6                   | 24                 | 10            | 19              | 24              | 2               | 23             |
| 15 M | 9                   | 11                  | 3                   | 8                   | 4                  | 10            | 21              | 24              | 17              | 24             |
| 15 M | 7                   | 11                  | 3                   | 21                  | 19                 | 23            | 24              | 3               | 19              | 14             |
| 15 M | 10                  | 16                  | 14                  | 9                   | 15                 | 24            | 23              | 4               | 16              | 6              |
| 15 M | 9                   | 19                  | 11                  | 23                  | 17                 | 16            | 1               | 19              | 23              | 20             |

Idade 16

|      | Justiça 5<br>Pontos | Justiça 4<br>Pontos | Justiça 3<br>Pontos | Justiça 2<br>Pontos | Justiça 1<br>Ponto | Bem 5<br>Pontos | Bem 4<br>Pontos | Bem 3<br>Pontos | Bem 2<br>Pontos | Bem 1<br>Ponto |
|------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|
| 16 F | 19                  | 10                  | 21                  | 23                  | 24                 | 10              | 1               | 23              | 24              | 9              |
| 16 F | 21                  | 24                  | 19                  | 16                  | 3                  | 23              | 5               | 4               | 1               | 11             |
| 16 F | 19                  | 9                   | 21                  | 23                  | 10                 | 24              | 6               | 22              | 3               | 4              |
| 16 F | 9                   | 10                  | 15                  | 16                  | 19                 | 1               | 8               | 19              | 23              | 5              |
| 16 F | 9                   | 11                  | 15                  | 19                  | 3                  | 17              | 16              | 23              | 21              | 6              |
| 16 F | 9                   | 16                  | 14                  | 11                  | 24                 | 4               | 6               | 12              | 19              | 24             |
| 16 F | 19                  | 16                  | 23                  | 17                  | 9                  | 19              | 23              | 16              | 10              | 18             |
| 16 F | 11                  | 21                  | 15                  | 9                   | 10                 | 23              | 19              | 21              | 3               | 4              |
| 16 F | 9                   | 21                  | 23                  | 7                   | 24                 | 16              | 15              | 9               | 24              | 19             |
| 16 F | 4                   | 14                  | 21                  | 24                  | 9                  | 4               | 16              | 20              | 21              | 23             |
| 16 M | 9                   | 11                  | 21                  | 1                   | 16                 | 19              | 24              | 15              | 23              | 4              |
| 16 M | 9                   | 15                  | 21                  | 11                  | 10                 | 1               | 10              | 19              | 23              | 18             |
| 16 M | 9                   | 15                  | 19                  | 24                  | 14                 | 4               | 15              | 19              | 23              | 16             |
| 16 M | 9                   | 10                  | 1                   | 6                   | 24                 | 10              | 23              | 9               | 15              | 14             |
| 16 M | 9                   | 11                  | 15                  | 3                   | 8                  | 10              | 21              | 24              | 23              | 8              |
| 16 M | 9                   | 16                  | 23                  | 15                  | 10                 | 23              | 10              | 16              | 24              | 21             |
| 16 M | 16                  | 9                   | 23                  | 24                  | 19                 | 21              | 4               | 16              | 14              | 24             |
| 16 M | 11                  | 24                  | 19                  | 7                   | 10                 | 23              | 21              | 3               | 16              | 15             |

Idade 17

|      | Justiça 5<br>Pontos | Justiça 4<br>Pontos | Justiça 3<br>Pontos | Justiça 2<br>Pontos | Justiça 1<br>Ponto | Bem<br>Pontos | Bem<br>Pontos | Bem<br>Pontos | Bem<br>Pontos | Bem<br>Pontos |
|------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 17 F | 9                   | 24                  | 21                  | 3                   | 7                  | 6             | 24            | 17            | 23            | 18            |
| 17 F | 7                   | 24                  | 9                   | 11                  | 16                 | 4             | 20            | 18            | 21            | 1             |
| 17 F | 17                  | 16                  | 21                  | 24                  | 14                 | 9             | 16            | 15            | 23            | 1             |
| 17 F | 19                  | 16                  | 23                  | 17                  | 9                  | 19            | 23            | 16            | 18            | 10            |
| 17 F | 9                   | 19                  | 11                  | 14                  | 16                 | 21            | 1             | 23            | 24            | 6             |
| 17 F | 21                  | 10                  | 9                   | 11                  | 3                  | 1             | 5             | 24            | 8             | 4             |
| 17 F | 19                  | 10                  | 21                  | 11                  | 23                 | 24            | 23            | 16            | 14            | 4             |
| 17 F | 3                   | 24                  | 12                  | 17                  | 24                 | 9             | 4             | 23            | 6             | 3             |
| 17 F | 10                  | 19                  | 11                  | 12                  | 21                 | 5             | 23            | 24            | 6             | 11            |
| 17 M | 9                   | 10                  | 8                   | 11                  | 24                 | 23            | 6             | 17            | 19            | 1             |
| 17 M | 16                  | 14                  | 9                   | 17                  | 7                  | 23            | 24            | 1             | 19            | 5             |
| 17 M | 19                  | 21                  | 9                   | 11                  | 14                 | 19            | 23            | 18            | 24            | 3             |
| 17 M | 9                   | 7                   | 23                  | 8                   | 11                 | 19            | 14            | 24            | 23            | 8             |
| 17 M | 21                  | 19                  | 11                  | 17                  | 9                  | 16            | 23            | 5             | 24            | 3             |
| 17 M | 16                  | 9                   | 17                  | 23                  | 11                 | 4             | 18            | 23            | 24            | 19            |
| 17 M | 3                   | 21                  | 8                   | 7                   | 15                 | 9             | 14            | 23            | 24            | 5             |
| 17 M | 23                  | 11                  | 15                  | 19                  | 10                 | 9             | 21            | 5             | 19            | 4             |

Idade

18

|      | Justiça 5<br>Pontos | Justiça 4<br>Pontos | Justiça 3<br>Pontos | Justiça 2<br>Pontos | Justiça 1<br>Ponto | Bem 5<br>Pontos | Bem 4<br>Pontos | Bem 3<br>Pontos | Bem 2<br>Pontos | Bem 1<br>Ponto |
|------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|
| 18 F | 19                  | 11                  | 14                  | 15                  | 13                 | 23              | 21              | 19              | 6               | 14             |
| 18 F | 11                  | 21                  | 9                   | 15                  | 10                 | 23              | 6               | 24              | 4               | 19             |
| 18 F | 21                  | 11                  | 9                   | 12                  | 24                 | 23              | 1               | 5               | 6               | 4              |
| 18 F | 19                  | 11                  | 9                   | 14                  | 3                  | 23              | 24              | 1               | 5               | 18             |
| 18 F | 19                  | 21                  | 8                   | 11                  | 24                 | 1               | 4               | 6               | 16              | 23             |
| 18 F | 11                  | 14                  | 15                  | 19                  | 17                 | 19              | 21              | 1               | 24              | 23             |
| 18 F | 21                  | 11                  | 8                   | 15                  | 7                  | 20              | 23              | 9               | 6               | 5              |
| 18 F | 3                   | 21                  | 11                  | 9                   | 19                 | 23              | 5               | 3               | 21              | 6              |
| 18 F | 17                  | 21                  | 11                  | 9                   | 3                  | 16              | 6               | 23              | 5               | 18             |
| 18 F | 19                  | 21                  | 11                  | 3                   | 12                 | 23              | 9               | 24              | 21              | 6              |
| 18 F | 19                  | 16                  | 10                  | 17                  | 8                  | 24              | 15              | 18              | 22              | 3              |
| 18 M | 9                   | 10                  | 11                  | 14                  | 21                 | 24              | 23              | 18              | 5               | 10             |
| 18 M | 21                  | 16                  | 19                  | 3                   | 10                 | 23              | 24              | 14              | 19              | 9              |
| 18 M | 9                   | 11                  | 3                   | 7                   | 2                  | 23              | 24              | 19              | 6               | 10             |

Idade 19

|      | Justiça 5<br>Pontos | Justiça 4<br>Pontos | Justiça 3<br>Pontos | Justiça 2<br>Pontos | Justiça 1<br>Ponto | Bem 5<br>Pontos | Bem 4<br>Pontos | Bem 3<br>Pontos | Bem 2<br>Pontos | Bem 1<br>Ponto |
|------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|
| 19 F | 16                  | 11                  | 17                  | 4                   | 9                  | 23              | 5               | 24              | 15              | 3              |
| 19 F | 11                  | 9                   | 10                  | 17                  | 2                  | 23              | 5               | 21              | 4               | 3              |
| 19 F | 10                  | 11                  | 9                   | 24                  | 14                 | 23              | 6               | 24              | 4               | 1              |
| 19 F | 20                  | 19                  | 13                  | 24                  | 17                 | 23              | 21              | 9               | 4               | 12             |
| 19 F | 9                   | 24                  | 21                  | 11                  | 19                 | 5               | 23              | 10              | 21              | 24             |
| 19 F | 21                  | 9                   | 3                   | 16                  | 24                 | 23              | 19              | 5               | 14              | 4              |
| 19 F | 11                  | 3                   | 10                  | 16                  | 15                 | 24              | 21              | 19              | 10              | 3              |
| 19 F | 24                  | 9                   | 21                  | 11                  | 12                 | 23              | 3               | 1               | 6               | 4              |
| 19 F | 10                  | 11                  | 19                  | 21                  | 9                  | 24              | 5               | 6               | 3               | 14             |
| 19 M | 11                  | 9                   | 7                   | 21                  | 14                 | 21              | 23              | 17              | 24              | 1              |
| 19 M | 9                   | 19                  | 11                  | 10                  | 7                  | 3               | 5               | 21              | 24              | 4              |

Idade 20

| Justiça 5<br>Pontos | Justiça 4<br>Pontos | Justiça 3<br>Pontos | Justiça 2<br>Pontos | Justiça 1<br>Ponto | Bem 5<br>Pontos | Bem 4<br>Pontos | Bem 3<br>Pontos | Bem 2<br>Pontos | Bem 1<br>Ponto |
|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|
| 21                  | 9                   | 3                   | 19                  | 10                 | 4               | 23              | 9               | 20              | 5              |
| 21                  | 11                  | 10                  | 9                   | 14                 | 4               | 9               | 23              | 24              | 2              |
| 24                  | 11                  | 16                  | 14                  | 9                  | 4               | 20              | 3               | 23              | 5              |
| 1                   | 19                  | 24                  | 8                   | 14                 | 4               | 6               | 23              | 17              | 16             |

20 | F  
20 | F  
20 | F  
20 | F

Idade 21

|                     |   |                     |   |                     |   |                     |    |                    |    |               |   |                 |    |                 |    |                 |    |                |   |
|---------------------|---|---------------------|---|---------------------|---|---------------------|----|--------------------|----|---------------|---|-----------------|----|-----------------|----|-----------------|----|----------------|---|
| Justiça 5<br>Pontos | 4 | Justiça 4<br>Pontos | 5 | Justiça 3<br>Pontos | 6 | Justiça 2<br>Pontos | 10 | Justiça 1<br>Ponto | 11 | Bem<br>Pontos | 3 | Bem 4<br>Pontos | 18 | Bem 3<br>Pontos | 19 | Bem 2<br>Pontos | 21 | Bem 1<br>Ponto | 8 |
|---------------------|---|---------------------|---|---------------------|---|---------------------|----|--------------------|----|---------------|---|-----------------|----|-----------------|----|-----------------|----|----------------|---|

| 21 | M

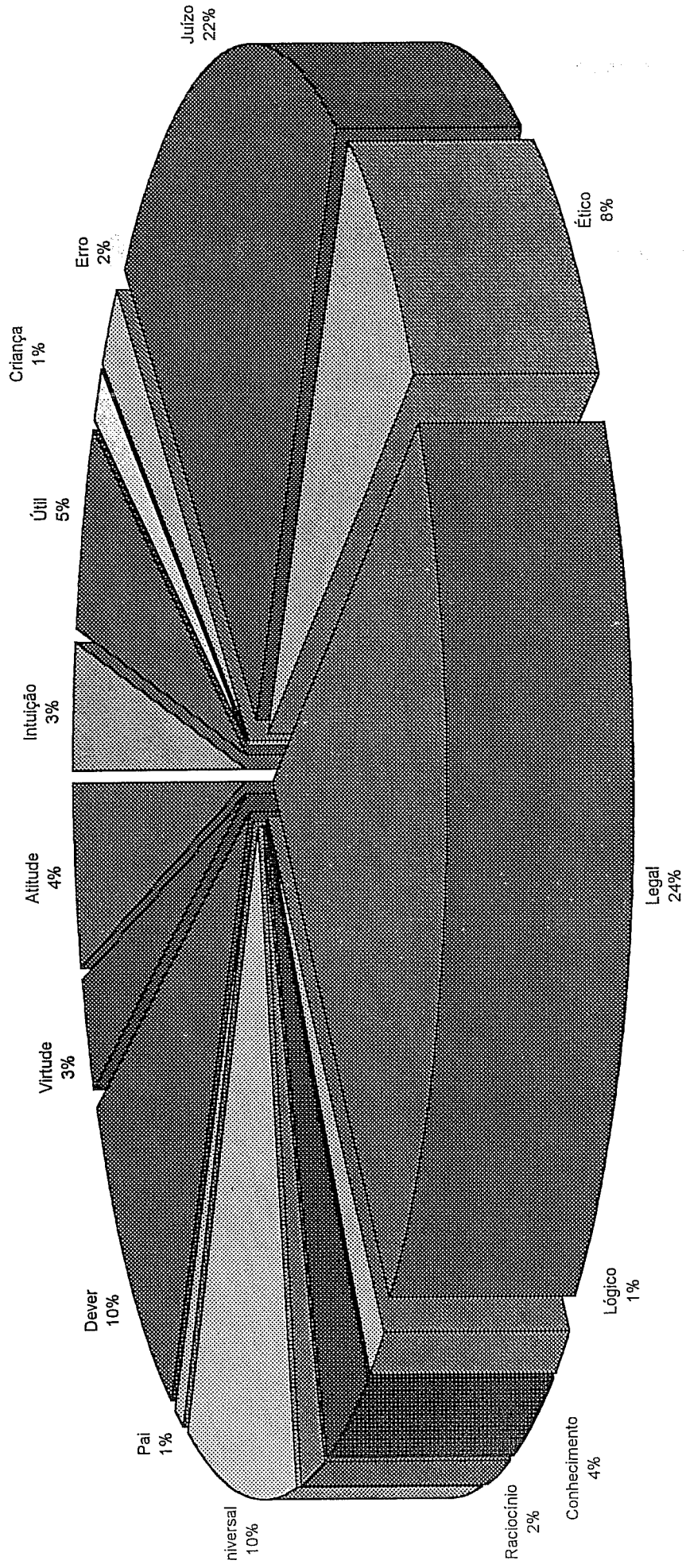
Idade      Sexo  
22 M

|        |                     |    |                     |    |                     |    |                     |    |                    |    |                 |   |                 |   |                 |    |                 |   |                |    |
|--------|---------------------|----|---------------------|----|---------------------|----|---------------------|----|--------------------|----|-----------------|---|-----------------|---|-----------------|----|-----------------|---|----------------|----|
| 22   M | Justiça 5<br>Pontos | 10 | Justiça 4<br>Pontos | 16 | Justiça 3<br>Pontos | 15 | Justiça 2<br>Pontos | 11 | Justiça 1<br>Ponto | 24 | Bem 5<br>Pontos | 1 | Bem 4<br>Pontos | 5 | Bem 3<br>Pontos | 23 | Bem 2<br>Pontos | 8 | Bem 1<br>Ponto | 24 |
|--------|---------------------|----|---------------------|----|---------------------|----|---------------------|----|--------------------|----|-----------------|---|-----------------|---|-----------------|----|-----------------|---|----------------|----|

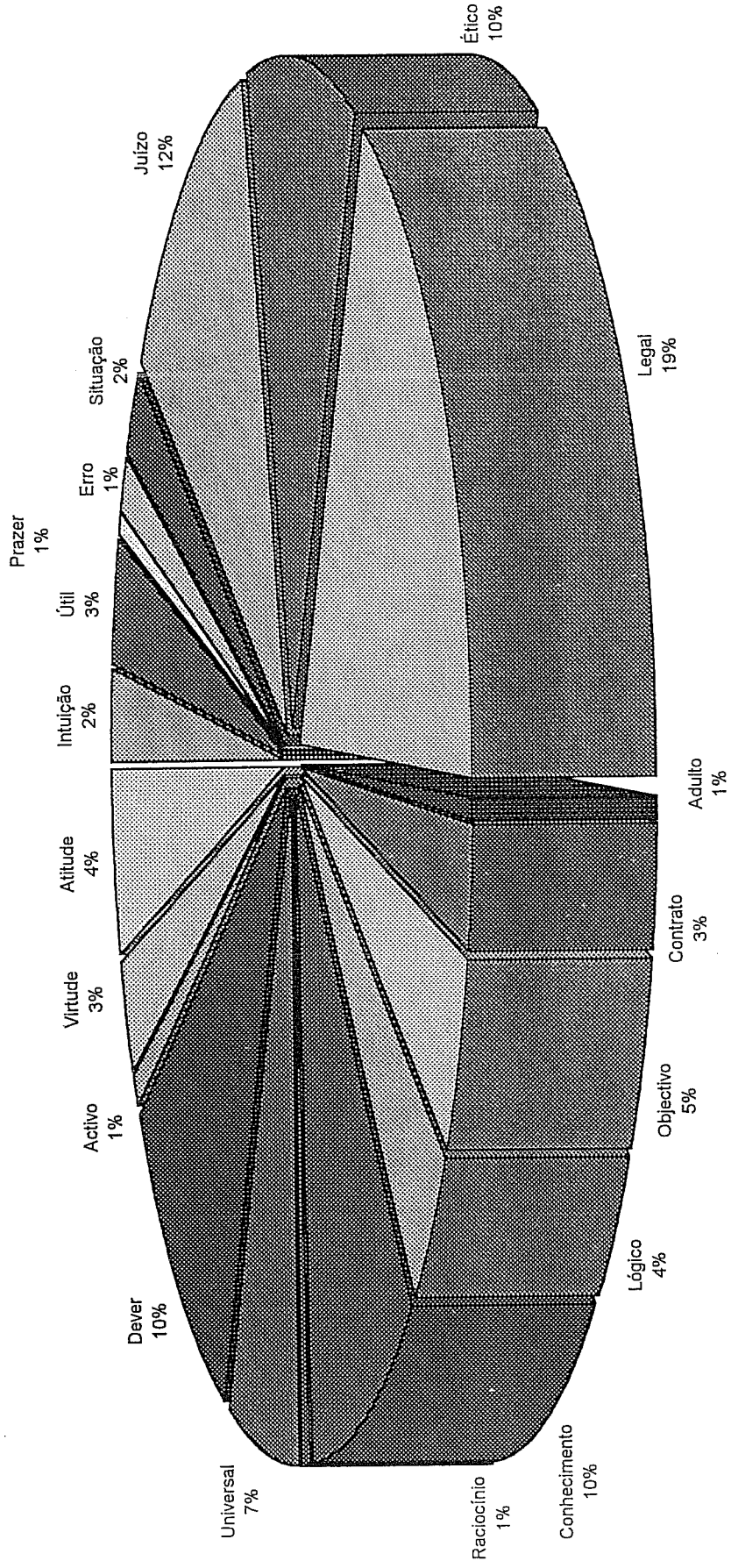
**ANEXO C**

**GRÁFICOS DOS TOTAIS DAS VOTAÇÕES DE JUSTIÇA E DE BEM**

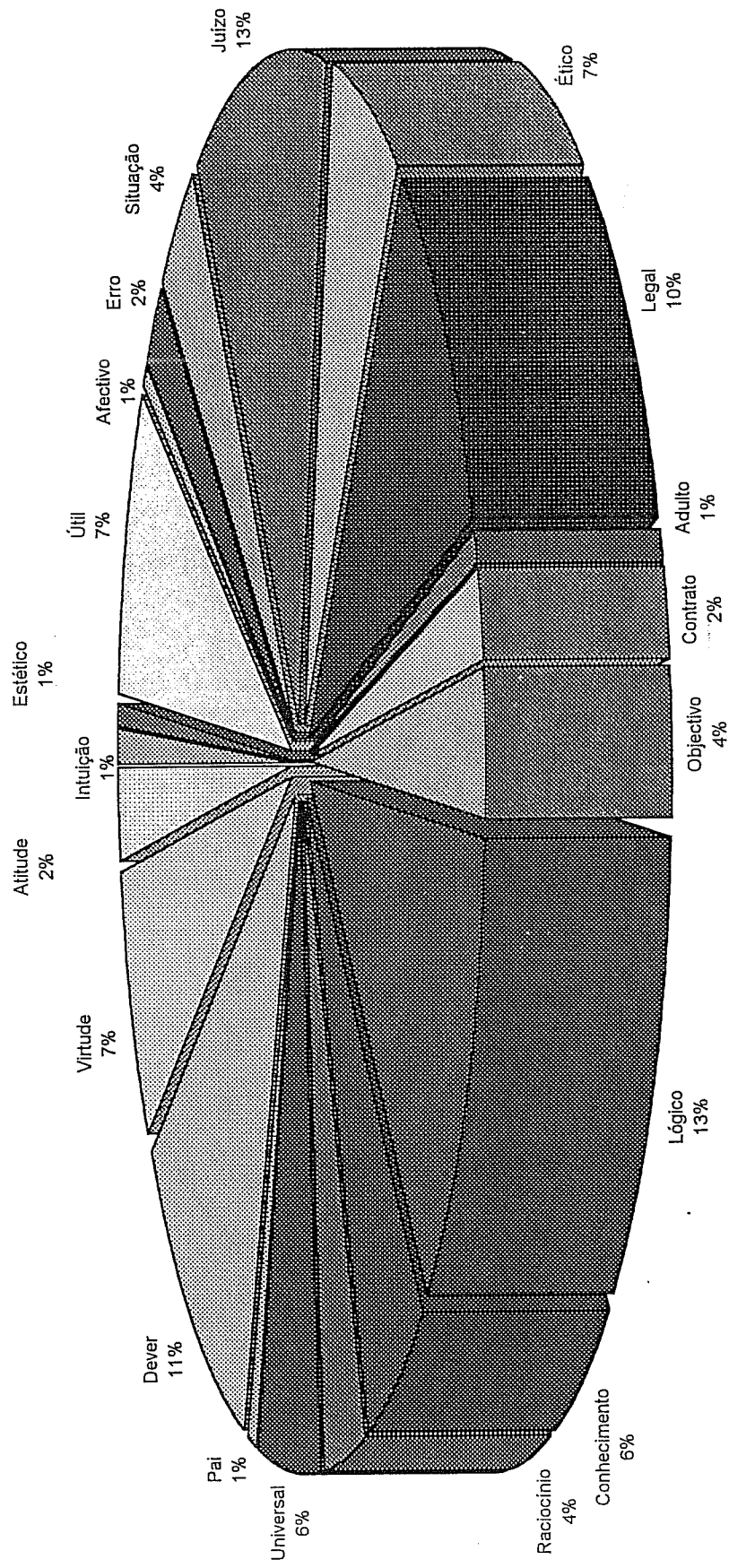
Totais das votações de Justiça com 5 pontos



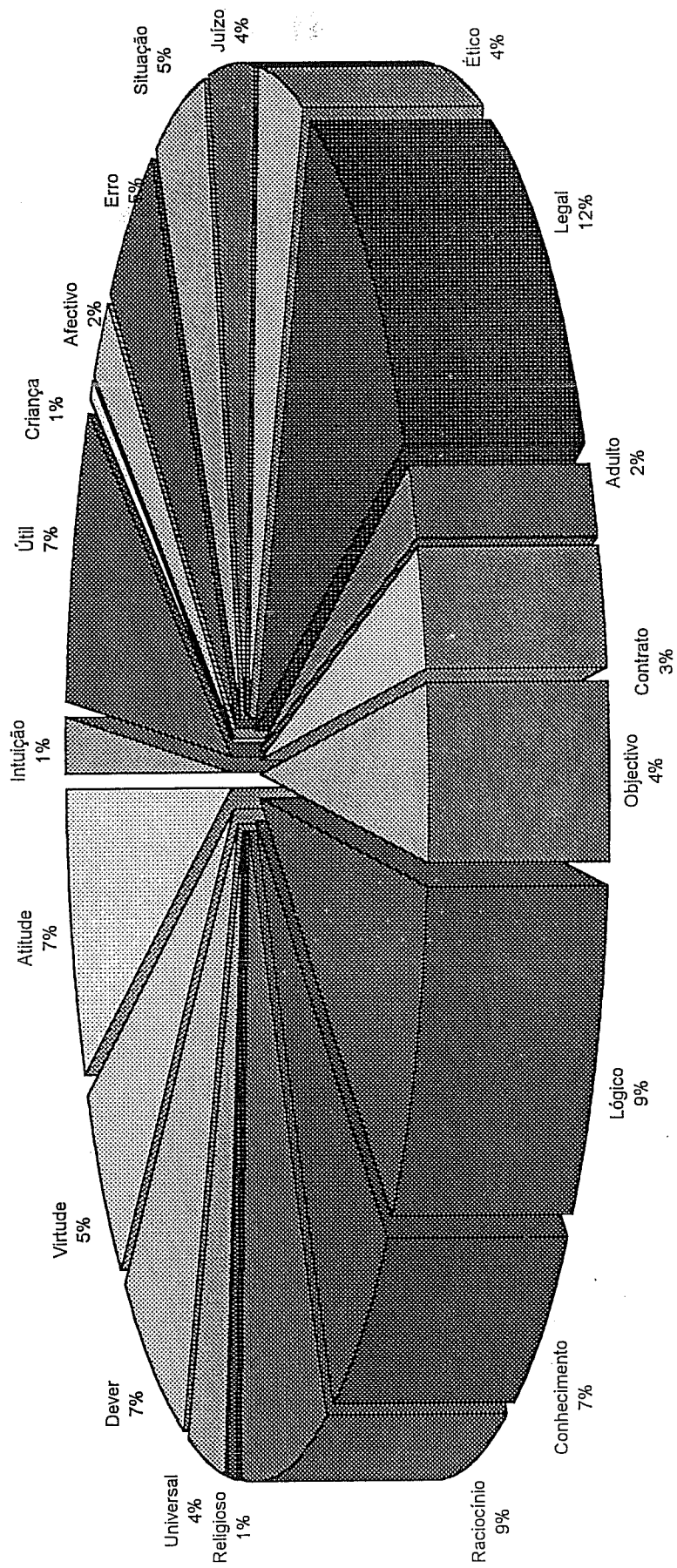
Totais das votações de Justiça com 4 pontos



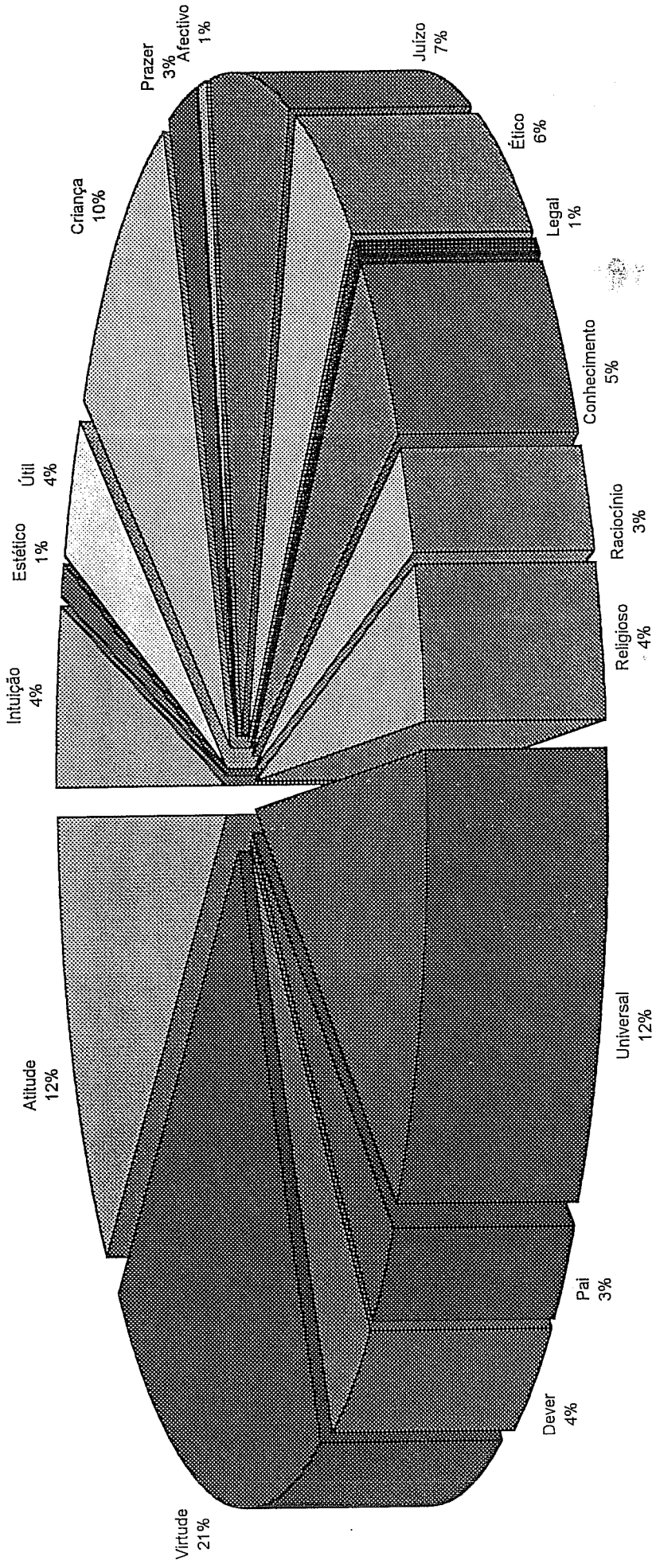
Totais das votações de Justiça com 3 pontos



## Totais das votações de Justiça com 2 pontos

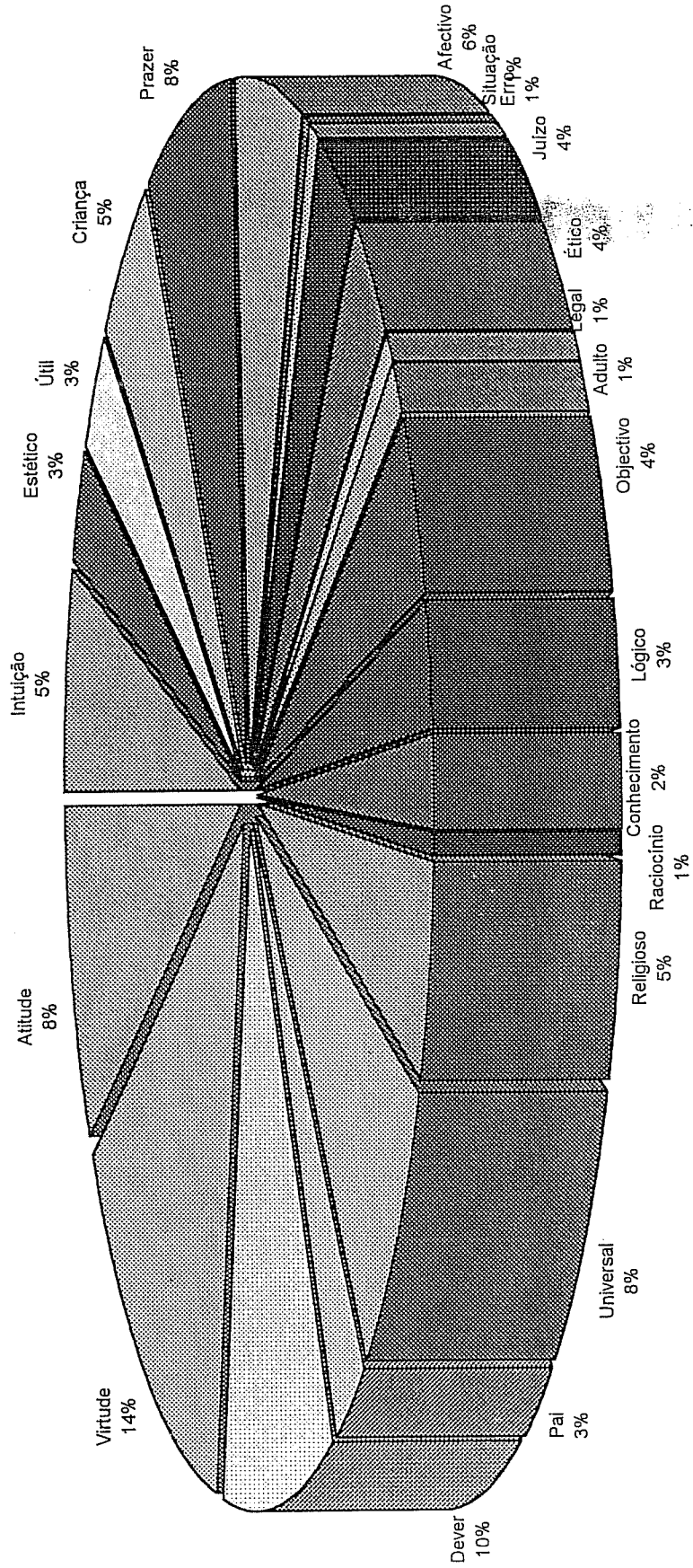


Totais das votações de Bem com 5 pontos

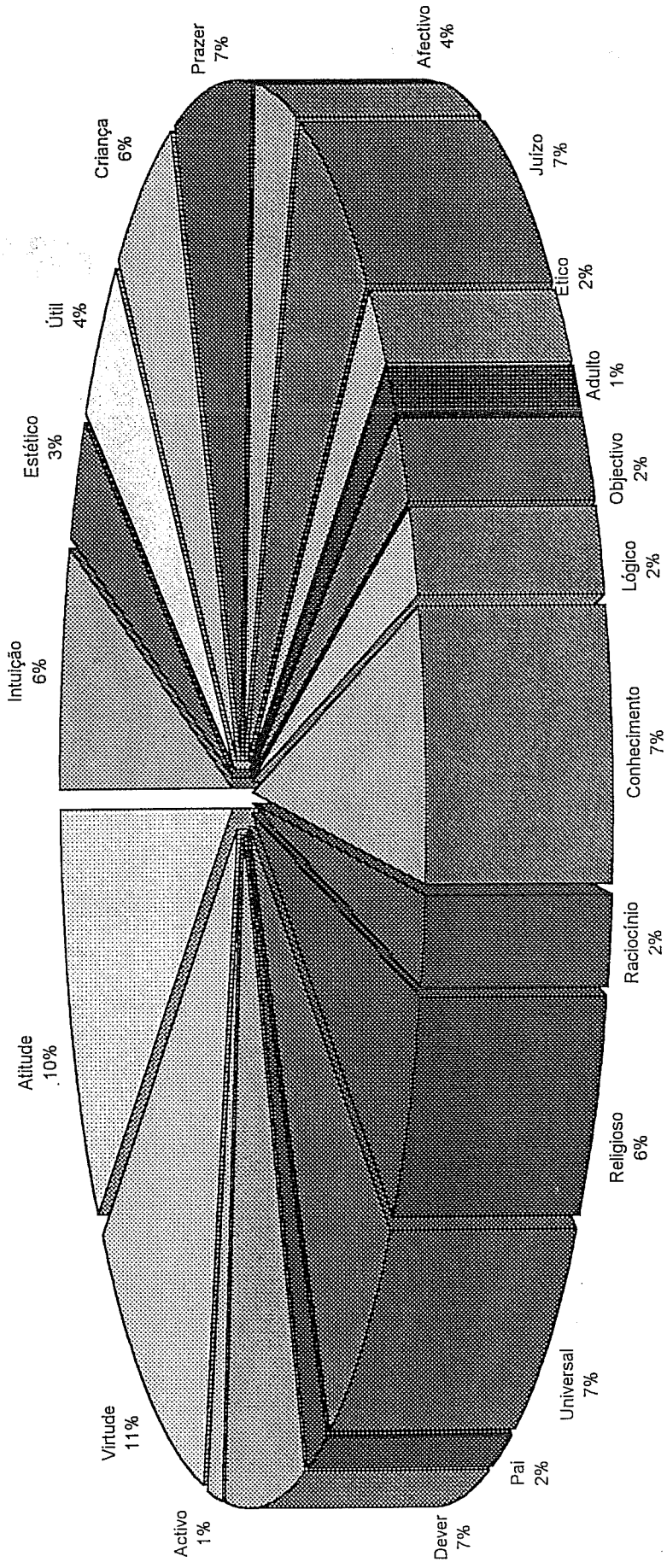




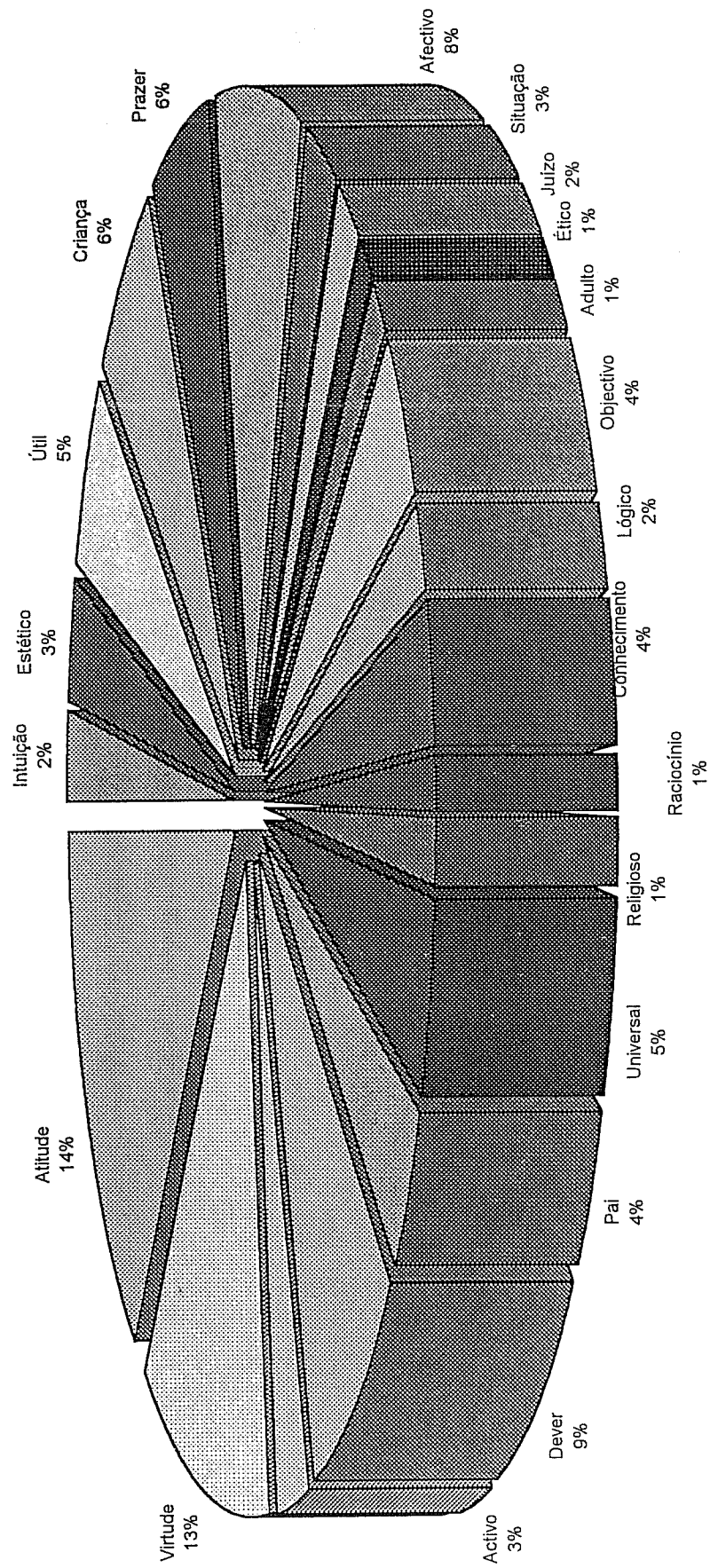
Totais das votações de Bem com 4 pontos



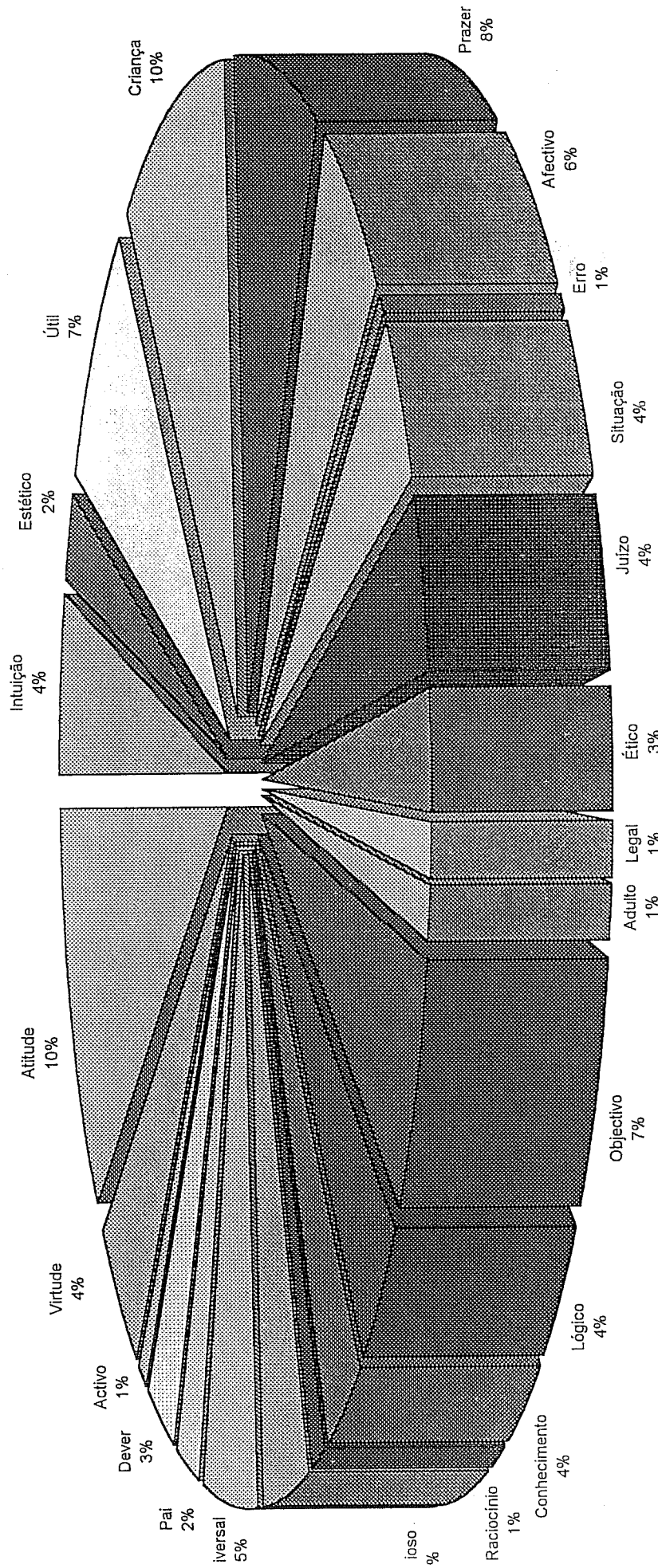
Totais das votações de Bem com 3 pontos



# Totais das votações de Bem com 2 pontos



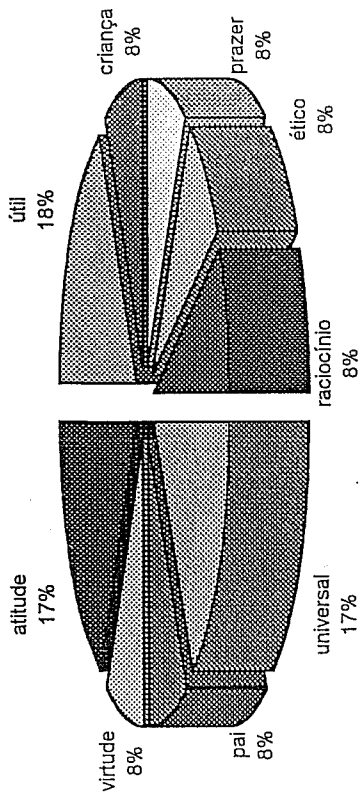
Totais das votações de Bem com 1 ponto



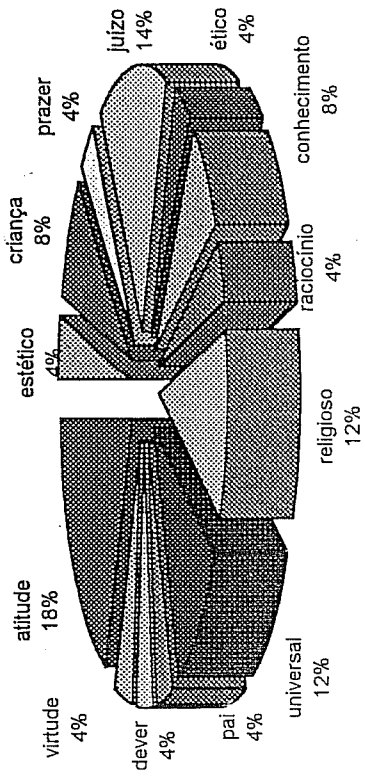
**ANEXO D**

**GRÁFICOS DAS CLASSIFICAÇÕES DE JUSTIÇA COM CINCO  
PONTOS**

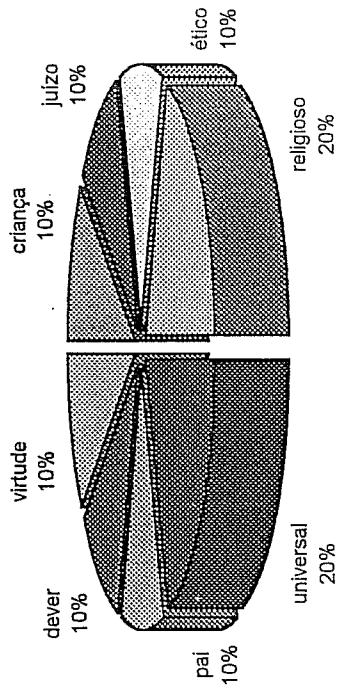
Classificações de JUSTIÇA com 5 Pontos  
12 Anos



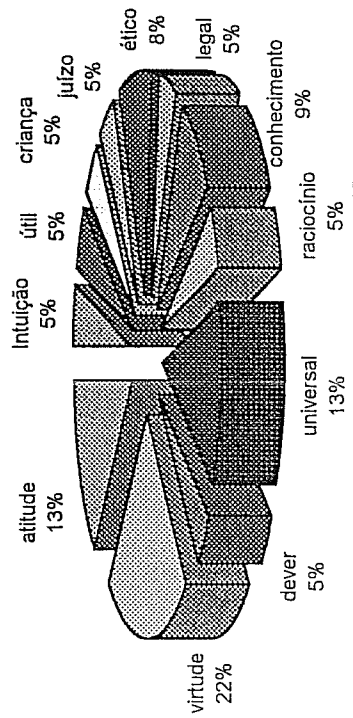
Classificações de JUSTIÇA com 5 Pontos  
13 Anos



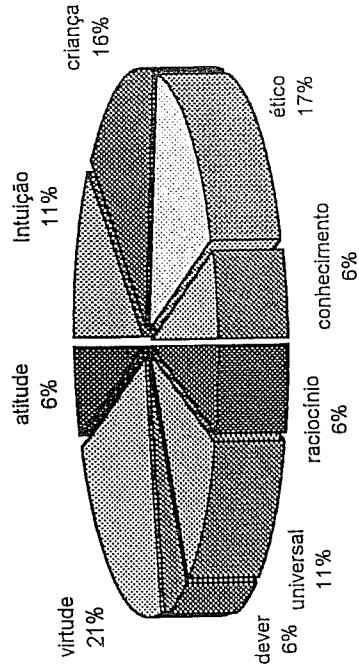
Classificações de JUSTIÇA com 5 Pontos  
14 Anos



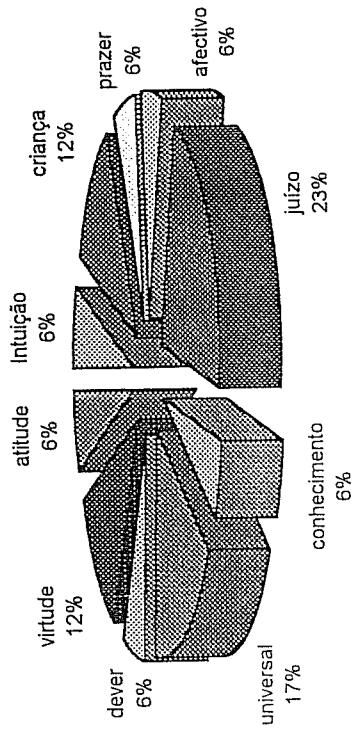
Classificações de JUSTIÇA com 5 Pontos  
15 Anos



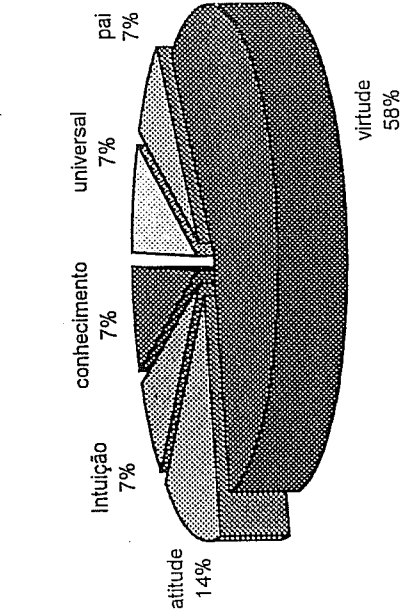
Classificações de JUSTIÇA com 5 Pontos  
16 Anos



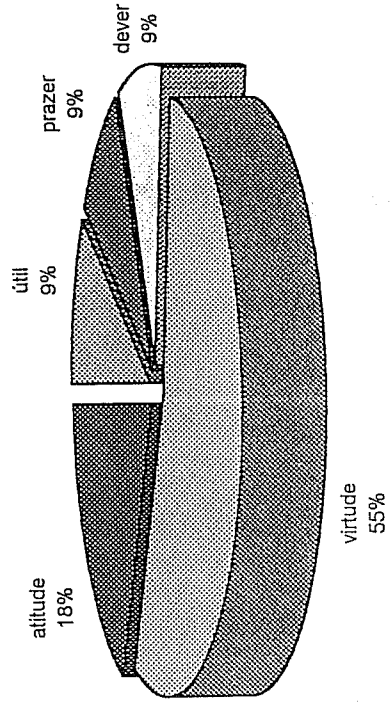
Classificações de JUSTIÇA com 5 Pontos  
17 Anos



Classificações de JUSTIÇA com 5 Pontos  
18 Anos



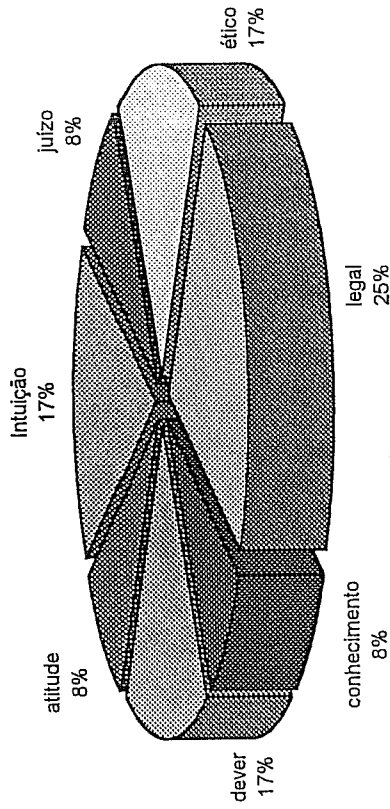
Classificações de JUSTIÇA com 5 Pontos  
19 Anos



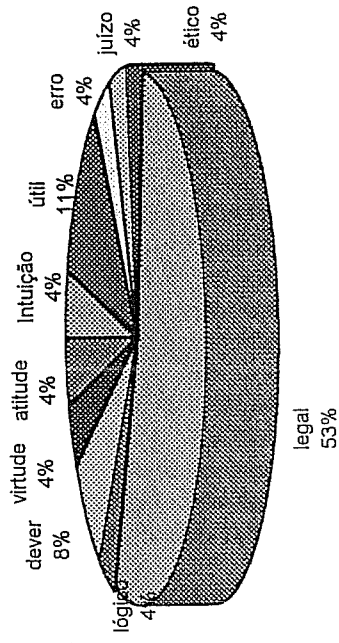
## **ANEXO E**

### **GRÁFICOS DAS CLASSIFICAÇÕES DE BEM COM CINCO PONTOS**

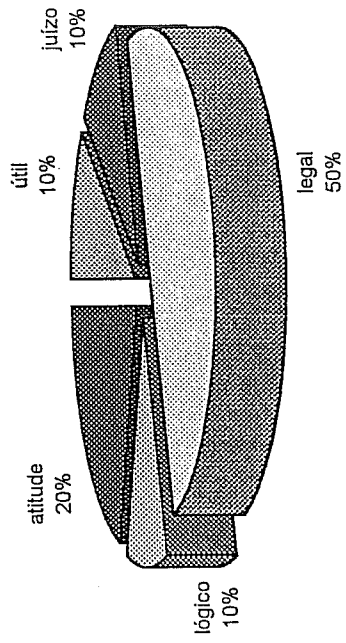
Classificações de BEM com 5 Pontos  
12 Anos



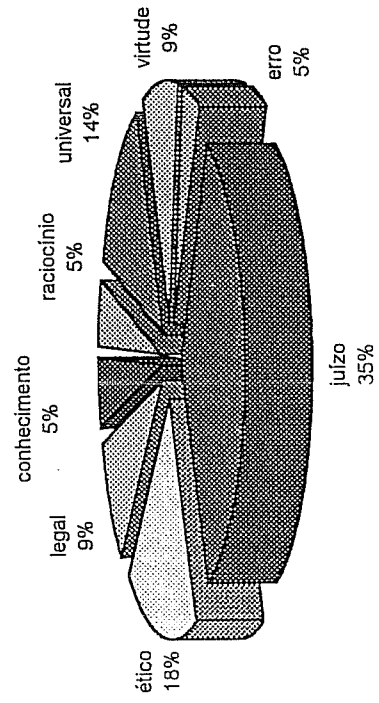
Classificações de BEM com 5 Pontos  
13 Anos



Classificações de BEM com 5 Pontos  
14 Anos



Classificações de BEM com 5 Pontos  
15 Anos



## BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, A., *Le monde intérieur des enseignants*, EPI, 1982.
- ABRIC, J. C., *Pratiques Sociales et Représentations*, Paris, PUF, 1993.
- ABRIC, J.-C., *Coopération, Compétition et Représentation Sociales*, Cousset, Fribourg: Del Val, 1987.
- ABRIC, J.-C., *L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale*. *Bulletin de Psychologie*, 37, 861-875.
- ABRIC, J.-C., *Les représentations sociales de l'artisan et de l'artisanat*. Centre d'Études et de Perfectionnement del'Artisanat et des Métiers, 1983.
- ABRIC, J.-C., Vacherot, G., *Méthodologie et étude expérimentale des représentations sociales: tâche, partenaire et comportement en situation de jeu*. *Bulletin de Psychologie*, 29, 735-746, 1976.
- ABRIC, J.C., *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset, DelVal, 1987.
- ABRIC, Jean-Claude, *Pratiques sociales et Représentations*, sous la direction de Jean-Claude Abric, PUF, 1994.
- ALLAL, L., CARDINET, J., PERRENOUD, Ph., LANG, P., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, 1979.
- ARISTÓTELES, *Éthique à Nicomaque*, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, 1994.
- AUSUBEL, D. P., *Educational Psychology, a Cognitive View*, New York, Holt, Rinehart, 1968.
- BARBIER, Jean-Marie, *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*, Porto Editora, 1993.
- BARBIER, Jean-Marie, *L'évaluation en Formation*, PUF, 1985.
- BARDIN, L., *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- BARTH, B. M., *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, 1987.
- BASTIEN, C., *Schémas et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant*, Paris, PUF, 1987.
- BEAUVOIS, J.-L., "Processus cognitifs, socio-cognitifs, représentations et idéologie", *Communication au Colloque: "Représentations sociales et idéologie"*, Nanterre, 1987.
- BEAUVOIS, Jean-Léon, JOULE, Robert-Vincent, MONTEIL, Jean-Marc, *Perspectives cognitives et conduites sociales, Théories implicites et conflits cognitifs, (1 e 2)*, DelVal, 1987.
- BERNE, E., *Des jeux et des hommes*, Stock, 1964.
- CARDINET, J., De Boeck, *Pour apprécier le travail des élèves*, Bruxelles, 1988.
- CARON, J., *Précis de Psycholinguistique*, Paris, PUF, 1989.
- CARVALHO, Joaquim de, *Obra Completa*, F.C.G. Lisboa.
- CLAUDE BASTIEN, in J. Lautrey (Ed.), *Plaidoyer pour un apprentissage différencié, Réussite et échec scolaire*. *Psychologie française*, 34, 267-276.
- COLL, César, *Psicología genética y educación*, Oikos-Tau, Barcelona, 1981.
- COMPORTEMENT, cognition, conscience, vários, PUF, 1987.
- DAMÁSIO, A.R., *L'erreur de Descartes*, Odile Jacob, 1995.
- De KETELE, Jean-Marie, *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* De Boeck-Wesmael s.a., Bruxelles, 1986.
- DE VAUS, D. A., *Surveys in Social Research*, UCL Press, 1993.
- DENIS, M., *Image et cognition*, Paris, PUF, 1989.
- DENIS, M., *Les images mentales*, Paris, PUF, 1979.
- DESCHAMPS, J.-C., "L'identité sociale et les rapports de domination", *Revue Suisse de Sociologie*, 6 (1): pp. 111-122.
- DESCHAMPS, J.-C., & Clémence, A., *L'explication Quotidienne*, Cousset, Fribourg: Del Val, 1987.
- DESCHAMPS, J.-C., CLEMENCE, A., *L'explication quotidienne*, DelVal, Suisse, 1990.
- DESCHAMPS, J.-C., *L'attribution. Causalité et explication au quotidien*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1990.
- DESCHAMPS, J.-C., *L'échec scolaire, Elève modèle ou modèle d'élève?*, Ed. Favre.
- DESCHAMPS, Jean-Claude, "La Attribution, la catégorisation Social et les Représentations intergroupes", *Bulletin de Psychologie*, 23, (312), 1973/74 pp.710-712.

- DESCHAMPS, Jean-Claude et al., *Traité de Psychologie Cognitive, cognition, représentation, communication*, Dunod, 1990.
- DOISE, W., *L'explication en psychologie sociale*, Paris, PUF, 1982.
- DOISE, Willem, *L'Étude des Représentations Sociales*, Paris, Delachaux & Niestlé, 1986.
- DOISE, Willem, MUGNY, Gabriel, *Le développement social de l'intelligence*, InterEditions.
- DOMINICÉ, P., LANG, P., *La formation enjeu de l'évaluation*, Berne, 1979.
- EISER, J. Richard, *Social Psychology, Attitudes, cognition and social behaviour*, Cambridge University Press, 1986.
- ENES, José, *Linguagem e Ser*, INCM, 1983.
- FAYOL, Michel, *Le récit et sa construction. Un approche de psychologie cognitive*, Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.
- FERNANDES, Evaristo, *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*, Edições ASA, 1990.
- FERREIRO, E., *L'écriture avant la lettre*, in H. Sinclair, "La production de notations chez le jeune enfant", Paris, PUF, 1988.
- FISCHER, Gustave-Nicolas, *Les Domaines de la Psychologie Sociale, Le Champ du Social*, Dunod, Paris 1990.
- FLAMENT, C., *L'analyse de la similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales*, Cahiers de Psychologie Cognitive, Vol.1., 4, pp.375-385, 1981.
- Folies et Représentations Sociales, Paris, PUF, 1989.
- GENELOT, D., *Manager dans la complexité*, INSEP Éditions, Paris, 1992.
- GILLY, Michel, "Les Représentations Sociales dans le Champ Éducatif", in Jodelet, Denise, *Les Représentations Sociales*, Paris, PUF, 1989.
- GOSLING, Patrick, *Qui est responsable de l'échec scolaire?, Représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant*, PUF, 1992.
- HOTYAT, F., *Psicologia da Criança e do Adolescente*, Livraria Almedina, Coimbra, 1978.
- ISRAEL, L., *Cerveau droit, cerveau gauche*, Plon, 1995.
- JESUINO, Jorge Correia, *O que é a Psicologia*, Difusão Cultural, 1994.
- JODELET, D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.
- JOULE R.-V., et al. *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Presses Universitaires de Grenoble, 1987.
- KANT, *Analytique du beau*, Hatier, Paris 1983.
- KANT, *Crítica da Faculdade do Juízo*, INCM, Lisboa, 1992.
- KANT, *Crítica da Razão Pura*, Kant, F. C. G.
- KANT, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Lisboa, Ed. 70.
- KOESTLER, Arthur, *The Sleepwalkers*, Trad. de Alberto Dinis, IBRASA, S. Paulo, 1961.
- LANDSHEERE, G. *A Investigação Experimental em Pedagogia*, Pub. D. Quixote, 1986.
- LANDSHEERE, Gilbert de, *Avaliação Contínua e Exames*, Livraria Almedina, Coimbra, 1976.
- LE NY, J. F., *Éléments de sémantique psychologique*, CEPCO, Document n° 42, 1985.
- LE NY, Jean-François, *Science cognitive et compréhension du langage*, PUF, 1989.
- LÉON, Antoine, *Introdução à História da Educação*, Pub. Dom Quixote, Lisboa, 1993.
- Les cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, n° 9-10 *L'échec à l'École, Ecole de l'Échec*, Delachaux et Niestlé, 1992.
- LÉVY, Pierre, *A máquina do Universo*, Instituto Piaget, Lisboa, 1995.
- LÉVY, Pierre, *As Tecnologias da Inteligência*, Instituto Piaget, Lisboa, 1994.
- LOURENÇO, Orlando M., *Psicologia do Desenvolvimento Moral*, Livraria Almedina, Coimbra, 1992.
- LOURENÇO, Orlando Martins, *Altruismo: Generosidade ou Competência Sócio-Cognitiva?*, I.N.I.C., Lisboa, 1988.
- LURIA, A. R., Tsvetkova, L. S., *Les troubles de la résolution de problèmes, analyse neuropsychologique*, traduction R. L'Hermitte, Gauthiers-Villars, 1967.
- McSHANE, John, *Cognitive Development, An Information Processing Approach*, Blackwell, Cambridge, 1991.
- MORIN, E., *La méthode, I. La nature de la nature*, Paris, Seuil, 1977.

- MOSCOVICI, S., in Doise, W., Palmonari, A.,: *L'ère des représentations sociales, L'étude des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé, pp. 34-80.,
- MOSCOVICI, Serge, DOISE, Willem, *Dissensions et Consensus*, PUF, 1992.
- MUGNY, G., PEREZ, Juan Antonio, *Le déni et la raison*, DelVal, 1986.
- MUGNY, G. & DOISE W., *Le marquage social dans le développement cognitif*, Cahiers de Psychologie Cognitive, 1983, 3, 89-106.
- MUGNY, Gabriel, CARUGATI, Felice, *L'intelligence au Pluriel, les représentations de l'intelligence et de son développement*, Peter Lang, Berne.
- MUGNY, Gabriel, *Psychologie sociale du développement cognitif*, Peter Lang sa, Berne, 1985.
- NEWMAN, Fred, HOLZMAN, Lois, *Lev Vygotsky, revolutionary scientist*, Routledge, New York, 1993.
- NICOLAIDIS, N., *La représentation. Essai psychologique*, Dunod, 1984.
- NIMIER, J., *La Formation Psychologique des Enseignants*, ESF, éditeur, 1996.
- NOLAN, Rita, *Cognitive Practices, Human Language & human knowledge*, Blackwell Publishers, 1994.
- OLIVEIRA, J.H. de Barros, *Inteligência e Aprendizagem: funcionamento e disfuncionamento*, Livraria Almedina, Coimbra, 1993.
- PERRET-Clermont, A.N., LANG, Peter, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Perret-Clermont, Berne, 1979.
- PIAGET, J., *A Psicologia*, Livraria Bertrand, 1977.
- PIAGET, J., *Formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu, rêve, image, représentation*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1964.
- PIAGET, J., GARCIA, Rolando, *Psicogênese e História das Ciências*, publicações dom quixote, 1987.
- PIAGET, J., *Les formes élémentaires de la dialectique*, Paris, Gallimard, 1980.
- PINTO, Jorge, *Avaliação escolar, concepções, problemas e práticas*, Tese, ISPA.
- POPPER, K., *La connaissance objective*, Aubier, 1991.
- POPPER, Karl, *La Logique de la découverte scientifique*, Payot, 1973.
- POTDEVIN, Gérard, *La Justice*, Quintette, Paris, 1993.
- Revue Suisse de Psychologie, várias.
- RICHARD, Jean-François, *Les Activités Mentales*, Armand Colin, Paris, 1990.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, *Introdução a uma ciência pós moderna*, Ed. Afrontamento 1989.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, *Um Discurso Sobre as Ciências*, Edições Afrontamento, 1988.
- SANVISENS, Alejandro, *Introducción a la Pedagogía*, Barcanova, Temas Universitários.
- SIGUÁN, Miquel, *Actualidad de Lev S. Vygotsky*, (coord.), Anthropos, 1985.
- SILVA, José Ferreira, *Estudos de Psicologia*, Livraria Almedina, Coimbra, 1982.
- STRUIK, Dirk. J., *História Concisa das Matemáticas*, gradiva, 1989.
- VALA, Jorge, "Sobre as representações sociais - Para uma epistemologia do senso-comum", *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 4, Abril 1986.
- VALADARES, Pedro, *Os Princípios da Filosofia - René Descartes*, Texto Editora, Lisboa, 1995.
- VERGANI, Teresa, *O Zero e os Infinitos*, Editorial Minerva, 1991.
- VERGES, Pierre, "l'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation", *Bulletin de Psychologie*, Tome XLV, nº 405, 1992, pp 203-209.
- VERGNAUD, G., *L'enfant, la mathématique et la réalité*, Berne: Peter Lang, 1985.
- VERGNAUD, Gerard, *L'enfant, la mathématique et la réalité.*, Peter Lang, Berne, 1983.
- VYGOTSKY, L.S., *A formação Social da Mente*, Martins Fontes, São Paulo, 1994.
- VYGOTSKY Aujourd'hui, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel - Paris, 1985.
- VYGOTSKY. L. S., *Pensamento e Linguagem*, Martins Fontes, São Paulo, 1993.
- WATZLAWICK, P., *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 1985.
- WEBER, Silke, *Aspirações à educação: O Condicionamento do Modelo Dominante*, Petrópolis, ed. Vozes, 1976.