U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

2.º CICLO DE ESTUDOS
MESTRADO EM ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

O papel epistémico das emoções: uma proposta em torno de António Damásio no ensino da Filosofia

Carolina França Rodrigues

M

2026

Carolina França Rodrigues

O papel epistémico das emoções: uma proposta em torno de António Damásio no ensino da Filosofia

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Mattia Riccardi.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2026



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

À minha mãe, Carmo.

Sumário

Declaração de honra 6
Agradecimentos 7
Resumo 8
Abstract 9
Índice de Tabelas 10
Índice de Gráficos 11
Lista de abreviaturas e siglas 12
Introdução 13
1.As emoções 16
1.1. Teorias Somáticas 16
1.2. Teorias Percetivas 19
1.3. Teorias Sentimentalistas 21
2.A racionalidade das emoções 24
2.1. Racionalidade cognitiva das emoções 25
2.2. Racionalidade estratégica das emoções 26
3.O papel epistémico das emoções 28
3.1. O fundamento neurobiológico de Damásio 28
3.1.1. A falência da deliberação pura: os casos de Phineas Gage e do paciente Elliot 28
3.1.2. A Hipótese do Marcador Somático 30
3.1.3. Da racionalidade prática à racionalidade teórica 31
3.2. O enquadramento filosófico: as emoções epistémicas segundo Morton 32
3.3. Origem e fundamento do conhecimento 35
3.3.1. Conhecimento do mundo 38
4.Introdução do pensamento damasiano no estudo da epistemologia 40
4.1. Enquadramento curricular e contexto da prática letiva 40
4.2. Planificação das regências 41
4.3. Execução das regências 43
4.3.1. Primeira regência 44
4.3.2. Segunda regência 48
4.4. Reflexão crítica sobre a prática letiva 52

4.4.1. Análise crítica da planificação 53
4.4.2. Análise crítica da primeira regência 55
4.4.3. Análise crítica da segunda regência 57
4.4.4. Enquadramento temporal das regências 59
4.4.5. Balanço da prática reflexiva 59
5.Inquérito por questionário aplicado aos discentes 61
5.1. Caracterização e aplicação do instrumento de recolha de dados 61
5.2. Apresentação e análise dos dados recolhidos 63
5.3. Discussão dos dados recolhidos 70
Considerações Finais 73
Referências Bibliográficas 75
Anexos 77
Anexo 1 - Grelha de planificação da primeira regência 78
Anexo 2 - Apresentação de slides em formato .pptx da primeira regência 81
Anexo 3 - Guião de visualização dos vídeos 87
Anexo 4 - Texto sobre o caso de Elliot 88
Anexo 5 - Grelha de planificação da segunda regência 90
Anexo 6 - Apresentação de slides em formato .pptx da segunda regência 92
Anexo 7 - Inquérito por questionário sobre a perspetiva cognitivista integradora de António Damásio aplicado aos discentes 98
Anexo 8 - Respostas dos discentes ao inquérito por questionário 105
Anexo 9 - Prompts do uso de ferramentas de Inteligência Artificial 116

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo ao trabalho.

I further declare that I have used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex to this work.

Porto, 15 de julho de 2026

Carolina França Rodrigues

Agradecimentos

O presente relatório de estágio marca o fim do meu percurso académico e o início da minha vida profissional enquanto professora de Filosofia. Contudo, a concretização desta etapa não teria sido possível sem o contributo de várias pessoas que me orientaram, apoiaram e inspiraram.

Ao Professor Doutor Mattia Riccardi, expresso a minha gratidão pela disponibilidade demonstrada, pelas correções efetuadas e pelas valiosas sugestões fornecidas ao longo da realização do presente relatório de estágio.

Ao Professor Pedro Pereira, agradeço a orientação de excelência. O acompanhamento constante, a paciência e a partilha do seu vasto conhecimento foram fundamentais para a construção da minha identidade profissional. Estou particularmente grata pela liberdade que me concedeu para experimentar, errar e evoluir sob o seu olhar atento, bem como pela sugestão que motivou a escolha do tema deste relatório.

À minha mãe, Carmo França, dedico este trabalho. Sem a força que me transmite diariamente e o seu apoio incondicional, este caminho teria sido muito mais difícil. Agradeço-lhe pela compreensão nos momentos de maior stresse e por ter sempre a palavra certa para me guiar.

Às minhas amigas, Lara Petim e Jenifer Vasconcelos, deixo uma palavra de carinho. Apesar da distância, mantiveram-se sempre presentes e demonstraram um apoio constante ao longo de todo o meu percurso.

Resumo

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, tem como propósito central apresentar uma proposta pedagógica para colmatar uma lacuna nas Aprendizagens Essenciais de Filosofia do décimo primeiro ano: a exclusão da dimensão emocional no estudo da Epistemologia. Assente numa dicotomia histórica entre o racionalismo de Descartes e o empirismo de Hume, o currículo perpetua uma visão da cognição que tende a marginalizar o papel da emoção. Para superar este paradigma, propõe-se a integração da perspetiva neurobiológica de António Damásio, articulada com a teoria das emoções epistémicas de Adam Morton, demonstrando a inseparabilidade entre razão e emoção na fixação de crenças verdadeiras justificadas.

Assente numa metodologia de investigação-ação, este trabalho alia a fundamentação filosófica à prática letiva, desenvolvida no Colégio Luso-Francês. A componente teórica mapeia a taxonomia e a racionalidade das emoções, culminando na justificação do seu papel enquanto filtros epistémicos indispensáveis. A componente prática detalha a transposição didática destes conteúdos, mobilizando estratégias pedagógicas orientadas para o envolvimento ativo dos discentes no processo de ensino-aprendizagem, e apresenta uma reflexão crítica sobre a prática docente.

A avaliação da intervenção pedagógica, alicerçada na aplicação de um inquérito por questionário, evidencia a pertinência da proposta implementada. A análise dos dados recolhidos demonstra que, embora os discentes não tenham enunciado o papel epistémico das emoções, apropriaram-se da teoria damasiana como um ponto de equilíbrio entre a tese racionalista e empirista. Por conseguinte, conclui-se que o cruzamento interdisciplinar entre a Filosofia e a Neurociência não só atualiza o debate epistemológico, como promove uma aprendizagem mais crítica e representativa da complexidade humana.

Palavras-chave: Epistemologia; António Damásio; Emoções Epistémicas; Ensino da Filosofia.

Abstract

This internship report, developed within the framework of the Supervised Teaching Practice, has the central purpose of presenting a pedagogical proposal to address a gap in the 11th-grade Essential Learnings of Philosophy: the exclusion of the emotional dimension from the study of Epistemology. Grounded in a historical dichotomy between Descartes's rationalism and Hume's empiricism, the curriculum perpetuates a view of cognition that tends to marginalize the role of emotion. To overcome this paradigm, this report proposes the integration of António Damásio's neurobiological perspective, articulated with Adam Morton's theory of epistemic emotions, thereby demonstrating the inseparability of reason and emotion in the formation of justified true beliefs.

Based on an action-research methodology, this work combines the philosophical framework with the teaching practice developed at Colégio Luso-Francês. The theoretical component maps the taxonomy and rationality of emotions, culminating in the justification of their role as indispensable epistemic filters. The practical component details the didactic transposition of this content, mobilizing pedagogical strategies aimed at the active involvement of students in the teaching-learning process, and presents a critical reflection on teaching practice.

The evaluation of the pedagogical intervention, supported by the administration of a questionnaire survey, highlights the relevance of the implemented proposal. The analysis of the collected data demonstrates that, although the students did not explicitly articulate the epistemic role of emotions, they assimilated Damásio's theory as a point of equilibrium between the rationalist and empiricist theses. Consequently, it is concluded that the interdisciplinary intersection between Philosophy and Neuroscience not only updates the epistemological debate but also promotes a learning process that is more critical and representative of human complexity.

Key-words: Epistemology; António Damásio; Epistemic Emotions; Teaching of Philosophy.

Índice de Tabelas

TABELA 1 – RESPOSTAS DOS DISCENTES À VIGÉSIMA QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO 66

TABELA 2 – RESPOSTAS DOS DISCENTES À VIGÉSIMA PRIMEIRA QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO .. 68

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- RESPOSTAS DOS DISCENTES À DÉCIMA QUINTA QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO..... 63
GRÁFICO 2- RESPOSTAS DOS DISCENTES À DÉCIMA SEXTA QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO 64
GRÁFICO 3- RESPOSTAS DOS DISCENTES À DÉCIMA SÉTIMA QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO 64
GRÁFICO 4- RESPOSTAS DOS DISCENTES À DÉCIMA OITAVA QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO 65
GRÁFICO 5- RESPOSTAS DOS DISCENTES À DÉCIMA NONA QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO 65

Lista de abreviaturas e siglas

AE ..... APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

PASEO ..... PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

Introdução

Ao analisar as Aprendizagens Essenciais de Filosofia, no domínio da Filosofia do Conhecimento, verifica-se que o currículo se alicerça num debate clássico, centrado no racionalismo de René Descartes e no empirismo de David Hume. Embora o estudo destes filósofos seja incontornável para a formação filosófica dos discentes, o confinamento deste debate à Modernidade deixa uma lacuna significativa no currículo. Ao perpetuar uma visão na qual a razão e os sentidos são apresentados em esferas isoladas e frequentemente antagónicas, omite-se a complexidade da mente humana à luz das evidências científicas atuais. Por conseguinte, torna-se imperativo estabelecer pontes interdisciplinares que permitam atualizar esta discussão.

Neste contexto, o presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada no Colégio Luso-Francês, tem como objetivo primordial propor a integração da perspetiva de António Damásio no estudo da epistemologia e analisar a sua eficácia pedagógica. Focado no módulo IV das Aprendizagens Essenciais de Filosofia do décimo primeiro ano (O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica), este trabalho procura demonstrar de que forma a introdução de uma abordagem neurobiológica contemporânea não só atualiza o debate sobre a origem e o fundamento do conhecimento, mas também atua como um catalisador para a reflexão crítica dos discentes sobre a relação entre a razão e a emoção no processo de aquisição e justificação do conhecimento. Ademais, dado que o currículo de Filosofia no ensino secundário não contempla a Filosofia da Mente, esta proposta possibilita um contacto mais próximo dos alunos com esta área, oferecendo-lhes uma perspetiva holística sobre a cognição.

A escolha do tema deste relatório surgiu precisamente da vontade de desafiar o modelo tradicional de abordagem à Epistemologia e de colmatar a referida lacuna curricular. A génese desta proposta remonta ao momento de exploração da planificação anual da disciplina, durante o qual o professor-orientador Pedro Pereira apontou o pensamento de António Damásio como uma via fecunda a explorar. Movida por essa sugestão e pelo meu interesse por Filosofia da Mente, dediquei-me ao estudo da obra *O Erro de*

Descartes. No decorrer desta leitura, compreendi que a perspetiva damasiana oferecia um contributo epistemológico singular: não só refutava o dualismo mente-corpo, como também redefinia o papel epistémico das emoções, demonstrando que o substrato afetivo e biológico é um alicerce indispensável para a deliberação racional e para a aquisição e justificação do conhecimento.

Assumindo esta tese como fio condutor da intervenção pedagógica, e com o intuito de materializar este percurso de investigação-ação, o presente relatório encontra-se estruturado em cinco capítulos fundamentais.

O Capítulo 1 procede a um mapeamento taxonómico do conceito de emoção, estabelecendo as distinções fundamentais entre as teorias somáticas (nas quais Damásio se insere), as teorias percetivas e as teorias sentimentalistas. Esta sistematização edifica o referencial teórico necessário para a compreensão do fenómeno emocional.

O Capítulo 2 aprofunda a natureza das emoções, focando-se na legitimação da sua racionalidade. Este momento do texto visa desconstruir a visão clássica de que a emoção é um impulso cego, explorando a sua racionalidade cognitiva (como adequação, justificação e coerência) e a sua racionalidade estratégica.

O Capítulo 3 entra no cerne do problema epistemológico. Cruzando o fundamento neurobiológico dos marcadores somáticos de Damásio com a perspetiva filosófica de Adam Morton sobre as emoções epistémicas, analisa-se de que forma as emoções operam como filtros indispensáveis à cognição. O capítulo culmina na demonstração de que este modelo oferece uma alternativa à dicotomia entre o racionalismo de Descartes e o empirismo de Hume na fixação de crenças verdadeiras justificadas.

A transição do referencial teórico para a prática letiva materializa-se no Capítulo 4. Neste espaço, detalha-se a transposição didática deste tema para o contexto de sala de aula, desde a planificação até à execução de duas regências. Adicionalmente, adota-se uma postura reflexiva (ancorada em autores como Schön e Sellars), submetendo as estratégias, os recursos e a gestão da sala de aula a uma avaliação metacognitiva.

Por fim, o Capítulo 5 centra-se na auscultação dos discentes, apresentando e discutindo os resultados obtidos através da aplicação de um inquérito por questionário. A análise mista (quantitativa e qualitativa) dos dados recolhidos permite aferir a elevada recetividade dos alunos à teoria de Damásio e avaliar o impacto desta abordagem no desenvolvimento do seu pensamento crítico.

1. As emoções

O presente capítulo estabelece uma taxonomia das conceções contemporâneas de emoção, erigindo o referencial teórico necessário para a subsequente exploração da sua racionalidade e do seu papel epistémico. Para o efeito, a análise estrutura-se em torno de três matrizes fundamentais: as teorias somáticas, que identificam as emoções com o apercebimento de alterações corporais; as teorias percetivas, que as concebem como perceções análogas às sensoriais, mas orientadas para propriedades valorativas no mundo; e, por fim, as teorias sentimentalistas, que as definem como sentimentos avaliativos dotados de uma intencionalidade intrínseca.

1.1. Teorias Somáticas

As teorias somáticas, ancoradas na tradição clássica de William James, assumem como tese central que as emoções consistem em sentimentos corporais. Mais rigorosamente, definem-se como "sentimentos de alterações corporais causados pela perceção, pela memória ou pelo pensamento de algum facto «excitante»" (Tappolet, 2023, p. 64). A grande inovação teórica de James residiu na inversão da cadeia causal ditada pelo senso comum, postulando que "a perceção causa as alterações corporais" (*ibidem*). Assim, "sentimos pena porque choramos, raiva porque atacamos, medo porque trememos, e não o inverso" (*ibidem*). Sob este prisma, a emoção não se dirige primordialmente ao mundo exterior, mas sim ao corpo do sujeito. É a partir da premissa de que a mente lê o corpo que autores contemporâneos, como Jesse Prinz e António Damásio, edificam as suas teorias neo-jamesianas.

Inscrevendo-se nesta herança teórica, Jesse Prinz corrobora a tese de que as emoções consistem no apercebimento de mudanças corporais (o seu conteúdo nominal), mas dota-as de uma dimensão semântica mais ampla. Como explica Helm, ao sintetizar a perspetiva de Prinz: "as respostas corporais relevantes para as emoções estão, como resultado de pressões evolutivas, fiavelmente ligadas de forma causal a certos tipos de ambientes relevantes para o nosso bem-estar" (Helm, 2010, p. 305). Neste sentido, a evolução desempenha um papel estruturante no estabelecimento de vínculos causais entre os estados corporais e os contextos ambientais, pelo que as alterações corporais

representam relações entre o organismo e o ambiente (*ibidem*). Considerando o impacto destas relações no bem-estar do indivíduo, torna-se legítimo compreender tais representações como avaliações (*ibidem*). O conteúdo avaliativo (por exemplo, perigo ou ofensa) permite distinguir o medo da raiva, mesmo quando as mudanças corporais parecem semelhantes (*ibidem*). Acresce que Prinz atribui às emoções uma função motivacional, sustentando que estas são acompanhadas por marcadores de valência responsáveis por reforçar positiva ou negativamente determinadas ações e, consequentemente, por moldar a probabilidade da sua ocorrência. Deste modo, o organismo tende a procurar os estímulos que suscitam emoções positivas e a evitar aqueles que são acompanhados por emoções negativas. Por exemplo, o medo tem a função biológica de afastar os indivíduos do perigo e é acompanhado por um marcador de valência negativo que instiga a evitação da situação que desencadeou essa emoção. Por conseguinte, para Prinz, a perceção das mudanças corporais inerentes ao medo consubstancia o apercebimento do perigo, sendo que a alteração somática opera como uma representação corporizada da relação do indivíduo com o ambiente. Esta dinâmica determina o modo como certas circunstâncias adquirem peso avaliativo para o indivíduo, alicerçando-se na articulação entre as avaliações corporizadas e os marcadores de valência: as primeiras mapeiam as características relevantes do mundo para o bem-estar, enquanto os segundos sinalizam a importância dessas características para o sujeito. Segundo Prinz, os marcadores de valência não fornecem, por si sós, razões para agir. A justificação racional para agir surge do conteúdo avaliativo da emoção, que representa as circunstâncias em função da sua relação com aquilo que os indivíduos valorizam (por exemplo, a tristeza como representação de perda).

No âmbito desta tradição somática, António Damásio oferece um contributo decisivo para o refinamento da natureza e da intencionalidade da experiência emocional. Para o neurocientista, as emoções e os sentimentos constituem os pilares da regulação biológica (Damásio, 2011, p. 177), sendo determinantes para garantir a homeostasia (o equilíbrio do corpo) e, em última instância, a sobrevivência do organismo. Não obstante, operam em dimensões distintas, tornando imperativa a sua destrinça. As emoções consubstanciam as alterações fisiológicas observáveis (como a aceleração do batimento

cardíaco ou a contração muscular) desencadeadas automaticamente pelo organismo perante a exposição a um estímulo (que pode ser um objeto ou uma circunstância). Estas alterações corporais precedem cronologicamente os sentimentos, os quais remetem para a dimensão privada e fenomenológica do processo, consistindo no apercebimento das respostas biológicas. Todavia, Damásio esclarece que o sentimento não se esgota na perceção isolada do corpo, mas resulta da perceção do estado corporal em justaposição com a perceção do objeto que desencadeou a emoção, o que elucida de que forma o sentimento se dirige a algo exterior ao sujeito. Por conseguinte, o autor postula que "os sentimentos são tão cognitivos como qualquer outra imagem percetual" (*idem*, p. 212), na medida em que avaliam o impacto do mundo no organismo. Paralelamente, a consciência da emoção proporciona uma "estratégia de proteção alargada" (*idem*, p. 182), garantindo aos sujeitos "flexibilidade de resposta com base na história específica das nossas interações com o meio ambiente" (*ibidem*). Ademais, Damásio introduz o mecanismo do circuito "como se" (*as if*), defendendo que os sentimentos podem ser experienciados na ausência de alterações corporais. Mediante a experiência acumulada, o cérebro adquire a capacidade de simular internamente esses estados corporais: "em inúmeros momentos o cérebro aprende a forjar uma imagem simulada de um estado 'emocional' do corpo sem ter de a reconstituir no corpo propriamente dito" (*idem*, p. 208). O reconhecimento da capacidade de o cérebro simular a alteração do corpo imuniza a perspetiva de Damásio face às críticas clássicas que outrora acusavam as teorias somáticas de pressuporem processos fisiológicos demasiado lentos para justificarem a imediatez da resposta emocional.

Dado o exposto, as teorias somáticas estabelecem a ancoragem fisiológica da experiência emocional. Embora partilhem a tese fundacional de que a mente lê o corpo, as abordagens contemporâneas divergem nos seus focos explicativos. Prinz conceptualiza as alterações somáticas como avaliações corporizadas que, conjugadas com marcadores de valência, fundamentam a motivação e a justificação racional da ação. Por sua vez, Damásio privilegia a mecânica neurobiológica, enraizando o fenómeno no imperativo homeostático e demarcando as emoções dos sentimentos. Apesar desta bifurcação, o axioma do paradigma somático permanece: o corpo afirma-

se como o substrato através do qual o indivíduo avalia o mundo, ditando a sua sobrevivência e a sua racionalidade prática.

1.2. Teorias Percetivas

Demarcando-se do foco introspetivo que caracteriza as teorias somáticas, as teorias percetivas postulam que as emoções constituem perceções diretas de propriedades valorativas instanciadas no mundo exterior, formalmente designadas por objetos formais. O objeto formal corresponde à propriedade que um objeto ou circunstância deve possuir para que a emoção suscitada seja correta. Por exemplo, o perigoso ou temível é o objeto formal do medo. A analogia primordial destas teorias estabelece-se com a perceção sensorial: tal como a visão faculta o acesso às cores e às formas dos objetos, as emoções permitem a perceção direta de propriedades valorativas.

Christine Tappolet, figura cimeira das teorias percetivas, defende que "as emoções são experiências percetivas de propriedades valorativas" (Scarantino & de Sousa, 2018), possuindo um conteúdo representacional não conceptual. Esta ausência de conceptualidade explica a presença de reações emocionais em bebés e em animais, seres providos de respostas afetivas, mas carentes de estruturas conceptuais. Por exemplo, "o medo pode ser experienciado por seres que não parecem possuir conceitos, tais como animais e recém-nascidos" (Tappolet, 2010, p. 328). Ademais, esta perspetiva justifica o fenómeno da recalcitrância emocional, que ocorre quando um indivíduo continua a sentir uma emoção, ainda que tenha consciência de que a situação em questão não a justifica: "podemos temer algo muito embora também julguemos que não é assustador" (*ibidem*). O exemplo canónico reside no medo experienciado ao caminhar sobre uma plataforma de vidro suspensa: embora o indivíduo saiba que o piso é seguro, a resposta fóbica mantém-se.[1] Neste caso, existe um conflito entre o juízo cognitivo e a avaliação emocional do indivíduo. Para Tappolet, esta impenetrabilidade cognitiva das emoções constitui uma evidência a favor das teorias percetivas, uma vez que as emoções recalcitrantes mimetizam as ilusões percetivas: tal como um lápis

[1] Exemplo retirado de Scarantino, A., & de Sousa, R. (2018). *Emotion*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. https://plato.stanford.edu/entries/emotion/

imerso num copo de água aparenta estar partido apesar de se saber que se trata de uma ilusão de ótica, a emoção persiste apesar da crença racional em contrário. Por conseguinte, "para temer algo e, portanto, representá-lo como ameaçador, não é necessário julgar que ele é assustador" (*idem*, p. 329). Tappolet reforça ainda que as emoções são como perceções, uma vez que ambas possuem propriedades fenomenais salientes, são desencadeadas automaticamente e têm condições de correção (Scarantino & de Sousa, 2018). Com efeito, a autora sublinha que as emoções "podem ser avaliadas em termos da sua adequação. Por exemplo, o medo consistiria na perceção do seu objeto como sendo assustador. Uma tal perceção representa o seu objeto corretamente quando esse objeto é realmente assustador" (Tappolet, 2010, p. 329). Por conseguinte, o medo é correto se o seu objeto for efetivamente temível. Segundo Tappolet, conceber as emoções como perceções de valores implica que experienciar medo perante um objeto é percecioná-lo como instanciando uma propriedade avaliativa específica (o temível). Quando os medos são fiáveis, informam-nos diretamente sobre as razões práticas para agir, fornecendo-nos, por exemplo, a razão para evitar o que é assustador (*ibidem*).

Embora tanto as teorias somáticas como as teorias percetivas reconheçam que as emoções nos vinculam a propriedades valorativas cruciais para o nosso bem-estar, a divergência fundamental entre ambas reside no objeto imediato da perceção: o corpo *versus* o mundo. Enquanto teóricos somáticos, como Prinz e Damásio, consideram que a experiência emocional consiste no apercebimento de alterações corporais (seja através de representações com marcadores de valência ou da criação de mapas neuronais de estados somáticos), Tappolet defende que o conteúdo direto da perceção emocional corresponde às propriedades valorativas instanciadas no mundo exterior (os objetos formais). O exemplo do encontro com um urso selvagem ilustra esta cisão teórica: Prinz e Damásio argumentariam que o sujeito sente medo do urso que está à sua frente porque perceciona as suas mudanças corporais (interocepção), alterações essas que representam a ameaça; por sua vez, Tappolet defenderia que o medo resulta da perceção direta e não conceptual da perigosidade deste animal (propriedade avaliativa instanciada no mundo exterior).

1.3. Teorias Sentimentalistas

A terceira matriz conceptual compreende as teorias sentimentalistas, que concebem as emoções como sentimentos avaliativos dotados de uma intencionalidade intrínseca. Inscrevendo-se nesta corrente, Peter Goldie defende que a intencionalidade da emoção (o seu direcionamento para o mundo) e a sua fenomenologia (o modo como é sentida) constituem dimensões indissociáveis. Neste paradigma, as emoções dirigem-se diretamente ao mundo exterior e, por conseguinte, a apreensão da intencionalidade da emoção (aquilo a que se dirige) faculta a compreensão da sua fenomenologia.

Bennett Helm, alinhando-se com esta perspetiva, define as emoções como sentimentos intencionais de valor (*intentional feelings of import*) dirigidos a algo que é "digno de atenção e de ação" (Helm, 2010, p. 309) por parte do agente. No quadro conceptual deste filósofo, as emoções comportam diferentes tipos de objetos: o alvo, que é a entidade para a qual a emoção se dirige; o objeto formal, que diz respeito à avaliação característica que a emoção faz do alvo; e o foco, que remete para o valor que o objeto de fundo assume para o sujeito e que dá sentido à emoção (*idem*, p. 310). A título ilustrativo, considere-se o exemplo de uma mãe que fica zangada quando os filhos trazem lama para dentro de casa.[2] Neste cenário, o alvo da emoção recai sobre os filhos que sujaram o chão, o objeto formal reside no carácter ofensivo da ação e o foco consiste na manutenção de uma casa limpa, um estado de coisas que a mãe valoriza. Neste âmbito, a justificação racional de uma emoção exige uma articulação entre o alvo e o foco, a qual pressupõe a satisfação de duas condições: (1) o foco possuir um valor real para o sujeito (no exemplo anterior, a raiva da mãe seria injustificada se o estado de limpeza da casa lhe fosse indiferente) e (2) existir (ou parecer existir de forma inteligível) uma conexão apropriada entre o alvo e o foco (no exemplo anterior, a raiva dirigida aos filhos seria injustificada se estes não fossem os causadores da ofensa) (*ibidem*). Verificando-se estas condições de justificação, a emoção assume-se como um tipo de responsividade ao que detém peso avaliativo no contexto vivencial do indivíduo.

[2] Exemplo retirado de Helm, B. (2010). *Emotions and Motivation: reconsidering neo-jamesian accounts*. In P. Goldie, *The Oxford handbook of philosophy of emotion* (303-323). Oxford University Press.

Helm acrescenta ainda que as emoções constituem compromissos com aquilo que o indivíduo valoriza. Comprometer-se com um foco de valor implica inserir-se num padrão racional e projetável de outras emoções e desejos a ele relativos (*idem,* p. 311). Retomando o exemplo, se a limpeza da casa assume importância para a mãe, o seu compromisso com esse valor exige que ela sinta raiva se a sujarem, alívio se a limparem, e que deseje adotar os meios necessários para a manter limpa. É através deste compromisso que as emoções motivam a ação, refletindo a "apreciação do sujeito do valor como uma razão para agir" (*idem*, p. 308). Segundo Helm, esta motivação pode ser direta ou indireta. Diretamente, a motivação pode ou não ser orientada para um objetivo. Na ausência deste, consubstancia a expressão racional da emoção. Por exemplo, o medo motiva diretamente os indivíduos a baixarem-se com o objetivo de evitar um perigo e os indivíduos exprimem a sua emoção ao saltarem de alegria ou chorarem de tristeza (*idem,* p. 311). Indiretamente, as emoções motivam mediante a sua interligação racional com os desejos (*ibidem*): ter uma emoção implica, sob pena de falha racional, desejar os meios adequados ao seu foco. Por exemplo, ao temer que os filhos sujem a casa, a mãe deve desejar adotar as medidas necessárias para o evitar. Esta estrutura motivacional tem implicações para a definição de agência: ser um agente não é apenas agir em função de objetivos (como um computador a jogar xadrez), mas sim ser um sujeito para o qual os fins importam, o que exige a capacidade de deter crenças, desejos e emoções. Esta conceção de Helm demarca-se, de forma decisiva, da teoria percetiva de Tappolet, sobretudo na interpretação da recalcitrância emocional. Enquanto Tappolet recorre ao conflito entre o juízo racional e a emoção (por exemplo, saber que a plataforma de vidro é segura, mas continuar a sentir medo) para postular que a emoção é uma perceção não conceptual, descartando a hipótese de existir uma contradição lógica, Helm repudia esta separação. Como as emoções e os juízos partilham a mesma perspetiva avaliativa e são conceptualmente informados, a recalcitrância emocional configura uma verdadeira falha racional. Ela expõe uma fratura normativa no âmbito dos compromissos do agente, sinalizando um conflito genuíno entre a avaliação emocional e a avaliação cognitiva que exige resolução racional. Por conseguinte, Helm considera que as emoções constituem, em si, respostas racionais ao

que tem valor; consequentemente, a recalcitrância emocional emerge como um sinal de irracionalidade decorrente do conflito entre estas avaliações.

Dado o exposto, importa sintetizar a demarcação entre as três famílias teóricas. As teorias somáticas possuem uma direcionalidade introspetiva, postulando que o acesso do indivíduo ao valor do ambiente se efetiva através do corpo: a emoção consiste na perceção de alterações fisiológicas que corporizam uma avaliação (Prinz) ou que servem de substrato à emergência de um sentimento consciente (Damásio). Já as teorias percetivas adotam uma direcionalidade extrospetiva, defendendo que a emoção apreende, de forma direta e não conceptual, propriedades valorativas instanciadas no mundo exterior (Tappolet). Por fim, no seio das teorias sentimentalistas, as emoções consubstanciam sentimentos intencionais que exigem compromissos com o valor das coisas (Helm).

2. A racionalidade das emoções

O mapeamento taxonómico realizado no capítulo anterior permitiu compreender a pluralidade de abordagens teóricas às emoções, bem como a ancoragem biológica da experiência emocional defendida por Damásio. Contudo, para que a perspetiva damasiana possa ser mobilizada no âmbito da epistemologia, torna-se imperativo ultrapassar a visão clássica que reduz o afeto a uma reação instintiva desprovida de conteúdo cognitivo. Neste sentido, este capítulo focar-se-á em demonstrar que as emoções não são antagónicas à racionalidade, mas possuem uma dimensão cognitiva e estratégica justificável.

Ronald de Sousa postula que a aprendizagem das emoções pelos indivíduos assenta na exposição a situações originárias, estabelecendo-se uma associação entre a emoção e o cenário paradigmático (Scarantino & de Sousa, 2018). Considere-se, por exemplo, a confrontação com uma situação perigosa: ancorado em determinantes biológicas e culturais, o medo emerge como uma resposta adequada, conduzindo à interiorização desse padrão emocional. Este processo de consolidação é transversal a todas as outras circunstâncias. A partir do momento em que os padrões emocionais são estabelecidos, os indivíduos passam a analisar as novas situações através dos cenários paradigmáticos (*ibidem*). Contudo, nessa análise, a emoção pode revelar-se apropriada ou não, daí que seja necessário avaliar a sua racionalidade. Por exemplo, uma criança pode sentir medo do escuro, mas, na idade adulta, a reavaliação dessa situação demonstra que o escuro não representa um perigo efetivo.[3] Este exemplo ilustra inequivocamente a necessidade de avaliar a racionalidade das emoções.

A literatura filosófica divide esta análise em duas vertentes principais. Por um lado, a racionalidade cognitiva das emoções remete para a capacidade de estas representarem o mundo adequadamente e em concordância com outros processos avaliativos (*ibidem*). Por outro lado, a racionalidade estratégica das emoções avalia a eficácia da resposta

[3] Exemplo adaptado de Scarantino, A., & de Sousa, R. (2018). *Emotion*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. https://plato.stanford.edu/entries/emotion/

afetiva, aferindo em que medida esta permite que o indivíduo aja de acordo com os seus interesses (função prática).

2.1. Racionalidade cognitiva das emoções

No âmbito da racionalidade cognitiva das emoções, distinguem-se três tipologias fundamentais: a racionalidade como adequação (*fittingness*), a racionalidade como justificação (*warrant*) e a racionalidade como coerência (*coherence*). A racionalidade como adequação remete, tal como a sua designação indica, para a adequação da emoção aos aspetos do mundo que esta visa representar. "O medo é racional em termos de adequação, apenas no caso de ser direcionado para coisas que são verdadeiramente perigosas, porque é isso que o medo representa" (*ibidem*). Por exemplo, a resposta fóbica perante uma hiena malhada é racionalmente adequada, uma vez que este animal detém a capacidade de infligir dano, sendo, por isso, perigoso.[4] Por sua vez, a racionalidade como justificação reside no desencadeamento de uma emoção por um objeto particular que apresenta indícios do objeto formal (propriedade valorativa) característico dessa mesma emoção. Embora uma emoção possa não ser racionalmente adequada, ela pode encontrar-se racionalmente justificada se o objeto formal que a desencadeia apresentar características semelhantes às de um elemento que efetivamente provoca a emoção suscitada. A título ilustrativo, a resposta fóbica a um lobo-da-terra é racionalmente desadequada (na medida em que este é inofensivo), mas racionalmente justificada face à ignorância do sujeito e às semelhanças físicas entre esta espécie e a hiena malhada. Por fim, a racionalidade como coerência traduz-se na consistência entre a emoção provocada por um determinado objeto formal e as outras representações desse objeto formal (*ibidem*). Por exemplo, um sujeito que tem medo de alturas porque acredita que é perigoso estar na beira de um precipício demonstra racionalidade como coerência entre a emoção e a crença. Dada a exigência de consistência entre a emoção e as restantes representações do objeto formal, o fenómeno da recalcitrância emocional é considerado irracional por autores como Helm.

[4] Exemplo adaptado de Scarantino, A., & de Sousa, R. (2018). *Emotion*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. https://plato.stanford.edu/entries/emotion/

A recalcitrância ocorre quando um indivíduo, apesar de não possuir a crença de que algo é perigoso, continua a experienciar uma resposta fóbica face a esse estímulo. A título ilustrativo, se o sujeito detém o conhecimento de que não se encontra perante uma hiena malhada, mas sim perante um lobo-da-terra, então é irracional a manutenção do medo dirigido ao animal em questão. Assim, as emoções manifestam racionalidade como coerência, na medida em que assentam em bases cognitivas que lhes atribuem um objeto formal (*ibidem*). Neste sentido, é necessário que o indivíduo conheça um determinado objeto formal para que este lhe suscite uma determinada emoção. Por sua vez, se a base cognitiva for alterada, é provável que a emoção suscitada também sofra uma modificação. Neste contexto, Helm postula que as emoções constituem padrões racionais ancorados nas preocupações do indivíduo, isto é, nas coisas que este valoriza (*ibidem*). Esta tese articula-se diretamente com os cenários paradigmáticos, nos quais as emoções não surgem isoladamente, mas refletem circunstâncias às quais se atribui um padrão emocional.

2.2. Racionalidade estratégica das emoções

No âmbito da racionalidade estratégica, salienta-se a capacidade das emoções para orientar a ação do indivíduo em conformidade com os seus interesses, assumindo um papel central no processo de tomada de decisão. Esta dimensão da racionalidade articula-se em duas componentes: a instrumental, referente ao modo como a emoção é mobilizada para a consecução de um fim ambicionado pelo indivíduo; e a substantiva, que assegura que o objetivo perseguido se encontra alinhado com os interesses do agente (*ibidem*), tendo em conta a emoção e/ou a situação em questão. A dúvida quanto à racionalidade estratégica das emoções surge da sua propensão para originar ações impulsivas (ações prévias à consideração de todas as informações relevantes) (*ibidem*). Contudo, argumenta-se que tal impulsividade se revela importante, na medida em que garante a velocidade necessária para a tomada de decisão. Ainda assim, a legitimidade desta racionalidade é questionada. Hursthouse, por exemplo, defende que as emoções conduzem a ações a-racionais, na medida em que nem originam uma ação racional nem irracional. Segundo a autora, "não existe qualquer par crença e desejo que possa ser postulado para fornecer uma razão humeana para tais ações, as quais devem ser

explicadas simplesmente dizendo que o agente se encontra sob o domínio de uma emoção" (*ibidem*). Ademais, as emoções podem instigar os indivíduos a atuar de forma suscetível a arrependimento futuro, constituindo uma fonte de fraqueza da vontade (*ibidem*). Neste estado, o indivíduo detém o conhecimento da melhor conduta a adotar, mas age no sentido oposto. Paralelamente, regista-se o fenómeno da acrasia inversa: uma conjuntura na qual o indivíduo considera racional realizar a ação A, mas é compelido pela emoção a praticar a ação B, vindo a constatar, a *posteriori*, que esta última constituía, de facto, a alternativa mais vantajosa (*ibidem*).

No domínio cognitivo, sublinha-se igualmente o contributo das emoções para a vida epistémica. Por um lado, as emoções podem propiciar fenómenos de autoilusão irracional, nos quais o indivíduo forma crenças moldadas pelos seus desejos e contrárias às evidências disponíveis. Tal distorção explica-se porque "esta característica está principalmente relacionada com o facto de as emoções determinarem a saliência entre potenciais objetos de atenção" (*ibidem*). Por outro lado, esta suscetibilidade para enviesar a paisagem epistémica (*ibidem*) não invalida o papel das emoções na promoção de um pensamento epistémico racional. Certas emoções revelam-se epistémicas, na medida em que estimulam a curiosidade, o interesse e a dúvida, motores fundamentais para a investigação, a mitigação de preconceitos e, consequentemente, a aquisição de conhecimento. Cumpre ressalvar que até emoções como medo, ansiedade e vergonha permitem aumentar a compreensão do mundo. Ao mencionar a tese de Brady (2013), Scarantino e de Sousa afirmam que

> "a principal forma através da qual as emoções podem fazê-lo consiste em motivar-nos a procurar informação relevante para a adequação das nossas emoções e para a adequação das preocupações subjacentes a essas emoções. Mais uma vez, o mecanismo consiste na alteração da saliência entre potenciais objetos de atenção" (*ibidem*).

Esta capacidade das emoções salientarem a informação relevante filtra as alternativas cognitivas e práticas, o que soluciona o problema do enquadramento, superando a complexidade inerente à seleção da informação indispensável para a tomada de decisão (*ibidem*).

3. O papel epistémico das emoções

Embora a tradição filosófica se tenha pautado, durante séculos, pela separação entre razão e emoção (considerando a segunda um entrave à aquisição e justificação do conhecimento), a análise desenvolvida no capítulo precedente permitiu estabelecer a racionalidade das emoções. Perante esta constatação, emerge uma questão: se a emoção não constitui um obstáculo ao raciocínio, que papel desempenha na aquisição e na justificação do conhecimento? Em rutura com o paradigma clássico, os desenvolvimentos da neurobiologia e da epistemologia contemporânea demonstram que as emoções são elementos constitutivos e indispensáveis para a existência de conhecimento, tradicionalmente definido como crença verdadeira justificada. Neste contexto, a articulação entre a abordagem neurobiológica de António Damásio e as emoções epistémicas de Adam Morton permitirá repensar o papel das emoções na génese e na fundamentação do conhecimento.

3.1. O fundamento neurobiológico de Damásio

3.1.1. A falência da deliberação pura: os casos de Phineas Gage e do paciente Elliot

A indispensabilidade da emoção para a racionalidade torna-se evidente na sua ausência. O estudo de pacientes com lesões no córtex pré-frontal (área do cérebro responsável pela regulação das emoções e integração com a razão) demonstra que a razão isolada paralisa o sujeito.

O caso famoso de Phineas Gage, um trabalhador ferroviário americano na primeira metade do século XIX, ilustra perfeitamente esta dinâmica. Na sequência de uma explosão durante o seu horário laboral, Gage sofreu a perfuração da região fronto-temporal do cérebro por uma vara de ferro. Apesar da gravidade do acidente, o paciente manteve as suas capacidades cognitivas intactas (linguagem, memória, raciocínio e inteligência). Contudo, o seu comportamento sofreu uma alteração ao ponto de se considerar a emergência de uma nova personalidade: "Gage já não era o Gage" (Damásio, 2011, p. 34). Verificou-se, assim, uma "discrepância entre o seu carácter degenerado e a aparente normalidade dos vários instrumentos da mente" (*idem*, p. 38). O indivíduo outrora dedicado e responsável tornou-se num sujeito frio e ofensivo. Tal

alteração comportamental não resultou de um trauma psicológico, mas da lesão cerebral. Com efeito, os danos no córtex pré-frontal foram responsáveis "pela sua incapacidade de planear o futuro, de se comportar segundo normas sociais anteriormente aprendidas, e de optar por ações que seriam mais vantajosas à sua sobrevivência" (*idem*, p. 64). A supressão da capacidade deliberativa conduziu-o à ruína pessoal e profissional, culminando no divórcio e no seu despedimento - eventos perante os quais Gage exibia uma apatia atípica.

Analogamente, o caso do paciente Elliot corrobora que a supressão da emoção inviabiliza a deliberação racional, tal como evidenciado pelo caso de Gage. Na sequência de uma intervenção cirúrgica para a remoção de um tumor, Elliot sofreu danos no córtex pré-frontal, comprometendo a sua capacidade de ter sentimentos. O paciente relatava a deterioração da sua vida e os pormenores da operação com um distanciamento gélido. A sua personalidade alterou-se, "nomeadamente ao nível da intensidade emocional que se viu reduzida substancialmente, o que lhe amputou capacidades para decidir" (Serrado, 2020, p. 210). Privado da sua bússola afetiva, Elliot tornou-se incapaz de agir e de tomar decisões: "uma simples decisão de quando voltar a remarcar uma consulta ou onde ir jantar tornava-se numa lista interminável de prós e contras, sem qualquer tipo de decisão à vista" (*ibidem*). Tal como é descrito por Damásio,

> "o doente puxou da sua agenda e começou a consultar o calendário. (...) Durante uma boa meia hora, o doente enumerou razões a favor e contra cada uma das datas: compromissos anteriormente assumidos, proximidade de outros compromissos, possíveis condições meteorológicas, praticamente tudo o que se pudesse imaginar a respeito de uma simples data. (...) acabámos por lhe dizer que deveria vir na segunda das duas datas possíveis. A resposta foi igualmente calma e pronta. Limitou-se a dizer: «Muito bem!»" (Damásio, 2011, pp. 253-254).

As lesões no córtex pré-frontal impediam-no de mobilizar os resultados, as emoções e os sentimentos das experiências passadas para orientar as decisões futuras. Curiosamente, Elliot preservava a sua capacidade de raciocinar abstratamente, mas falhava de forma categórica quando tinha de raciocinar acerca de situações concretas.

A análise destes casos clínicos permite salientar de que modo as lesões pré-frontais condicionam a racionalidade teórica e prática do sujeito. Ambos demonstram que, privados da regulação emocional, os indivíduos ficam reféns de perspetivas imediatas e alienados das consequências futuras das suas ações. Por conseguinte, a ausência de emoção não purifica a razão nem torna o ser humano num decisor lógico e infalível. Pelo contrário, a razão despojada de afetos paralisa o sujeito. Enquanto o paciente Elliot evidencia a falência da deliberação ao enclausurar-se num escrutínio exaustivo de alternativas que impossibilita a tomada de decisão, Phineas Gage ilustra uma cegueira moral e social, revelando-se incapaz de aplicar regras de conduta que conhecia anteriormente. Deste modo, é evidente que o intelecto perde a sua eficácia operativa quando desprovido da emoção. Como Grayling (2021) sintetiza: "as lesões cerebrais que destroem a capacidade para sentir certas emoções podem, de modo semelhante, resultar em défices no raciocínio; tal como demasiada emoção interfere na lógica, também a sua escassez o faz".

3.1.2. A Hipótese do Marcador Somático

Com o intuito de explicar a falência deliberativa evidenciada nos casos clínicos, Damásio formula a Hipótese do Marcador Somático. Dado que a tomada de decisão exige o "conhecimento da situação que requer uma decisão, [bem como] das diferentes opções da ação e das consequências de cada uma dessas opções, imediatamente ou no futuro" (Damásio, 2011, p. 221), o autor postula que o cérebro humano não processa esta multiplicidade de dados factuais num vácuo cognitivo puramente lógico. Mediante as vivências do sujeito, o cérebro grava as reações corporais associadas a experiências emocionais passadas. Por conseguinte, quando um indivíduo se depara com uma escolha, a sua mente encontra-se "repleta de um repertório variado de imagens, originadas de acordo com a situação que enfrenta" (*idem*, p. 227). É perante esta miríade de cenários que o marcador somático intervém: o organismo reativa o registo corporal prévio, atribuindo à imagem mental um marcador (positivo ou negativo) que atua como um sinal automático de alarme ou de incentivo. Esta premissa é corroborada por Deonna e Teroni, que defendem que "(muitas) emoções funcionam um pouco como «campainhas de alarme» que sinalizam a presença potencial de algo prejudicial ou

benéfico para o sujeito" (Deonna & Teroni, 2025, p. 108). Deste modo, o marcador somático assume-se como o elo de *feedback* entre o corpo e a mente: o corpo informa o cérebro sobre o seu estado somático e o cérebro mobiliza essa informação fisiológica para guiar o pensamento e a decisão. Não obstante, os marcadores somáticos não decidem pelos indivíduos, apenas destacam algumas opções (positiva ou negativamente), o que facilita o processo de tomada de decisão. A emoção atua, assim, como um filtro que reduz o número de alternativas disponíveis (evitando o cálculo infinito de benefícios e de custos) e destaca certas premissas, orientando a atenção e a memória de trabalho. Esta economia de energia e de tempo opera no cérebro através de duas vias complementares: os atalhos afetivos, que consistem em respostas corporais automáticas guiadas pela memória emocional; e os atalhos de conhecimento, que constituem padrões mentais aprendidos, permitem ao cérebro interpretar informação com base na experiência prévia. Este duplo mecanismo dispensa a análise exaustiva de todas as variáveis, viabilizando a celeridade das decisões.[5]

A análise desta mecânica neurobiológica consolida uma evidência incontornável: sem a intervenção do marcador somático, os indivíduos tornam-se incapazes de filtrar as alternativas relevantes. Fica, assim, demonstrado que a razão pura, isolada da emoção, paralisa o sujeito. Apesar dos pacientes conseguirem elencar exaustivamente as alternativas de um problema, carecem do sentimento de saber: a convicção interna que lhes permite dar a investigação por encerrada e efetivar a escolha.

3.1.3. Da racionalidade prática à racionalidade teórica

Embora a investigação de Damásio incida primariamente sobre a racionalidade prática (consubstanciada na tomada de decisão), o autor advoga a transposição deste mecanismo neurobiológico (marcador somático) para o domínio da racionalidade

[5] Esta perspetiva pode ser alinhada à de Maffei, que refere a existência de um pensamento rápido e de um pensamento lento. O primeiro, sustentado por mecanismos ancestrais e na sua maioria inconsciente, assegura a sobrevivência através de respostas automáticas ao ambiente (uma função análoga à dos marcadores somáticos). Por seu turno, o segundo, exclusivo dos seres racionais, é plástico e influenciado pela evolução cultural. Segundo Maffei, "o pensamento rápido e o pensamento lento têm ambos funções basilares e complementares para o comportamento do homem" (Maffei, 2024, p. 96): o pensamento rápido fornece informações ao pensamento lento, que as armazena e utiliza, sendo que este último tem a capacidade de modelar a velocidade da informação do primeiro.

teórica. Neste âmbito, as emoções "desempenham uma função na comunicação de significados a terceiros e podem ter também um papel de orientação cognitiva" (Damásio, 2011, p. 179). De acordo com o neurocientista, os marcadores somáticos possuem a capacidade de atuar de forma oculta, sendo esse mecanismo designado por intuição. Esta faculdade é definida como "o misterioso mecanismo através do qual chegamos à solução de um problema sem raciocinar com vista a essa solução" (*idem*, p. 247). Baseando-se nos processos criativos do matemático Henri Poincaré e do cientista Leo Szilard, Damásio defende que a intuição realiza uma pré-seleção emocional que rejeita automaticamente os "candidatos" estéreis e canaliza a atenção do investigador exclusivamente para os caminhos teóricos "frutíferos", antecedendo a intervenção do raciocínio consciente (*idem*, pp. 247-249). Deste modo, a emoção foi cooptada pelo processo evolutivo não só para garantir a sobrevivência, mas para guiar a racionalidade teórica.

3.2. O enquadramento filosófico: as emoções epistémicas segundo Morton

A necessidade cognitiva da emoção para a justificação do conhecimento é aprofundada por Adam Morton, que introduz o conceito de emoções epistémicas. Este filósofo reconhece o papel das emoções na tentativa de apreensão do mundo, afirmando que "existem emoções que desempenham um papel importante e difícil de substituir" (Morton, 2010, p. 386). É neste sentido que a vida intelectual e o sucesso das investigações dependem de emoções especificamente orientadas para fins cognitivos, designadas por emoções epistémicas, tais como a curiosidade, o fascínio, a dúvida e a preocupação epistémica.

Com o intuito de consubstanciar esta perspetiva, Morton distingue traços de carácter, virtudes epistémicas e emoções epistémicas. Enquanto os traços de carácter e as virtudes epistémicas configuram disposições de longo prazo (como a meticulosidade ou a honestidade), as emoções epistémicas são estados ocorrentes. Como tal, estas "acontecem em momentos particulares e durante períodos de tempo determinados, ao longo dos quais exercem influência causal sobre a pessoa" (*idem*, p. 388). Esta influência

causal manifesta-se através do mecanismo de saliência: a emoção atua como um holofote que destaca determinados desejos e crenças, impedindo o sujeito de ignorar anomalias relevantes. Esta perspetiva é corroborada por Deonna e Teroni, que defendem a Tese da Indispensabilidade Epistémica, segundo a qual as emoções constituem meios indispensáveis de acesso às evidências, na medida em que permitem que os indivíduos se tornem conscientes delas (Deonna & Teroni, 2025, p. 107). Contrapondo-se à visão de que as virtudes cognitivas seriam suficientes por si sós, Morton defende que, ao salientarem desejos e crenças específicos, as emoções epistémicas operam como o motor que impulsiona a procura da verdade; pois "quando temos curiosidade sobre algo, queremos saber a verdade sobre isso" (Morton, 2010, p. 391), uma vez que "o conhecimento é aquilo que sacia a curiosidade" (*idem*, p. 392). Para ilustrar a insuficiência da virtude isolada, Morton recorre ao exemplo de uma cientista que, embora domine todas as virtudes e técnicas da sua área, se revelará incapaz de seguir direções radicalmente novas caso seja desprovida da emoção da curiosidade (*idem*, pp. 388-389).[6]

O papel das emoções epistémicas torna-se mais evidente quando Morton as aplica à Teoria das Alternativas Relevantes. De acordo com a definição tradicional de conhecimento, para que uma proposição constitua conhecimento, o sujeito tem de possuir uma crença verdadeira justificada. Segundo Morton, o processo de justificação exige a exclusão de todas as alternativas relevantes que possam invalidar essa crença. Contudo, o grande obstáculo reside no problema da demarcação: como determinar quais são as alternativas que merecem ser testadas e quais são as que podem ser liminarmente ignoradas, sem incorrer num ceticismo radical (testar infinitamente) ou numa complacência ingénua (aceitação acrítica)? Morton argumenta que a solução é afetiva, sublinhando que "onde uma subtil ou complexa rede de possibilidades

[6] Importa ressalvar que a classificação da curiosidade como um estado ocorrente (uma emoção epistémica) não é consensual na tradição epistemológica. No âmbito da Epistemologia das Virtudes, existem filósofos que sustentam que a curiosidade configura uma disposição de longo prazo do sujeito, inserindo-a na categoria das virtudes epistémicas.

alternativas necessita de ser explorada, criaturas em tudo semelhantes a nós precisarão de se importar com os factos que esperam descobrir" (*idem*, p. 394).

Morton ilustra esta aporia através do exemplo de uma cientista encarregada de investigar a possível toxicidade dos químicos utilizados no processo de fabrico de biberões (*idem*, p. 392). O fator que a impede de se contentar com evidências superficiais, instigando-a a procurar ativamente falhas subtis, é a preocupação epistémica. Esta emoção constitui um mecanismo intrínseco da cognição que mantém o sujeito alerta e "assombrado pela ideia de que alguma interação subtil possa ter passado despercebida" (*idem*, p. 393). Sem o impulso contínuo destas emoções, os indivíduos seriam incapazes de explorar devidamente o conjunto de alternativas relevantes, o que inviabilizaria a justificação da crença. Tal como o filósofo salienta,

> "o conhecimento requer a exploração de um labirinto de possibilidades, algumas consistentes com o facto que é conhecido, e outras incompatíveis com ele. Parte desta exploração é-nos impossível, a não ser que sejamos incitados, impulsionados e instigados por emoções epistémicas como a preocupação, o fascínio e a curiosidade" (*idem*, p. 394).

Contudo, a necessidade de justificar uma crença não decorre exclusivamente da curiosidade, sendo igualmente motivada pela responsabilidade moral perante os outros. Na maioria das investigações, à semelhança do caso da cientista que analisa a toxicidade dos químicos utilizados no processo de fabrico de biberões, a procura pela exclusão de todas as alternativas relevantes não é motivada por um mero interesse teórico, mas sim pela prevenção de consequências desastrosas. O remorso antecipado, caracterizado pela antecipação do sentimento de culpa epistémica que o sujeito experienciaria caso falhasse no seu dever de apurar a verdade, desencadeia a emoção de responsabilidade epistémica (*idem*, p. 395).

Como Morton sintetiza:

> "a investigação baseada em virtudes desprovidas de emoção tenderia a ser mais superficial e menos desinteressada [imparcial] do que grande parte da nossa investigação efetivamente é. Muita da investigação é moldada pela ambição de

> adquirir conhecimento em vez de apenas uma simples crença baseada em provas, estando intimamente ligada a procedimentos de eliminação de alternativas que exploram facilmente emoções de exploração e persistência. Um tema que percorreu estas e outras considerações foi a necessidade de uma motivação persistente a impelir-nos a acompanhar linhas de investigação até aos seus confins e a desenvolver novas linhas quando aquelas que seguimos chegam a fins insatisfatórios" (*idem*, p. 398).

3.3. Origem e fundamento do conhecimento

No âmbito da tradição filosófica, o debate epistemológico foi marcado pela oposição entre o racionalismo e o empirismo. A tradição racionalista, representada por René Descartes, sustentou que a origem e o fundamento do conhecimento residem na razão, libertando-a da instabilidade dos sentidos e das paixões. Por sua vez, a tradição empirista, representada por David Hume, defendeu que a origem e o fundamento do conhecimento residem na experiência sensível. Contudo, a análise conjugada da neurobiologia de António Damásio e da epistemologia de Adam Morton obriga a uma revisão destes paradigmas. Demarcando-se de um alinhamento exclusivo com o racionalismo ou com o empirismo, esta perspetiva assume-se como uma alternativa epistemológica integradora. Por um lado, refuta o dualismo cartesiano, evidenciando que a razão não opera num vácuo desincorporado; por outro, distancia-se do empirismo estrito, demonstrando que a experiência não é uma receção passiva de dados sensoriais, mas sim um processo moldado e valorado pelas emoções. Por conseguinte, o conhecimento tem origem num sujeito corporizado (a posse de conhecimento é possibilitada pela existência de um corpo que interage com o mundo) e emocionalmente situado (o modo como se conhece o mundo depende do estado emocional suscitado pelo ambiente), cuja razão é guiada pela experiência.

A desconstrução do *Erro de Descartes*, expressão que dá o título ao livro de Damásio, inicia-se com a redefinição da natureza da mente humana. Segundo Damásio, a mente possui uma natureza biológica, na medida em que é "(...) fabricada pelo cérebro de um organismo particular em cooperação com o corpo desse organismo (...)" (Damásio,

2025, p. 23). A mente consubstancia a atividade cerebral e, através da compreensão deste órgão, torna-se possível perceber a organização e o *modus operandi* dos processos mentais. Tal afirmação fundamenta-se no princípio de que "o cérebro e o corpo encontram-se indissociavelmente integrados por circuitos bioquímicos e neurais reciprocamente dirigidos de um para o outro" (Damásio, 2011, p. 126). Por conseguinte, Damásio defende que não é possível dissociar a mente do corpo, consolidando a natureza integradora da sua perspetiva.

A perspetiva neurobiológica de Damásio, em articulação com a epistemologia de Morton, permite compreender de que modo o processo de construção do conhecimento (tradicionalmente definido como crença verdadeira justificada) se afigura inseparável da dimensão emocional.

No que concerne à origem e aquisição de crenças, o processo efetiva-se mediante a interação entre o organismo e o meio. Num mundo em que os indivíduos são "constantemente bombardeados com uma infinidade de estímulos potencialmente significativos" (Deonna & Teroni, 2025, p. 108), a razão pura, isolada, revelar-se-ia incapaz de triar a informação. Consequentemente, o cérebro confronta-se com a necessidade de selecionar os dados do mundo exterior que são dignos de atenção. Para esse efeito, quando um indivíduo vivencia uma experiência, o cérebro categoriza a situação associando-lhe um marcador somático. Este opera como um sinal automático que marca as situações de forma positiva ou negativa, fazendo com que o corpo retenha a memória da forma como uma dada vivência o afetou. É alicerçada nesta atribuição de valor que a emoção epistémica da curiosidade atua como um holofote de saliência e um mecanismo de orientação cognitiva, sendo a partir desta articulação entre o mundo exterior e a alteração do estado do corpo que a crença emerge. Por conseguinte, Damásio defende que a emoção precede e assiste a razão, constituindo-se como o alicerce pré-racional que possibilita o exercício teórico e prático da racionalidade.

A formulação de uma nova crença exige uma força afetiva que atribua um valor positivo à interrogação da realidade. Uma vez formulada, a crença tem de ser verificada. Dado que o processo de testar todas as alternativas possíveis seria insustentável, as emoções assumem novamente uma função reguladora, operando de duas formas. Por um lado,

as combinações lógicas estéreis são descartadas pelos marcadores somáticos ocultos, que operam sob a forma de intuição. Por outro lado, no plano consciente, o inquérito é guiado pela preocupação epistémica. Trata-se da emoção que impede o sujeito de ceder a uma credulidade ingénua, impelindo-o a examinar as alternativas relevantes com rigor e responsabilidade intelectual.

No âmbito da justificação, esta perspetiva oferece uma resposta alternativa para o problema da regressão infinita. O grande dilema da justificação racional é a ameaça desta regressão, na medida em que a razão pode exigir justificações sucessivas para cada premissa apresentada. Como se determina, então, a interrupção deste escrutínio deliberativo? A resposta encontra-se no défice evidenciado por pacientes com lesões pré-frontais, como o caso do paciente Elliot estudado por Damásio. Privado da resposta emocional, o indivíduo continua a tentar justificar todas as opções indefinidamente, mostrando-se incapaz de dar o raciocínio por concluído. Sabendo os factos, mas não os sentindo, o paciente carece do sentimento de saber. Face ao exposto, a fixação e a consolidação psicológica de uma crença dependem de um estado somático de apaziguamento cognitivo (o marcador somático sinaliza ao cérebro que a análise é suficiente e que a dúvida pode acabar). Contudo, importa clarificar a demarcação entre o apaziguamento cognitivo (o sentimento subjetivo de certeza) e a justificação epistémica. No seio deste modelo integrador, a justificação de uma crença assenta na articulação entre a análise racional baseada nos dados empíricos e a valoração emocional adequada dessas mesmas evidências. Conforme ilustra o exemplo de um indivíduo que acredita convictamente que a Terra é plana, um sujeito pode sentir uma convicção absoluta sem deter a devida justificação racional. Por conseguinte, a justificação exige que os dois sistemas operem em harmonia: a razão recolhe e analisa as evidências empíricas, enquanto a emoção confere-lhes o peso e a relevância, encerrando a deliberação. Uma crença só se encontra fundamentada quando existe uma concordância entre o rigor lógico da análise factual e a correspondente validação emocional que decreta o fim da dúvida.

3.3.1. Conhecimento do mundo

A fixação de uma crença verdadeira e justificada é uma apreensão encarnada do mundo: a curiosidade desencadeia a investigação, o raciocínio analisa os dados empíricos, a intuição e a preocupação epistémica avaliam o peso dessas evidências, e o sentimento de convicção (quando devidamente ancorado em suporte factual) encerra o processo de justificação.

Segundo Damásio, os indivíduos percecionam o mundo, cuja imagem percetiva lhes suscita uma resposta emocional. Mediante os sentimentos daí decorrentes, o sujeito realiza deduções com o intuito de solucionar o problema identificado. Neste enquadramento, Damásio atesta a plausibilidade das inferências causais, partindo da premissa de que o organismo projeta para o futuro a eficácia das respostas que solucionaram obstáculos no passado. Consequentemente, as associações causais assumem-se como uma fonte de conhecimento, na medida em que a adaptação da ação futura fundamenta-se nas emoções que um determinado indivíduo ou circunstância provocou ao sujeito no passado: "a emoção, bem como os mecanismos fisiológicos que lhe estão subjacentes, ajuda-nos na tarefa de prever um futuro incerto e planear os nossos atos em conformidade" (Damásio, 2011, p. 17). Nesta dimensão, Damásio converge com o problema da indução levantado por Hume. O filósofo empirista argumenta que as inferências sobre o futuro carecem de justificação, assentando no mecanismo psicológico do hábito. A investigação neurobiológica confirma esta premissa: a confiança na regularidade do futuro decorre da constituição biológica do sujeito que, por intermédio dos marcadores somáticos, estabelece associações causais consolidadas pela experiência passada. Não obstante, Damásio sublinha que é necessário ser prudente a fim de não se incorrer em falsas associações causais, como é o caso das superstições: "quando o falso alinhamento de uma emoção como o medo domina sistematicamente a situação, segue-se o comportamento fóbico" (*idem*, p. 126).

Ademais, Damásio expressa reservas quanto à apreensão absoluta da realidade, afirmando que "(...) é improvável que alguma vez venhamos a saber o que é a realidade 'absoluta'" (*idem*, p. 138). Esta afirmação evidencia um ceticismo face à possibilidade de se obter conhecimento objetivo do mundo, o que sublinha a subjetividade da

mundividência: "(...) o nosso próprio organismo, e não uma realidade externa absoluta, é utilizado como referência básica para as interpretações que fazemos do mundo que nos rodeia para a elaboração da subjetividade que faz parte integrante da nossa mundividência" (*idem*, p. 21). Para o neurocientista, subsiste um "desequilíbrio entre o universo dos factos que nos rodeiam, objetivamente, e o universo que sentimos e é causado por esses factos" (Damásio, 2025, p. 78). Por conseguinte, a representação da realidade consubstancia-se como uma construção mediada pela perceção, pela memória e pelo raciocínio. Ainda que reconheça o papel das emoções para o conhecimento do mundo, o autor admite que o ímpeto da humanidade tende para a tentativa de descrever o mundo objetivamente.

Dado o exposto, a perspetiva damasiana assume-se como um modelo integrador que articula a razão, a emoção e a experiência empírica no processo de construção do conhecimento, contrariando a visão tradicional que recusava o papel das emoções.

4. Introdução do pensamento damasiano no estudo da epistemologia

O referencial teórico construído ao longo dos capítulos transatos constitui o suporte científico da intervenção pedagógica. Contudo, a validade desta perspetiva afere-se na sua aplicação prática. O presente capítulo detalha, assim, a transposição didática destes conteúdos para o contexto de sala de aula, analisando a planificação, a execução e a reflexão crítica das regências lecionadas à turma A do décimo primeiro ano do Colégio Luso-Francês.

4.1. Enquadramento curricular e contexto da prática letiva

A exploração do pensamento damasiano teve lugar no âmbito do estudo do módulo IV das Aprendizagens Essenciais de Filosofia, intitulado O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica. No decurso da abordagem à gnosiologia, mais concretamente após a exploração das perspetivas de René Descartes e de David Hume, procedeu-se à introdução da perspetiva cognitivista integradora de António Damásio.[7] Esta estruturação sequencial fundamenta-se, primeiramente, na necessidade de dar cumprimento às Aprendizagens Essenciais da disciplina. Em segundo lugar, alicerça-se no reconhecimento de que

> "a atividade filosófica atual prolonga uma tradição cuja própria memória já é uma parte importante do âmbito da sua reflexão. Seria não simplesmente pretensioso, mas sobretudo ridículo e ineficaz tentar filosofar sobre qualquer tema, esquecendo ou desdenhando a constância do já pensado sobre ele ou do

[7] O uso da designação "cognitivista integradora" requer, neste contexto, uma clarificação face à taxonomia da filosofia das emoções apresentada no capítulo 1. Em rigor, a raiz da teoria de Damásio (filiada na tradição somática de William James) assume pressupostos não-cognitivistas, na medida em que a emoção primária é definida pelas alterações fisiológicas do corpo. Contudo, a designação "cognitivista integradora" é aplicada para ilustrar a superação desse não-cognitivismo. Damásio postula que as emoções secundárias exigem um processo avaliativo mental prévio e defende que a consciencialização desse processo corporal (o sentimento) possui uma natureza cognitiva. Nas palavras do autor, "os sentimentos são tão cognitivos como qualquer outra imagem percetual" (Damásio, 2011, p. 212). Assim, a perspetiva é integradora por fundir a sinalização somática (fisiológica/não-cognitiva) com o processamento cognitivo (memória, raciocínio e atenção), tornando-os indissociáveis na justificação do conhecimento e na tomada de decisão.

> pensado que pode relacionar-se com ele (...). A recordação dos filósofos é o que hoje nos legitima para filosofar" (Savater 2000, como citado por Gallo, 2012, p. 43).

Importa salientar que a integração de contributos contemporâneos não constitui uma rutura, mas sim um prolongamento da herança clássica. Afinal, a própria inovação exige um enraizamento na tradição. Como reforça Gallo, "a recusa da tradição (história da filosofia) que é a única maneira de manter vivo o legado, continuamente criando e produzindo, só é possível a partir dessa mesma tradição: nada criaremos se não a tomarmos como ponto de partida" (Gallo, 2012, p. 43).

Neste sentido, foram lecionadas duas regências à turma A do décimo primeiro ano do Colégio Luso-Francês, que tiveram lugar nos dias dois e três de dezembro de dois mil e vinte e cinco. Esta turma é constituída por vinte e seis discentes (vinte raparigas e seis rapazes) que possuem, na sua maioria, dezasseis anos. Trata-se de uma turma que evidencia um elevado grau de maturidade e autonomia, que se traduz na responsabilidade com que realiza as tarefas propostas, dispensando uma monitorização constante. Apesar da sua dimensão, a turma pauta-se por uma postura recetiva, atenta e participativa. Os discentes demonstram interesse pelos conteúdos e pelas atividades práticas, revelando um empenho acrescido quando estes são objeto de avaliação sumativa.

4.2. Planificação das regências

A planificação letiva constitui um pilar fundamental da ação docente, assumindo um papel ainda mais decisivo no contexto da Prática de Ensino Supervisionada. Como sublinha Arends (s.d., p. 288), "a clareza na exposição consegue-se através de uma planificação e organização" rigorosas. Contudo, procurou-se evitar que essa estruturação transformasse a planificação num mero guião burocrático ou numa transmissão mecânica de conteúdos. Em consonância com a perspetiva de Gallo, orientou-se a conceção das aulas para que estas refletissem a verdadeira essência da disciplina: "mais do que transmitir informações e conhecimentos, talvez o papel da

filosofia, ao convidar a pensar, seja o de transmitir, ao modo de Sócrates, uma espécie de «sentimento de ignorância»" (Gallo, 2012, p. 45).

Durante o processo de planificação das aulas[8] dedicadas à perspetiva cognitivista integradora de António Damásio, o foco primordial incidiu na ancoragem da teoria damasiana na epistemologia, mais concretamente na articulação desta visão com os sistemas filosóficos estudados previamente (Descartes e Hume). Por conseguinte, o delineamento destas aulas procurou evidenciar que Damásio não rejeita a razão nem a experiência, mas propõe uma conceção do conhecimento que integra dimensões biológicas, afetivas e cognitivas. Esta abordagem interdisciplinar, que convoca a neurobiologia para o seio da reflexão filosófica, encontra validação na premissa de Izuzquiza, segundo a qual "num laboratório, os problemas devem resolver-se, algumas vezes, utilizando técnicas procedentes de diferentes especialidades científicas. (...) Na consideração de uma aula como laboratório, será necessário um delineamento interdisciplinar" (Izuzquiza, 1982, pp. 24-25).

Outro eixo metodológico centrou-se na seleção criteriosa dos conteúdos a abordar nas aulas, privilegiando-se os conceitos estruturantes do pensamento de Damásio (natureza biológica da mente, distinção entre emoção e sentimento, marcador somático) e os casos clínicos analisados pelo autor (Phineas Gage e o paciente Elliot). Neste âmbito, procedeu-se à definição da sequência lógica mais adequada para a abordagem dos conteúdos, assegurando a sua articulação lógica e promovendo a sua sistematização por parte dos alunos. Com base nesta estrutura, definiu-se o sumário, bem como os objetivos gerais e específicos das aulas. A formulação destes objetivos norteou-se pela Taxonomia de Bloom e pela articulação entre competências transversais[9] e

[8] Planificações presentes nos anexos 1 e 5.

[9] Por competência transversal entende-se

> "um saber, um comportamento, uma atitude ou uma aptidão que não está vinculada a uma determinada disciplina escolar ou a um determinado contexto de aprendizagem, antes sendo requerida em várias disciplinas, em vários momentos da aprendizagem e mesmo para além da vida escolar do aluno" (Almeida & Costa, s.d., p. 19).

Estas competências contribuem para o enriquecimento do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

competências específicas.[10] A título ilustrativo, a definição do objetivo específico "distinguir emoção de sentimento"[11] espelha a intencionalidade pedagógica de utilizar verbos precisos.

Concluída a estruturação dos conteúdos e a definição dos objetivos, prosseguiu-se para a fundamentação pedagógico-didática. Neste âmbito, privilegiou-se a diversificação das estratégias pedagógicas, com o intuito de envolver os alunos ativamente, bem como motivá-los para a abordagem de um tema que não integraria nenhum dos instrumentos de avaliação sumativa. Simultaneamente, equacionou-se a exequibilidade e a adequação de cada uma dessas opções aos diferentes momentos de aula definidos, tendo em consideração o perfil participativo da turma. Estabeleceram-se, assim, momentos de motivação inicial, exposição, diálogo orientado, trabalho de texto, visualização de vídeos, atividades práticas, síntese e avaliação formativa. Por fim, a distribuição das diferentes dinâmicas foi delineada de modo a assegurar um equilíbrio entre os momentos expositivos e a apropriação ativa do conhecimento por parte dos discentes.

Em suma, as duas regências de cem minutos foram planificadas numa lógica de progressão contínua. A primeira sessão focou-se na desconstrução do paradigma dualista através da análise de casos clínicos reais e na distinção entre emoção e sentimento, estabelecendo os alicerces conceptuais para a segunda aula. Esta, por seu turno, assumiu um formato mais experimental e prático, centrando-se na atuação dos marcadores somáticos e na subjetividade do conhecimento do mundo.

4.3. Execução das regências

A operacionalização da planificação em contexto de sala de aula constitui o eixo central da Prática de Ensino Supervisionada, consubstanciando o momento em que as intenções pedagógicas delineadas se concretizam na interação com os discentes. Neste sentido, o

[10] As competências específicas "são exercidas no âmbito circunscrito de uma disciplina escolar específica" (Almeida & Costa, s.d., pp. 19-20).

[11] A distinção corresponde ao segundo domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom, designado por compreensão.

relato que se segue espelha a dinâmica das regências executadas, procurando descrever a sequência didática adotada, articular as estratégias e recursos implementados com as referências pedagógicas que as sustentam e evidenciar a recetividade da turma face à transposição didática dos conteúdos.

4.3.1. Primeira regência

Na primeira regência, a aula iniciou-se com a exposição de alguns elementos biográficos de António Damásio, com o intuito de contextualizar o autor e permitir que os alunos compreendessem o enquadramento científico e académico das suas investigações. Esta introdução expositiva revelou-se imperativa, na medida em que se tratava de um autor com o qual os discentes nunca tinham contactado, não possuindo qualquer conhecimento prévio a seu respeito. De seguida, procedeu-se à recapitulação dos traços essenciais dos sistemas de pensamento cartesiano e humeano, recorrendo a um esquema que constituiu um organizador prévio. O objetivo consistiu em reavivar os conteúdos estudados anteriormente e estabelecer o posicionamento intermédio da perspetiva cognitivista integradora de Damásio. A exploração do esquema foi mediada por um diálogo orientado, durante o qual se questionaram aspetos específicos de cada um dos sistemas já lecionados, de forma a reunir os elementos que seriam mobilizados pelo autor português e que, conjuntamente, justificam o seu posicionamento intermédio. A prontidão das respostas evidenciou a capacidade dos alunos de mobilizar os conhecimentos adquiridos anteriormente. A utilização deste recurso demonstrou-se indispensável, visto que os organizadores prévios "ajudam os estudantes a usar o seu conhecimento prévio[,] estão mais fortemente ligados à informação subsequente e fornecem uma ligação às aprendizagens posteriores" (Arends, s.d., p. 279). O seu formato visual justifica-se por ser "mais eficaz apresentar o organizador prévio aos alunos, usando algum tipo de formato visual (…)" (*idem*, p. 287). Esta sistematização promoveu a estruturação lógica do pensamento e apoiou a construção do novo conhecimento, pois permitiu "(…) estabelecer a ligação entre essas novas matérias e os conhecimentos que os alunos já possuem" (*idem*, p. 284), garantindo que a aprendizagem era significativa.

Em seguida, procedeu-se à projeção de um vídeo sobre o caso de Phineas Gage,[12] precedida pela distribuição de um guião de visualização.[13] Este recurso canalizou a atenção da turma para os aspetos centrais a trabalhar, facilitando a identificação da informação relevante e o estabelecimento de relações de causalidade entre as lesões cerebrais e as alterações comportamentais. Durante a projeção, os alunos mostraram-se visivelmente impressionados, não só com a violência da barra de ferro a atravessar o crânio de Phineas Gage, mas sobretudo com a sua sobrevivência. A mobilização deste recurso audiovisual revelou-se profícua na captação da atenção dos discentes, o que viabilizou a observação das especificidades do acidente de Gage e das áreas do cérebro afetadas. A exploração orientada do vídeo favoreceu a identificação das repercussões físicas, emocionais e comportamentais da lesão, conduzindo à conclusão de que os danos neurológicos comprometem a articulação entre a razão e a emoção. A escolha desta estratégia vai ao encontro da perspetiva de Izuzquiza, para quem

> "a técnica do «caso» é muito utilizada como técnica de discussão e técnica que contribui para advertir as peculiaridades de cada grupo. (...) O desenvolvimento ordinário desta «técnica» contempla (...) apresentar ao conjunto da turma um caso verosímil, que possa ser compreendido por eles" (Izuzquiza, 1982, p. 132).

Partindo das reflexões dos alunos, introduziu-se a tese da natureza biológica da mente defendida por Damásio, que postula a sua indissociabilidade em relação ao corpo. Posteriormente, quando os discentes foram desafiados a posicionar a teoria damasiana face ao dualismo cartesiano, verificou-se uma identificação célere e perentória da rutura total com o modelo de Descartes.

Analisou-se, ainda, o caso do paciente Elliot, através da leitura e interpretação de um texto.[14] A exploração do documento decorreu em dois momentos: leitura silenciosa e leitura em plenário. Na fase silenciosa, solicitou-se que os alunos sublinhassem os

---

[12] BrainCraft. (2015, maio 27). *The Man With a Hole in His Brain*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ZKaDWu2zFG0

[13] Presente no anexo 3.

[14] Presente no anexo 4.

conceitos fundamentais, sendo esta opção didática sustentada por Sacristán Gómez, que realça que

> "uma leitura do texto que nos propomos comentar constitui o primeiro passo. Esta leitura deverá fazer-se em dois níveis. O primeiro consistirá numa leitura rápida e geral de todo o texto para, desta forma, ter uma visão de conjunto do seu conteúdo. E, ato contínuo, proceder-se-á a uma «releitura», agora mais lenta, mais detida, mais em profundidade, na qual se podem ir sublinhando no próprio texto os conceitos-chave, as ideias básicas, as partes essenciais (...)" (Gómez, s.d., pp. 386-387).

Por sua vez, a leitura em plenário foi orientada e possibilitou a análise detalhada do caso, constituindo o que Casasola denomina leitura analítica, ou seja, a "decomposição de um texto nas suas partes fundamentais" (Casasola, 2009, p. 3), promovendo a identificação dos conceitos-chave e a sua interligação com a interpretação damasiana. Este trabalho de texto não só contribuiu para o desenvolvimento contínuo de competências no domínio das linguagens e textos, como também se assumiu como "um instrumento ótimo para ensinar tanto a filosofia como a filosofar" (Sacristán Gómez, s.d., p. 371). Neste momento da aula, verificou-se que a análise prévia do caso de Gage funcionou como uma âncora cognitiva, uma vez que, como os alunos já detinham os dados fundamentais sobre as lesões pré-frontais, a interpretação do texto sobre o paciente Elliot fluiu de forma célere e intuitiva. Paralelamente, a exploração do caso deste último paciente serviu de alicerce para evidenciar que a ausência de respostas emocionais compromete a capacidade de tomar decisões, mesmo quando as capacidades cognitivas permanecem intactas. Por conseguinte, a convocação destes dois quadros clínicos revelou-se pertinente por se tratar de situações analisadas por Damásio e que são particularmente exemplificativas da conexão entre o corpo e a mente.

Estes dois estudos de casos constituíram o ponto de partida para a introdução expositiva da conceção damasiana de mente e para a exploração dialógica dos diferentes tipos de mente (percetual, reflexiva e senciente). Optou-se pela exposição inicial para apresentar com rigor as categorias, enquanto o aprofundamento das funções inerentes a cada tipo

de mente decorreu de um diálogo orientado, alicerçado no facto de as próprias designações indicarem a respetiva função. A pertinência deste momento expositivo é sustentada por Richard Arends, que defende que "o modelo de exposição é particularmente adepto de transmitir nova informação aos alunos e de ajudá-los a reter essa informação" (Arends, s.d., p. 291). Assim, garantiu-se o rigor conceptual na transmissão dos conteúdos, preparando os discentes para o diálogo orientado subsequente. Por seu turno, o diálogo orientado assegurou a participação ativa dos alunos no processo de construção conjunta do conhecimento, cumprindo-se a pretensão de tornar a aula num "espaço no qual os alunos não sejam meros espectadores, mas sim ativos, produtores, criadores" (Gallo, 2012, p. 93). Estabeleceu-se ainda um paralelismo com o pensamento de Hume, cruzando as noções de impressões/ideias com as imagens percetivas/evocadas. Esta estratégia revelou-se eficaz, uma vez que os discentes articularam facilmente os tipos de mente defendidos por Damásio (percetual, reflexiva e senciente) com a teoria das impressões e ideias de Hume, demonstrando uma mobilização eficiente dos conhecimentos prévios. No culminar desta fase, procedeu-se ao registo das definições de mente e dos diferentes tipos de mente no caderno diário, bem como à realização de itens dicotómicos e de escolha múltipla, visando a verificação da compreensão dos conteúdos explorados até ao momento.

A aula terminou com a clarificação da distinção entre emoção e sentimento na ótica de Damásio, operacionalizada através de um diálogo orientado, no qual se frisou que a reação corporal (emoção) antecede a experiência consciente (sentimento). A turma mostrou-se francamente colaborativa nesta etapa. Embora as abordagens iniciais não tenham sido precisas, a tentativa de guiar as intervenções dos alunos permitiu que estes chegassem à conclusão de que a reação corporal corresponde à emoção, enquanto a experiência consciente diz respeito ao sentimento. O recurso ao diálogo orientado contribuiu para a clarificação dos conceitos, um processo ancorado no pensamento de Tozzi, que estabelece que a conceptualização (entendida como a capacidade de definir e delimitar rigorosamente o significado de uma noção) constitui um dos três processos estruturantes de um pensamento que se pretenda verdadeiramente filosófico (Tozzi,

2012, p. 29). Para reforçar os conteúdos transmitidos, projetou-se um breve excerto audiovisual ilustrativo da reação de macacos perante estímulos inesperados. A similitude das expressões faciais de surpresa com as dos seres humanos permitiu sedimentar a premissa de que os animais partilham as emoções básicas com a espécie humana. Por fim, os alunos efetuaram o registo destes dois conceitos no caderno, assumindo-se este como um suporte basilar para o estudo autónomo, e resolveram um conjunto de itens de verificação dicotómica para atestar a apreensão da distinção conceptual trabalhada.

Em suma, a primeira regência permitiu estabelecer o teor intermédio do pensamento damasiano, a natureza biológica da mente através da análise de casos e a distinção entre emoção e sentimento.

4.3.2. Segunda regência

A segunda regência teve início com a revisão dos conteúdos abordados na aula precedente, mediante a construção de um esquema. Este recurso didático promoveu a estruturação lógica do pensamento e auxiliou os discentes a reavivar o seu conhecimento prévio, permitindo aferir a consolidação dos conceitos-chave. Esta estratégia configurou um meio para induzir a prontidão, preparando os alunos para a aula e orientando a sua atenção para os conteúdos a abordar. Em seguida, retomou-se a distinção entre emoção e sentimento através da exploração de um vídeo,[15] precedida pela leitura da segunda parte do guião de visualização entregue na aula transata. Neste contexto, solicitou-se que os discentes identificassem emoções a partir das expressões faciais e reações corporais da personagem principal, bem como refletissem sobre os sentimentos suscitados durante a visualização do recurso audiovisual. O propósito subjacente consistiu em demonstrar de que modo as emoções influenciam os juízos de valor formulados sobre os objetos, as pessoas e as circunstâncias, finalidade que validou a pertinência desta opção didática. A discussão subsequente denotou o elevado grau de

[15] Baden-Württemberg, C. (2016, fevereiro 10). The Present - CGI Awarded short film (2014). YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=3XA0bB79oGc

envolvimento da turma, bem como a sua proficiência na identificação das emoções demonstradas pelas expressões faciais e reações corporais da personagem principal.

Posteriormente, procedeu-se à dinamização de uma atividade prática inspirada na experiência do jogo de cartas, originalmente utilizada por António Damásio para fundamentar a Hipótese do Marcador Somático. Para o efeito, um baralho de cartas foi previamente dividido em dois conjuntos distintos: um composto totalmente por cartas pretas, associadas a consequências positivas, e outro constituído integralmente por cartas vermelhas, associadas a consequências negativas. Com o intuito de operacionalizar a atividade, solicitou-se a participação de duas discentes voluntárias que, alternadamente, extraíram cartas dos dois conjuntos, sendo enunciadas as respetivas consequências em voz alta. No decurso da atividade, a primeira aluna começou a evitar, progressivamente, o conjunto de cartas associado a consequências negativas, privilegiando o baralho com resultados positivos, apesar de ainda não conseguir formular uma justificação racional para tal preferência. Por sua vez, a segunda aluna (atuando como cúmplice) manteve um padrão de escolhas aleatório, simulando o comportamento de tomada de decisão característico de um indivíduo com uma lesão no córtex pré-frontal. Durante a dinâmica, as reações da turma não foram unânimes nem imediatas. Numa fase inicial, os alunos denotaram dificuldades na descodificação da lógica subjacente ao jogo, apreendendo a mecânica do marcador somático somente num momento mais avançado da atividade. Por conseguinte, esta experiência revelou-se profícua na simulação de situações de tomada de decisão, ilustrando a atuação dos marcadores somáticos. Tal estratégia converteu a sala de aula num verdadeiro espaço de investigação, corroborando a premissa de que, "na aula de filosofia, concebida como um laboratório, realiza-se uma investigação que nunca pode reduzir-se a mera passividade" (Izuzquiza, 1982, p. 24). O jogo de cartas assumiu, assim, a configuração daquilo que Izuzquiza designa por experimento conceptual, ou seja,

> "uma situação artificial criada para ser realizada numa aula (com um controlo e uma planificação) que, de um modo indireto, levará o aluno a colocar a si mesmo o problema a analisar, «traduzindo» os elementos fundamentais presentes em toda a investigação científica e filosófica" (*idem*, p. 47).

A validade desta abordagem alicerçou-se ainda no pressuposto de que a implementação de metodologias ativas tende a captar a atenção dos discentes e a reforçar o seu papel como agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem. Partindo da análise da atividade, procedeu-se à introdução formal do conceito de marcador somático, elucidando que as emoções associadas a vivências anteriores atuam como sinais corporais que orientam automaticamente as deliberações futuras. Na sequência desta explicação, solicitou-se aos alunos que efetuassem o registo da definição de marcador somático no caderno diário, prática que se fundamenta no facto de este constituir "um elemento de referência indispensável para o aluno (e, indiretamente, para o professor)" (*idem*, p. 104).

De seguida, efetuou-se um diálogo orientado sobre atalhos afetivos e atalhos de conhecimento, operacionalizado através da convocação de exemplos ancorados nas vivências prévias dos alunos. Para ilustrar a noção de atalho afetivo, iniciou-se a abordagem questionando a turma sobre o significado da expressão *red flags*. Partindo das intervenções dos alunos, estes foram orientados para a compreensão de que existem razões que justificam a associação de determinados comportamentos a sinais de alerta baseados em respostas emocionais automáticas. No seguimento da aula, introduziu-se o conceito de atalho de conhecimento, procedendo-se simultaneamente à clarificação da sua distinção relativamente ao atalho afetivo. Para o efeito, a turma foi inquirida sobre a conclusão imediata a que chega ao observar uma pessoa de bata branca num hospital, contrapondo-se com o motivo pelo qual uma criança chora perante um indivíduo vestido com a mesma indumentária. Perante tais questões, os alunos responderam prontamente que a ilação e a reação da criança resultam de associações mentais aprendidas, constatando que a primeira situação ilustra um atalho de conhecimento, enquanto a segunda exemplifica um atalho afetivo. Esta exploração dialógica revelou-se basilar para o estabelecimento de fronteiras conceptuais claras entre os dois tipos de atalho. O recurso a exemplos que remetem para vivência prática dos alunos vai ao encontro dos pressupostos didáticos de Michel Tozzi, que sustenta que "recorrer à experiência pessoal [...] é convocar a experiência vivida como suporte de uma análise que ilumine o assunto ou o exemplifique" (Tozzi, 2012, p. 43),

propiciando que a observação e análise do real potencie a inteligibilidade filosófica. A escolha do diálogo orientado justificou-se pela intenção de partir dos conhecimentos e experiências dos discentes, de modo a facilitar a compreensão do pensamento damasiano. Ademais, este momento dialógico permitiu evidenciar uma divergência face a David Hume: embora o empirista reconheça a utilidade prática do hábito psicológico, considera as associações causais injustificáveis; por sua vez, Damásio defende que as associações causais constituem uma forma de conhecimento prático que permite prever o futuro e guiar a conduta humana de forma eficaz em prol da sobrevivência.

Posteriormente, transitou-se para a exposição sobre a subjetividade da mundividência. Neste contexto, clarificou-se o modo como se constrói a visão do mundo segundo Damásio, sublinhando-se que esta não se circunscreve a uma observação estéril e objetiva da realidade, mas encontra-se profundamente condicionada pelas emoções que os indivíduos e as situações suscitam. Explicitou-se que a apreensão do mundo resulta da interação entre a perceção, a memória e o raciocínio, verificando-se, contudo, um desequilíbrio constante entre os factos objetivos envolventes e a experiência interna provocada por eles. O recurso ao método expositivo revelou-se pertinente por se tratar de um ponto estruturante do pensamento damasiano, cuja consolidação era fundamental. Competia garantir que os alunos compreendessem que, para o neurocientista, o organismo constitui a referência basilar das interpretações humanas, o que torna improvável o alcance de uma mundividência puramente objetiva. Perante esta explanação, a turma inferiu prontamente o paralelismo entre a perspetiva de Damásio e a de Hume, reconhecendo que, para ambos, o conhecimento sobre o mundo está marcado pela subjetividade humana.

A aula culminou com a realização de exercícios de consolidação, nos quais se sistematizaram os principais conceitos abordados, promovendo-se a articulação entre emoção, sentimento, marcador somático e tomada de decisão. Importa realçar que este momento cumpriu uma dupla função: além de consolidar os conteúdos, operou como um espaço de segurança pedagógica, permitindo a colmatação de lacunas e o esclarecimento de dúvidas que pudessem ter subsistido no decurso da exploração teórico-prática. A aplicação da avaliação formativa (tanto neste momento como noutras

fases ao longo das duas aulas) revelou-se imprescindível, na medida em que, tal como afirma Izuzquiza, "a avaliação do trabalho do aluno é contínua, e o professor pode recolher uma grande quantidade de referências para seguir o desenvolvimento do aluno ao longo do ano e avaliar a sua progressiva maturação conceptual e filosófica" (Izuzquiza, 1982, p. 212). Sob este prisma, importa ainda clarificar que o erro do aluno não foi encarado como uma falha penalizável, mas sim como um motor de aprendizagem. Como defende o mesmo autor, "simular o erro e detetar por que razão houve erro é um bom procedimento para realizar uma reflexão interessante numa aula de filosofia" (*idem*, p. 52).

Apesar de inicialmente previsto, o esquema-síntese do pensamento damasiano não foi concretizado devido à escassez de tempo no fim da aula. Este desvio à planificação é inerente à prática docente, uma vez que, como salienta Gallo:

> "a aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle. Podemos planejar, podemos executar tudo de acordo com o planejado, tomando todos os cuidados imagináveis; mas sempre algo poderá fugir do controle (…)" (Gallo, 2012, p. 46).

Em suma, a segunda regência permitiu introduzir a noção de marcador somático, distinguir atalhos de conhecimento de atalhos afetivos, reconhecer a subjetividade da mundividência e verificar as aprendizagens através da avaliação formativa.

4.4. Reflexão crítica sobre a prática letiva

A transposição da planificação para a realidade da sala de aula constitui o principal desafio da iniciação à prática profissional. Longe de se circunscrever à mera execução mecânica de uma planificação prévia, a prática docente exige uma capacidade de adaptação permanente face ao imprevisto e uma postura metacognitiva ininterrupta. A materialização desta postura traduz-se no exercício de uma prática reflexiva que, como sustenta Sellars, ancorando-se em Dewey, exige "o pensamento ativo, consciente e deliberado neste tipo específico de resolução de problemas" (Sellars, 2013, p. 3). No contexto da prática letiva, as oportunidades para desencadear este pensamento surgem

dos “sentimentos de inquietação” (*idem*, p. 4) perante o inesperado, impelindo-me a submeter os meus pressupostos pedagógicos a um escrutínio rigoroso.

Neste âmbito, a análise da minha prática letiva estrutura-se sob o prisma de Donald Schön, que distingue duas dimensões fundamentais: a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Ao longo das regências, a reflexão na ação traduziu-se na adaptação de estratégias para clarificar os conteúdos e no reajuste da exposição em função das dúvidas dos discentes. No entanto, importa reconhecer que a proficiência da reflexão na ação requer “alguma experiência adequada e relevante na qual se basear”, tal como propõem Hatton e Smith (citado em Sellars, 2013, p. 5). Encontrando-me ainda a edificar essa bagagem experiencial, a reflexão sobre a ação assume um papel central. Este tipo de reflexão constitui uma análise posterior, que se consubstancia neste subcapítulo, e visa “gerar mudança para melhorar a prática (...) e desenvolver um maior autoconhecimento” (Sellars, 2012, p. 462). Por conseguinte, a dissecação destas aulas não se limita à enumeração dos constrangimentos, mas valida as estratégias que se revelaram eficazes e diagnostica as fragilidades, sugerindo alternativas de melhoria. Neste processo de autoanálise, o erro é despojado da sua conotação de insucesso, assumindo-se como o motor para o aprimoramento da minha proficiência enquanto professora de Filosofia.

4.4.1. Análise crítica da planificação

Antes de proceder à análise das regências, importa refletir sobre a planificação, incidindo especificamente sobre a sua grelha. À luz da reflexão sobre a ação postulada por Schön, a observação distanciada desta grelha revela que, embora a seleção de recursos e estratégias tenha sido adequada, os objetivos gerais delineados caracterizam-se por um excesso de abrangência. Ao estabelecer metas genéricas como desenvolver a capacidade interpretativa ou reflexiva, a planificação descurou a ancoragem necessária dos objetivos ao domínio da Epistemologia. Neste sentido, numa eventual reestruturação deste documento, a alteração mais evidente recairia sobre a reformulação dos objetivos gerais, garantindo o seu alinhamento com os conteúdos do módulo. Por conseguinte, proponho a seguinte reconfiguração:

- Utilizar proficientemente a terminologia específica da epistemologia, aplicando-a com rigor na enunciação de teses e argumentos.
- Explicitar o sentido filosófico dos textos, identificando os conceitos nucleares da epistemologia.
- Construir argumentos sólidos, justificando posições relativas ao problema da possibilidade e origem do conhecimento.
- Participar no diálogo filosófico de forma colaborativa, valorizando a diversidade de opiniões na procura de um entendimento mútuo.
- Problematizar a possibilidade e a origem do conhecimento, formulando questões sobre a adequabilidade e os limites das perspetivas estudadas.
- "Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade" (Ministério da Educação, 2017, p. 22).

Em articulação com esta mudança, uma segunda alteração incidiria sobre os objetivos específicos. A revisão das grelhas de planificação evidencia a adoção de verbos como identificar, reconhecer, apontar e definir, que se circunscrevem aos níveis inferiores da Taxonomia de Bloom (conhecimento e compreensão). Tratando-se de uma turma de décimo primeiro ano a estudar epistemologia, revela-se imprescindível elevar a exigência cognitiva, substituindo essas formulações por verbos de ordem superior (análise e avaliação). A título ilustrativo, em vez de "reconhecer a natureza biológica da mente", o objetivo deveria ser "contrastar a visão damasiana da mente com o dualismo cartesiano"; ou, em vez de "definir marcador somático", faria mais sentido "avaliar o impacto dos marcadores somáticos no processo de tomada de decisão". Esta redefinição dos objetivos específicos implicaria, inevitavelmente, a reformulação das atividades de avaliação formativa. Ao analisar a planificação, diagnostico uma clara prevalência de exercícios de formato fechado (dicotómicos e de escolha múltipla). Com o intuito de verificar o cumprimento dos novos objetivos, a consolidação das aprendizagens não se poderia esgotar na mera convergência para uma resposta. Neste sentido, a integração de tarefas de produção escrita revelar-se-ia essencial, na medida em que permitiria aferir a efetiva apropriação e maturação dos conceitos filosóficos por parte dos discentes.

Por fim, impunha-se uma terceira alteração: reestruturar a coluna da avaliação. O referencial planeado originalmente evidencia um foco comportamental ("pontualidade, realização das tarefas propostas, intervenções – autónomas e/ou positivas – e respeito"). Com o intuito de alcançar um equilíbrio entre o domínio atitudinal e o domínio cognitivo, a grelha de observação direta deveria contemplar os seguintes parâmetros:

- Pontualidade e assiduidade.
- Autonomia na realização das tarefas propostas.
- Intervenções adequadas.
- Colocação de questões pertinentes.
- Utilização adequada do vocabulário específico.

A inclusão explícita da formulação de questões e da mobilização do vocabulário filosófico asseguraria uma monitorização em tempo real das competências epistemológicas em desenvolvimento.

4.4.2. Análise crítica da primeira regência

A primeira regência, dedicada à introdução do pensamento damasiano e à exploração da distinção conceptual entre emoção e sentimento, evidenciou a dicotomia entre a solidez da planificação teórica e os desafios inerentes à sua transposição didática.

No que concerne aos aspetos positivos, importa destacar o rigor da fundamentação científica e a adequabilidade dos recursos didáticos selecionados. A articulação inicial com os sistemas de pensamento cartesiano e humeano foi uma estratégia logicamente estruturada que permitiu aos alunos ancorarem os novos conteúdos no seu conhecimento prévio. Adicionalmente, a opção metodológica de recorrer aos casos clínicos de Phineas Gage e do paciente Elliot revelou-se eficaz, na medida em que permitiu a apreensão da tese da natureza biológica da mente através da transição da realidade empírica para a abstração teórica. Paralelamente, o recurso ao diálogo orientado para distinguir conceptualmente emoção de sentimento demonstrou-se adequado, visto que propiciou a edificação dessa distinção através das participações dos discentes.

Não obstante, a reflexão sobre a ação permitiu-me diagnosticar fragilidades que exigem medidas de retificação. Na dimensão comunicativa, o meu desempenho caracterizou-se por um tom de voz baixo, quase impercetível para os alunos que se encontravam na retaguarda da sala de aula, e pela ausência de uma projeção de voz diferenciada ou de uma entoação entusiástica, aspetos que dificultaram a motivação dos estudantes para os conteúdos em estudo.[16] Como alternativa de melhoria, torna-se imperativo que eu exercite a colocação e a projeção vocal, assegurando a clareza e o dinamismo do discurso.

No âmbito da didática, o enquadramento das atividades e a exploração hermenêutica dos recursos revelaram-se aquém do pretendido. Embora o vídeo sobre o acidente de Phineas Gage tenha captado a atenção da turma, a sua apresentação careceu de uma contextualização prévia mais robusta, que explicitasse atempadamente o enfoque neurobiológico da perspetiva de Damásio. Consequentemente, a discussão subsequente ancorou-se excessivamente na constatação da ligação mente-corpo, perdendo-se a oportunidade de explorar, com maior profundidade, a função específica das áreas cerebrais afetadas. Paralelamente, na abordagem ao texto sobre o paciente Elliot denotei um enquadramento insuficiente e uma fragmentação da leitura do texto em plenário. A opção por alternar a leitura do texto, distribuindo cada uma das suas partes a um aluno distinto, acabou por fragmentar o discurso e comprometer a inteligibilidade global do excerto. Uma leitura contínua, marcada por pausas estratégicas para a desconstrução do texto, teria garantido uma apropriação mais eficaz do conteúdo. Adicionalmente, importa ressalvar que, embora o diálogo orientado sobre a distinção entre emoção e sentimento tenha atingido o seu intento final, denotou-se alguma dificuldade da minha parte em rentabilizar as respostas imprecisas dos alunos.

No domínio da gestão do imprevisto, constatei algumas hesitações. Perante uma interpelação perspicaz de uma aluna (sobre a relação entre suicídio e a perspetiva de Damásio), adotei uma postura introspetiva que gerou um hiato de silêncio demasiado

[16] Embora a expressividade entusiástica constitua um traço identitário da minha postura enquanto docente, o nervosismo inerente à relevância desta regência condicionou a minha capacidade de motivar plenamente os discentes.

prolongado, exigindo a intervenção do professor-orientador para desbloquear a situação. Num cenário futuro, a estratégia pedagógica mais profícua passará por devolver a interrogação à turma, enquanto estruturo mentalmente a resposta à questão colocada pela aluna.

Por fim, apesar dos exercícios de avaliação formativa realizados serem pertinentes, o *feedback* fornecido aos alunos aquando da sua correção não foi o mais indicado. Perante respostas incorretas, limitei-me a invalidá-las, desperdiçando o potencial pedagógico do erro do aluno para transformá-lo num momento de aprendizagem conjunta. Em intervenções futuras, assumo como imprescindível substituir a mera correção pelo questionamento socrático. O objetivo será explorar os erros envolvendo a turma e modelar o raciocínio do aluno de forma a conduzi-lo à tomada de consciência da resposta adequada.

4.4.3. Análise crítica da segunda regência

A segunda regência, centrada na exploração do conceito de marcador somático e na subjetividade da mundividência, constituiu uma oportunidade para integrar o *feedback* recebido e reajustar a minha ação pedagógica.

No que concerne aos aspetos positivos, destaco, novamente, o rigor da fundamentação científica e a adequabilidade dos recursos didáticos selecionados. Ademais, registei uma evolução notória na dimensão comunicativa. A regulação consciente do tom de voz e o reforço da entoação entusiástica atuaram como catalisador motivacional, culminando numa participação expressiva da turma. A recuperação dos conhecimentos prévios através de um mapa conceptual conferiu solidez à estrutura mental dos alunos. Por sua vez, a mobilização do vídeo para consolidar a distinção entre emoção e sentimento demonstrou-se eficaz: a partir da análise das expressões faciais e das reações corporais da personagem principal, os alunos foram capazes de identificar as emoções e deduzir os sentimentos. Paralelamente, o jogo de cartas assumiu-se como uma atividade que operou a transição da vivência empírica para a abstração teórica, permitindo que a turma experienciasse a atuação dos marcadores somáticos antes da sua conceptualização. Por fim, denotei uma maior segurança no domínio dos conteúdos

científicos, que se traduziu numa melhoria da capacidade de resposta às questões formuladas pelos alunos.

Apesar da seleção de estratégias e de recursos ter captado a atenção da turma, o entusiasmo suscitado pelas metodologias ativas trouxe desafios acrescidos na gestão da sala de aula. Durante a discussão do vídeo, a ausência de uma intervenção reguladora da minha parte permitiu que o debate resvalasse para elementos marginais ao tema, gerando sobreposição de vozes e conversas paralelas. Por conseguinte, revela-se imperativo que eu realize uma gestão rigorosa dos turnos da palavra e circunscreva o âmbito da discussão. Adicionalmente, durante a atividade prática das cartas, consenti que alguns alunos se levantassem para observar a dinâmica. Numa quebra da minha monitorização espacial, alguns discentes manipularam indevidamente o quadro interativo. Esta constatação evidencia que a liberdade intrínseca ao trabalho prático exige uma vigilância ativa e o estabelecimento prévio de códigos de conduta.

Por outro lado, a complexidade do conceito de marcador somático revelou-se um obstáculo. Apesar dos alunos terem experienciado a atuação dos marcadores somáticos na atividade prática, senti a necessidade de tornar esta noção mais acessível. Todavia, na tentativa de clarificar o conceito, acabei por sobrepor explicações e multiplicar exemplos, comprometendo a clareza expositiva e fragmentando o encadeamento lógico do raciocínio. Deste modo, teria sido mais profícuo isolar um único exemplo e desconstruí-lo dialogicamente com os alunos. Esta falta de clareza e de estruturação mental dos conteúdos teve repercussões no momento de avaliação formativa. Durante a realização dos exercícios, o diagnóstico de lacunas nos conhecimentos transmitidos obrigou-me a fornecer explicações adicionais que acabaram por não ficar totalmente articuladas com os conteúdos explorados anteriormente.

Por fim, a gestão do tempo foi outro aspeto que necessitava de ajustes. Devido a um prolongamento no tempo de execução das tarefas, tornou-se inviável concretizar o esquema-síntese final. Esta supressão prejudicou o cumprimento dos objetivos delineados, uma vez que o esquema permitia unificar os diversos elementos abordados, proporcionando uma visualização abrangente e estruturada da perspetiva em estudo. Contudo, tal aspeto poderia ser colmatado mediante a realização do esquema-síntese

no momento de revisão dos conteúdos da aula subsequente, garantindo a consolidação da aprendizagem.

4.4.4. Enquadramento temporal das regências

A reflexão crítica acerca das regências não pode ser dissociada do seu contexto temporal: as aulas ocorreram numa fase precoce da prática letiva, escassas semanas após a designação da orientação do relatório de estágio. A escassez temporal para a maturação da literatura filosófica provocou um desvio do foco na abordagem à perspetiva damasiana. As aulas tenderam para uma abordagem neurobiológica, em detrimento de uma exploração do problema da origem e do fundamento do conhecimento.

Atendendo a que, no momento presente, me encontro munida de uma maior densidade teórica sobre o tema, a principal reformulação a aplicar numa lecionação futura incidiria no reenquadramento filosófico destes conteúdos. Salvaguardando a pertinência e a eficácia dos recursos e das estratégias utilizadas, o fio condutor da aula seria reorientado. O propósito central passaria a ser o questionamento partilhado sobre a origem e o fundamento do conhecimento. O objetivo seria instigar os discentes a problematizar de que forma as emoções atuam como um filtro de saliência perante a evidência empírica e até que ponto este substrato somático corrobora ou compromete a justificação racional. O foco deixaria de residir apenas na tomada de decisão, levando a turma a compreender que a fixação de uma crença verdadeira e justificada exige a articulação entre a análise racional das evidências empíricas e o apaziguamento cognitivo conferido pela emoção, refutando a ideia de que a razão pode operar num vácuo desincorporado.

4.4.5. Balanço da prática reflexiva

O escrutínio conduzido ao longo do presente subcapítulo evidencia a complexidade intrínseca à prática docente. Consciente dessa mesma complexidade, e com o intuito de garantir a robustez da autoanálise, esta não se circunscreveu a uma única dimensão avaliativa. Pelo contrário, ancorando-me em Gore e Zeichner (citados em Sellars, 2013, p. 6), procurei conciliar uma versão académica (focada no rigor e na clareza na

transmissão dos conteúdos filosóficos) com uma versão de desenvolvimento (centrada na adequação das estratégias à maturidade e aos interesses da turma). Uma vez que "nenhuma [das versões] constitui, por si só, uma reflexão docente adequada e apropriada" (Sellars, 2013, p. 6), foi a articulação destas duas lentes que conferiu validade à reflexão crítica sobre as regências.

Todavia, a reflexão crítica esgotar-se-ia num exercício solipsista caso não se traduzisse numa prática renovada. Neste sentido, o diagnóstico de fragilidades fundamenta as adaptações necessárias para o futuro. A reflexão sobre as aulas permitiu determinar a preservação das dinâmicas que garantiram o sucesso da aprendizagem e a reconfiguração estratégica dos recursos que não atingiram o seu potencial pleno. Ao submeter a minha prática à dúvida, assumo o dever de "desenvolver, examinar, reexaminar e verificar propositadamente tanto o (...) autoconhecimento como a (...) capacidade de utilizar esse conhecimento" (Sellars, 2012, p. 463). Por conseguinte, a reflexão converte-se numa ferramenta de aperfeiçoamento contínuo da ação docente, sendo, por isso, reconhecida como "o mais importante dos atributos profissionais que caracterizam professores de sucesso em todas as suas fases das suas carreiras" (Sellars, 2013, p. 2).

5. Inquérito por questionário aplicado aos discentes

Após a lecionação das aulas dedicadas à perspetiva cognitivista integradora de António Damásio, tornou-se imperativo auscultar a turma. Retomando o desígnio que norteia este relatório de estágio (investigar a pertinência da integração do pensamento damasiano no estudo da epistemologia), a perceção dos discentes constitui um indicador valioso para aferir o potencial pedagógico desta proposta. Para recolher estes dados, optou-se pela aplicação de um inquérito por questionário, um método que, segundo Quivy & Campenhoudt (2005, p. 188), é adequado para inquirir um grupo de indivíduos sobre questões centrais para a investigação em curso.

5.1. Caracterização e aplicação do instrumento de recolha de dados

O inquérito por questionário[17] foi antecedido por uma nota introdutória destinada a elucidar os discentes acerca da sua finalidade e da sua estrutura. Este instrumento de recolha de dados visou cumprir dois propósitos fundamentais: por um lado, aferir a perceção da turma quanto à pertinência de explorar a perspetiva damasiana no âmbito do estudo da epistemologia; por outro lado, recolher evidências relativas à adequação dos recursos e à eficácia das estratégias implementadas pela docente.

Para a concretização destes objetivos, o questionário foi estruturado em quatro secções, organizadas em função do teor das questões formuladas: (1) aplicação prática, (2) conteúdos programáticos, (3) recursos didáticos e (4) pertinência epistemológica. A primeira secção incidiu sobre questões de cariz introdutório e abrangente, visando retratar a experiência de aprendizagem dos alunos. A segunda secção debruçou-se sobre a apreensão dos conteúdos científicos, com o intuito de avaliar a eficácia da transposição didática e de instigar uma reflexão metacognitiva nos discentes. A terceira secção destinou-se a aferir a receção dos recursos mobilizados e das estratégias utilizadas, procurando determinar em que medida estes elementos contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, a quarta secção propôs-se a averiguar a

[17] Questionário presente no anexo 7.

perspetiva dos discentes quanto à pertinência pedagógica da integração do modelo damasiano no estudo da epistemologia.

No que diz respeito à tipologia das questões, o questionário integrou um total de vinte e uma questões, desdobrando-se em dezasseis perguntas fechadas e cinco perguntas abertas. Nas questões de resposta fechada, solicitou-se aos inquiridos que selecionassem a alternativa que melhor refletia a sua posição num leque de opções predefinidas pela docente. Optou-se deliberadamente pela utilização de escalas com um número par de opções, omitindo a inclusão de uma opção totalmente neutra. O propósito foi compelir os discentes a refletir e a tomar uma posição clara (de índole positiva ou negativa) sobre a sua experiência de aprendizagem. Por sua vez, nas perguntas abertas requereu-se "uma resposta construída e escrita pelo respondente, ou seja, a pessoa que responde com as suas próprias palavras" (Hill & Hill, 2008, p. 93).

A aplicação do questionário decorreu na aula imediatamente subsequente à conclusão da exploração da perspetiva damasiana. Previamente à aplicação do instrumento, a docente forneceu todos os esclarecimentos necessários para a sua correta realização. O preenchimento foi realizado de forma autónoma por vinte e cinco dos vinte e seis alunos que compõem a turma. Por fim, salvaguardou-se o anonimato dos inquiridos, condição imprescindível para garantir a honestidade das respostas dos discentes.

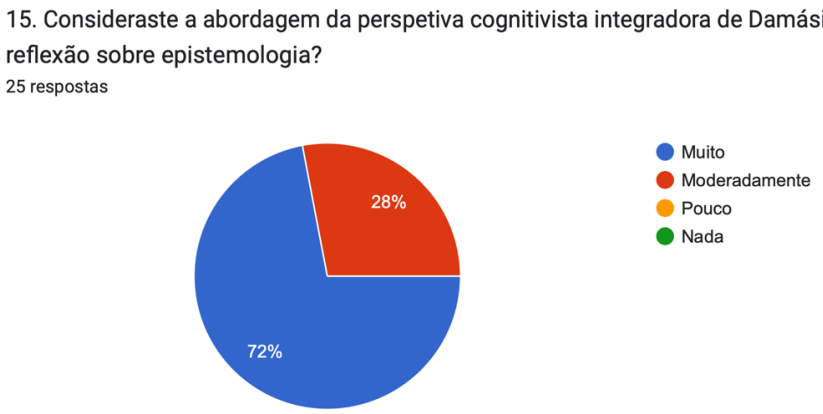
No que concerne ao tratamento da informação recolhida, adotou-se uma metodologia mista. Por um lado, os dados quantitativos, resultantes das perguntas fechadas, foram objeto de uma análise estatística descritiva, materializada na apresentação das percentagens. Por outro lado, os dados qualitativos, oriundos das perguntas abertas, foram alvo de um exame abrangente. Neste caso, procurou-se retratar a visão global dos discentes, examinando as respostas na sua totalidade e ilustrando a análise com excertos específicos que se revelaram representativos da perceção geral da turma.

5.2. Apresentação e análise dos dados recolhidos[18]

Atendendo aos objetivos do presente relatório de estágio, o escrutínio que se segue incidirá exclusivamente sobre os dados obtidos na quarta secção do inquérito (pertinência da teoria damasiana para o módulo de epistemologia), composta por cinco perguntas fechadas e duas perguntas abertas. Esta delimitação justifica-se por este ser o conjunto de questões que reflete a perceção dos discentes quanto à validade de integrar a perspetiva de António Damásio no estudo do módulo referido.

A primeira pergunta desta secção teve como propósito aferir se os alunos consideraram a abordagem da perspetiva cognitivista integradora de Damásio pertinente para a reflexão sobre epistemologia.

Gráfico 1- Respostas dos discentes à décima quinta questão do inquérito por questionário

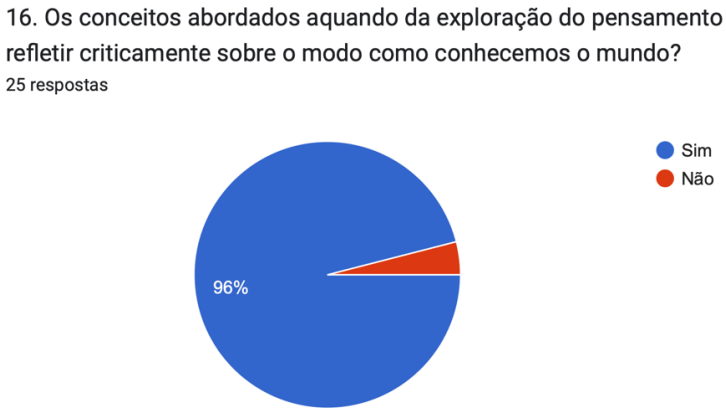


A leitura do gráfico revela que 72% dos discentes classificaram tal abordagem como "muito" pertinente, enquanto os restantes 28% avaliaram-na como "moderadamente" pertinente. Assinala-se ainda a inexistência de respostas nos níveis inferiores da escala ("pouco" ou "nada").

A segunda questão visou perceber se a exploração do pensamento damasiano auxiliou a reflexão crítica sobre o processo de construção do conhecimento.

[18] Respostas dos discentes ao inquérito por questionário presentes no anexo 8.

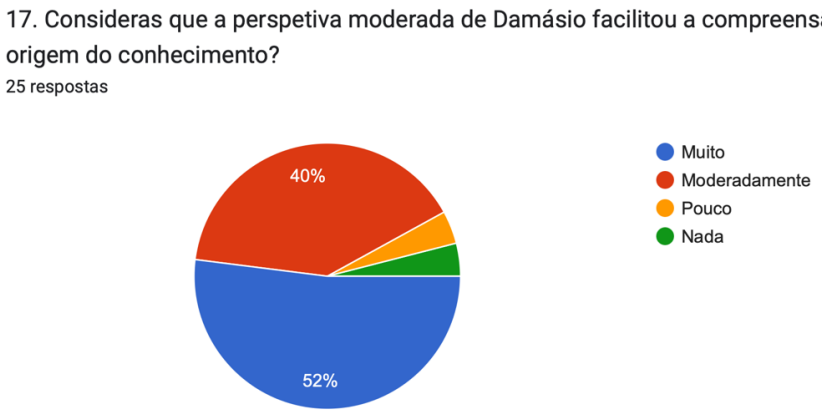
Gráfico 2- Respostas dos discentes à décima sexta questão do inquérito por questionário



Os resultados evidenciam que a esmagadora maioria dos discentes (96%) respondeu afirmativamente, registando-se apenas uma percentagem residual de respostas negativas (4%).

A terceira questão foi formulada com o intuito de aferir se a perspetiva de Damásio facilitou a compreensão do problema da origem do conhecimento.

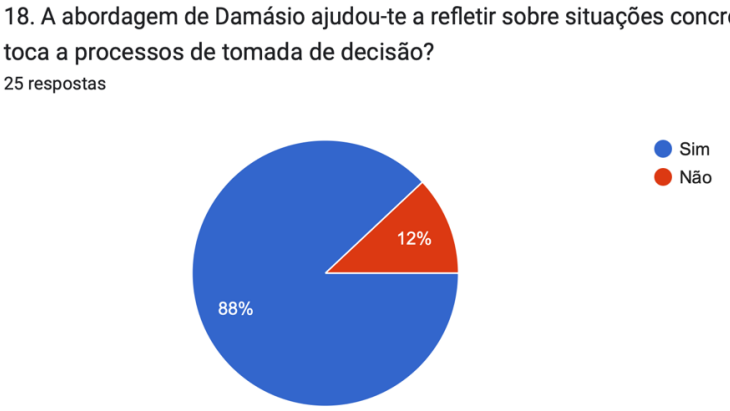
Gráfico 3- Respostas dos discentes à décima sétima questão do inquérito por questionário



Em contraste com a convergência avaliativa observada nas respostas anteriores, esta foi a questão que registou uma maior dispersão nas respostas: 52% avaliaram o contributo damasiano como “muito” facilitador, 40% como “moderadamente”, 4% como “pouco” e os últimos 4% como “nada”.

A quarta questão procurou averiguar em que medida a abordagem de Damásio fomentou a reflexão sobre situações concretas, nomeadamente no que toca aos processos de tomada de decisão.

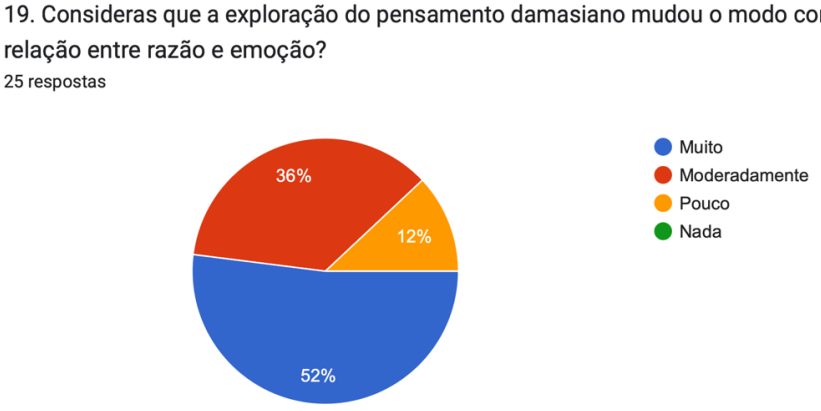
Gráfico 4- Respostas dos discentes à décima oitava questão do inquérito por questionário



A leitura do gráfico demonstra que uma larga maioria da turma (88%) respondeu afirmativamente, ao passo que os restantes 12% dos discentes assinalaram não ter percecionado essa aplicabilidade prática.

Por fim, a última pergunta de resposta fechada visou avaliar o impacto do estudo desta perspetiva na forma como os alunos passaram a conceber a relação entre razão e emoção.

Gráfico 5- Respostas dos discentes à décima nona questão do inquérito por questionário



Os resultados demonstram que 52% dos discentes consideraram que a sua visão mudou "muito", 36% assinalaram uma mudança "moderada" e 12% referiram que mudou "pouco". Assinala-se a ausência de respostas no último nível da escala ("nada").

No que concerne às perguntas de resposta aberta, a primeira delas indagou os alunos sobre a vontade de aprofundar a perspetiva de Damásio, solicitando a respetiva fundamentação.

Tabela 1 – Respostas dos discentes à vigésima questão do inquérito por questionário

1. Eu acho uma perspetiva interessante, mas não muito útil para o nosso conhecimento.
2. Sim, já que constitui uma perspetiva mais moderna que as outras abordadas em aula.
3. Sim, pois além de ser uma perspetiva interessante.
4. Eu gostaria de ter aprofundado mais esta perspetiva, porque as emoções e os sentimentos são assuntos que me interessam.
5. Não, fiquei esclarecida com o que a professora explicou e penso que isso já me auxiliou a entender mais sobre o mundo.
6. Sim, porque acho interessante.
7. Sim, pois achei interessante.
8. Sim, porque foi interessante.
9. Sim, para perceber melhor a epistemologia.
10. Gostaria, pois assim aprenderia mais sobre a área da neurociência.
11. Sim, uma vez que me pareceu deveras interessante e útil.
12. Acho que esta perspetiva foi interessante de analisar, porque está relacionada com o funcionamento do cérebro (um tema que me interessa). No entanto, penso que o que analisamos foi necessário para a aprendizagem.
13. Não, penso que foi bem explorado.
14. Sim, captou o meu interesse.
15. Não, foi bem desenvolvida.

16. Sim, pois achei bastante interessante.
17. Sim, gostaria de ter aprofundado mais esta perspetiva, uma vez que acho interessante o tema da neurologia e do cérebro da mesma forma que Damásio fundamenta através disso a sua perspetiva.
18. Não, porque não me estava a interessar muito esta matéria.
19. Sim, pois penso que é uma perspetiva mais atual e interessante.
20. Sim, pois entre as três perspetivas sobre o conhecimento esta foi a que achei mais plausível.
21. Sim, considero interessante explorar uma perspetiva intermédia que não exclui nenhuma das teorias e abrange características das duas.
22. Penso que o que a professora ensinou em aula é o suficiente para compreender e refletir, por isso, acho que não seria necessário aprofundar esta perspetiva.
23. Acho que abordamos o necessário.
24. Gostaria, pois é um filósofo que me interessa particularmente e é uma perspetiva que já tinha lido fora das aulas.
25. Sim, já que gostaria que fossem aprofundadas as emoções.

Perante as respostas redigidas pelos discentes, constata-se que a maioria delas é afirmativa (18), alicerçando-se em três justificações principais. A primeira delas mencionou a interdisciplinaridade, assinalando-se uma valorização da ponte estabelecida com a neurociência, patente em frases como: "gostaria, pois assim aprenderia mais sobre a área da neurociência" e "acho interessante o tema da neurologia e do cérebro". A segunda justificação salientou o interesse pelo estudo das emoções, como corroborado por afirmações como: "as emoções e os sentimentos são assuntos que me interessam" e "gostaria que fossem aprofundadas as emoções". A terceira justificação destacou a atualidade da perspetiva damasiana face aos modelos clássicos, alicerçada na visão de que esta é "uma perspetiva mais moderna que as outras abordadas em aula", bem como "mais atual e interessante". Importa ainda salientar que foi valorizado o teor intermédio da perspetiva damasiana: "considero interessante explorar uma perspetiva intermédia que não exclui nenhuma

das teorias e abrange características das duas". No polo oposto, as sete respostas que denotam um desinteresse pelo aprofundamento adicional do estudo desta perspetiva, justificam-no, de forma quase unânime, pela satisfação com o nível de exploração já atingido ("fiquei esclarecida com o que a professora explicou", "penso que foi bem explorado" e "penso que o que a professora ensinou em aula é o suficiente"). Apenas um inquirido baseou a sua resposta numa ausência de interesse pelo tema ("não me estava a interessar muito").

A última questão do questionário incidiu sobre a inserção do pensamento de Damásio nas Aprendizagens Essenciais de Filosofia do décimo primeiro ano, solicitando a respetiva justificação.

Tabela 2 – Respostas dos discentes à vigésima primeira questão do inquérito por questionário

1. Não, porque não se interliga com Descartes e David Hume, apesar de ser uma perspetiva mais moderada entre as duas referidas.
2. Sim, já que aborda o principal problema da epistemologia.
3. Sim, pois além de ser uma perspetiva interessante, é de um autor português.
4. Acho que sim.
5. Sim, pois é uma perspetiva intermédia entre Descartes e Hume e é algo mais moderado e não tão radical quanto as outras duas, pois concilia os sentidos com a razão. Desta forma, penso que faz todo o sentido ser abordado.
6. Sim, pois aborda a matéria da epistemologia.
7. Sim, pois ajuda-nos a compreender melhor a matéria.
8. Sim. Envolve a origem do conhecimento.
9. Sim, porque se trata de uma perspetiva relevante no ramo da gnosiologia.
10. Sim, pois deu para perceber mais as três perspetivas.
11. Sim, visto que esta se enquadra entre as perspetivas estudadas de Descartes e de Hume.

12. Sim, porque acaba por ser um meio termo entre as duas maiores teses da epistemologia (de Descartes e de Hume) e é bem enquadrada no programa.
13. Penso que sim, pois apresenta uma teoria portuguesa e intermediária em relação às lecionadas no programa.
14. Sim, já que considero que as emoções deviam ser consideradas na nossa tomada de decisões.
15. Sim, uma vez que integra as perspetivas estudadas.
16. Sim, pois dá-nos uma perspetiva moderada em relação ao conhecimento.
17. Sim, pois esta visão está relacionada com o tema do conhecimento, sendo uma tese semelhante a Hume e Descartes, e é uma perspetiva fundamentada por um português, fazendo assim sentido pertencer ao programa de filosofia.
18. Não, porque não tem nada a ver com o resto das perspetivas.
19. Sim, pois é uma perspetiva bastante atual e de fácil compreensão.
20. Sim, uma vez que serve como uma perspetiva intermédia entre a de Descartes e a de Hume.
21. Sim.
22. Acho que sim, uma vez que se enquadra na linha de epistemologia. Se é obrigatório dar Descartes e Hume, então penso que estudar Damásio também devia ser obrigatório.
23. Sim.
24. Penso que sim, pois ajuda-nos a refletir sobre a nossa tomada de decisões.
25. Sim, já que após o estudo de Descartes e Hume, Damásio foi apresentado como uma balança.

O escrutínio das respostas revela um consenso expressivo, com a esmagadora maioria dos discentes (23) a validar afirmativamente a inclusão da perspetiva de Damásio no

estudo da epistemologia. A estrutura argumentativa dos inquiridos alicerçou-se em três fundamentações principais. A primeira (e mais expressiva) destacou o interesse de integrar o estudo de um autor de nacionalidade portuguesa nas Aprendizagens Essenciais, patente em afirmações como: "além de ser uma perspetiva interessante, é um autor português" e "é uma perspetiva fundamentada por um português". A segunda justificação apoiou-se na pertinência de se explorar uma perspetiva moderada. Os alunos interpretaram esta visão como um ponto de equilíbrio, encarando-a como uma alternativa menos radical aos dois polos clássicos estudados anteriormente: o racionalismo de Descartes e o empirismo de Hume, conforme corroborado em: "é uma perspetiva intermédia entre Descartes e Hume" e "acaba por ser um meio termo entre as duas maiores teses da epistemologia (de Descartes e de Hume)". Por fim, a terceira justificação centrou-se no alinhamento temático com as Aprendizagens Essenciais da disciplina. Os discentes sublinharam a adequação da teoria damasiana ao estudo da epistemologia, como atestam as seguintes justificações: "aborda o principal problema da epistemologia" e "trata[-se] de uma perspetiva relevante no ramo da gnosiologia". No polo oposto, as duas respostas negativas alegam o desfasamento face às outras duas perspetivas estudadas, argumento visível na seguinte justificação: "não tem nada a ver com o resto das perspetivas".

5.3. Discussão dos dados recolhidos

A análise quantitativa e qualitativa dos dados recolhidos permite extrair ilações fundamentais não só sobre a pertinência da integração do pensamento de António Damásio no estudo da epistemologia, mas também sobre a eficácia da transposição didática efetuada. Por conseguinte, os dados obtidos não constituem um fim em si mesmos, mas o ponto de partida para avaliar o cumprimento dos objetivos e repensar a prática docente.

O primeiro indicador a reter da análise reside na recetividade manifestamente positiva dos discentes face à perspetiva damasiana, bem como no reconhecimento da pertinência da sua abordagem. Tal adesão é atestada pelos resultados da questão

quinze, na qual se regista uma ausência total de respostas nos níveis inferiores da escala ("pouco" ou "nada"). Esta aprovação encontra a sua principal justificação no cruzamento interdisciplinar explorado na sala de aula, aspeto sublinhado pelas respostas de cariz qualitativo à questão vinte. Solicitados a justificar se gostariam de aprofundar o tema, os discentes evidenciaram um claro entusiasmo pela intersecção entre a Filosofia e a Neurociência. Tratando-se de uma turma do curso de Ciências e Tecnologias, a mobilização de conhecimentos neurobiológicos funcionou como um motor motivacional. O desejo expresso de aprender "mais sobre a área da neurociência" evidencia que a aula despertou a curiosidade intelectual da turma. Em paralelo, a constatação de que se trata de uma "perspetiva mais moderna" demonstra a valorização da atualidade do tema. O envolvimento suscitado por esta matriz interdisciplinar traduziu-se numa apropriação pragmática dos conteúdos, tal como se afere na questão dezoito. Inquiridos sobre se a abordagem de Damásio auxiliou a reflexão sobre situações concretas, nomeadamente nos processos de tomada de decisão, uma larga maioria da turma respondeu afirmativamente. Este consenso expressivo evidencia que os alunos não se limitaram a memorizar conceitos abstratos, mas conseguiram transpor a teoria filosófica para a realidade concreta. Tal aplicação foi potenciada pela utilização de metodologias ativas, como o recurso ao estudo de casos clínicos reais (Phineas Gage e paciente Elliot) e o desenvolvimento de atividades práticas (o jogo de cartas), que se revelaram eficazes para demonstrar a atuação dos marcadores somáticos.

Esta apreensão pragmática funcionou como catalisador para um exercício analítico. Cruzando os dados com a análise da questão dezasseis, verifica-se que a maioria dos alunos afirmou que os conceitos abordados ajudaram a refletir criticamente sobre o modo como se conhece o mundo. Este indicador revela que a aula promoveu o pensamento crítico dos discentes, evidenciando que estes recusaram uma apreensão passiva do conhecimento, optando por problematizar as suas conceções prévias sobre a forma como se apreende a realidade. A materialização desta postura crítica evidencia-se na questão dezanove, através da qual se pode aferir o impacto destas aulas. Todos os discentes reconheceram que a perspetiva de Damásio alterou a sua

visão sobre a relação entre a razão e a emoção: 52% assinalaram uma mudança expressiva ("muito"), 36% uma mudança "moderada" e 12% uma alteração ligeira ("pouco"). A menção à totalidade é justificada pela ausência de respostas na opção "nada". Perante tais evidências, o paradigma de uma racionalidade autossuficiente e isolada da emoção foi desconstruído, levando os discentes a reconhecer o papel da emoção no processo cognitivo.

Apesar da eficácia das estratégias e dos recursos mobilizados, a análise dos dados corrobora a autocrítica realizada na reflexão sobre a prática letiva. Quando inquiridos, na questão dezassete, sobre se a perspetiva moderada de Damásio facilitou a compreensão do problema da origem do conhecimento, os alunos apresentaram respostas divergentes. O facto de a abordagem ter pendido para o campo neurobiológico traduziu-se numa integração insuficiente no problema da aquisição e justificação do conhecimento. Estes dados não só validam a minha perceção inicial, como atestam a necessidade de reajustar metodologicamente as lecionações futuras: urge calibrar a densidade científica e ancorar a exploração nos eixos epistemológicos.

Apesar desta calibração necessária, a análise da questão vinte e um evidencia que os alunos reconhecem o mérito curricular da introdução da perspetiva cognitivista integradora nas Aprendizagens Essenciais de Filosofia. Inquiridos sobre se o estudo do neurocientista faria sentido no currículo do décimo primeiro ano, a aprovação da turma foi expressiva. Conforme fundamentado nas respostas abertas, na ótica dos discentes, em vez de manter o estudo da epistemologia aprisionado num antagonismo, a teoria de Damásio assumiu-se como uma "perspetiva intermédia" ou um "meio-termo" fecundo. Para os estudantes, esta abordagem teve o mérito de conciliar "os sentidos com a razão". Por conseguinte, fica demonstrado que, na ótica dos discentes, a integração do pensamento de Damásio cumpre dois propósitos: atualiza os seus conhecimentos à luz da ciência contemporânea e oferece uma resposta conceptual que estes consideraram necessária para ultrapassar a oposição tradicional entre o racionalismo e o empirismo.

Considerações Finais

O percurso de investigação-ação desenvolvido no âmbito deste relatório de estágio permitiu evidenciar a pertinência pedagógica de integrar a perspetiva de António Damásio nas Aprendizagens Essenciais de Filosofia. Partindo da constatação de que o currículo perpetua uma dicotomia entre o racionalismo de Descartes e o empirismo de Hume, marginalizando o papel das emoções na cognição, este trabalho propôs-se demonstrar que a razão e a emoção são elementos indissociáveis na aquisição e justificação do conhecimento. Para o efeito, a articulação entre a perspetiva neurobiológica de António Damásio e as emoções epistémicas de Adam Morton constitui o alicerce desta proposta pedagógica.

A transposição didática deste modelo para o contexto de sala de aula demonstrou a sua eficácia. Através da implementação de metodologias ativas, foi possível desconstruir a visão tradicional de uma racionalidade autossuficiente. Os dados empíricos recolhidos através do inquérito por questionário demonstram que os discentes acolheram a perspetiva damasiana com elevado entusiasmo e consideraram-na um ponto de equilíbrio entre o racionalismo e o empirismo. Contudo, a consolidação deste modelo numa intervenção letiva futura exigirá elevar a discussão para além do mero "meio-termo", focando o debate no verdadeiro núcleo da questão: o papel epistémico das emoções na aquisição e na justificação do conhecimento.

Paralelamente, a dimensão prática deste relatório constituiu um processo de desenvolvimento profissional. A planificação e a execução das regências instigaram o abandono de uma postura puramente expositiva, exigindo uma gestão mais dinâmica da sala de aula. Submetida a um escrutínio rigoroso, a intervenção pedagógica tornou evidente que o desafio de uma abordagem interdisciplinar é evitar o resvalar da aula de Filosofia para uma aula de Biologia. Por conseguinte, constatou-se que abordagem não se deve esgotar na descrição do funcionamento cerebral, sendo imperativo salvaguardar a matriz filosófica da aula, problematizando o impacto destas descobertas neurobiológicas na forma como adquirimos e justificamos as nossas crenças. O diagnóstico desta e de outras fragilidades não se afigurou como um atestado de

insucesso, mas consubstancia o ganho pedagógico mais valioso deste percurso, evidenciando a capacidade de autorregulação, adaptação e melhoria contínua que o exercício da docência exige.

Importa, ainda, perspetivar linhas de exploração didática futura decorrentes desta investigação. Embora o escopo do presente relatório se circunscreva ao estudo da Epistemologia no décimo primeiro ano, a hipótese do marcador somático revela um potencial didático ímpar para as Aprendizagens Essenciais de Filosofia do décimo ano, nomeadamente para o módulo II, intitulado A Ação Humana e os Valores. No domínio da fundamentação da moral, o confronto entre os casos clínicos de Gage e do paciente Elliot e os modelos de deliberação moral estritamente racionalistas (como o imperativo categórico kantiano) ou baseados no cálculo utilitarista das consequências (como o utilitarismo de Stuart Mill) ofereceria aos alunos um argumento empírico assente na ausência de resposta somática e no consequente colapso deliberativo. Esta abordagem permitiria problematizar as limitações das duas perspetivas éticas, demonstrando a falência da deliberação pura e a indispensabilidade das emoções no processo de tomada de decisão e na consequente ação moral.

Em suma, a exploração do pensamento de António Damásio não só enriqueceu o reportório filosófico dos alunos, como transformou a minha prática letiva. Ficou demonstrado que a Filosofia, enquanto disciplina que deve promover o pensamento crítico, não perde a sua identidade ao dialogar com a ciência; pelo contrário, é nessa interseção que encontra as respostas mais robustas para a complexidade humana.

Referências Bibliográficas

Almeida, A., & Costa, A. P. (s.d.). *Avaliação das Aprendizagens em Filosofia – 10.º/11.º anos.* Centro para o Ensino de Filosofia.

Arends, R. (s.d.). *Aprender a Ensinar* (M. Alvarez et al., trad.). McGraw-Hill.

Belhot, R. V., & Ferraz, A. P. C. M. (2010). *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais*. Gestão & Produção, 17(2), 421–431. https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015

Casasola. (2009). *Guía Básica para Leer Textos Filosóficos.* Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Damásio, A. (2011). *O erro de Descartes* (11.ª ed.). Temas e Debates.

Damásio, A. (2025). *A inteligência natural & a lógica da consciência* (L. Santos, trad.). Temas e Debates.

Deonna, J., & Teroni, F. (2025). *Why are emotions epistemically indispensable?* Inquiry, 68(1), 91–113. https://doi.org/10.1080/0020174X.2022.2126147

Gallo, S. (2012). *Metodologia do ensino de Filosofia. Uma Didática para o Ensino Médio.* Papirus.

Gómez, D. S. (s.d.). *El comentario de textos filosóficos. Criterios para su selección y orientaciones para su realización*. In G. Hoz, *Enseñanza de la filosofía en la educación secundaria* (365-391). Ediciones Rialp.

Grayling, A. (2021, agosto 22). A ilusão do eu? (D. Murcho, trad.). Crítica na rede. https://criticanarede.com/ilusaodoeu.html

Helm, B. (2010). *Emotions and Motivation: reconsidering neo-jamesian accounts*. In P. Goldie, *The Oxford handbook of philosophy of emotion* (303-323). Oxford University Press.

Hill, A. & Hill, M. (2008). *Investigação por Questionário* (2.ªed.). Edições Sílabo.

Izuzquiza, I. (1982). *La classe de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Ediciones Anaya.

Maffei, L. (2024). *Elogio da lentidão*. Edições 70.

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Filosofia 11ºano*. Ministério da Educação.

Morton, A. (2010). *Epistemic Emotions*. In P. Goldie, *The Oxford handbook of philosophy of emotion* (385-399). Oxford University Press.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.ª ed) (J. M. Marques, M. A. Mendes e M Carvalho, trad.). Gradiva.

Scarantino, A., & de Sousa, R. (2018). *Emotion*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. https://plato.stanford.edu/entries/emotion/

Serrado, R. (2020). *Emoção, sentimento e razão: diálogos entre Júlio de Matos e António Damásio*. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 10(1). https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/8280

Sellars, M. (2012). *Teachers and Change: The Role of Reflective Practice*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 55, 461-469. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.525

Sellars, M. (2013). *Reflective Practice*. In M. Sellars, *Reflective Practice for Teachers* (1-21). SAGE Publications.

Tappolet, C. (2010). *Emotion, Motivation and Action: The Case of Fear.* In P. Goldie, *The Oxford handbook of philosophy of emotion* (325-345). Oxford University Press.

Tappolet, C. (2023). *Philosophy of emotion: A contemporary introduction*. Routledge.

Tozzi, M. (2012). *Une approche par compétences en philosophie?* Rue Descartes, 73(1), 22-51. https://doi.org/10.3917/rdes.073.0022

Anexos

Anexo 1 - Grelha de planificação da primeira regência

<table>
<tr><td colspan="2">Professora-Estagiária: Carolina França Rodrigues</td></tr>
<tr><td colspan="2">Disciplina: Filosofia Ano de Escolaridade: 11.º Turma: A</td></tr>
<tr><td>Módulo IV: O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica.

Unidade: Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva [Filosofia do Conhecimento].

Tema: A perspetiva cognitivista integradora de António Damásio.</td><td>Sumário:

1. Introdução ao estudo da perspetiva cognitivista integradora de António Damásio.
2. A conexão corpo-mente: o caso de Gage e de Elliot.
3. As emoções e os sentimentos.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="2">Data: 02/12/2025 Duração: 100 minutos Regência n.º: 8</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos (em articulação com as AE e o PASEO)</td></tr>
<tr><td>Gerais:

• Desenvolver a capacidade interpretativa dos alunos.
• Desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos, promovendo a fundamentação de posições.</td><td>Específicos:

• Identificar a perspetiva cognitivista integradora como moderada.
• Reconhecer a natureza biológica da mente.</td></tr>
</table>

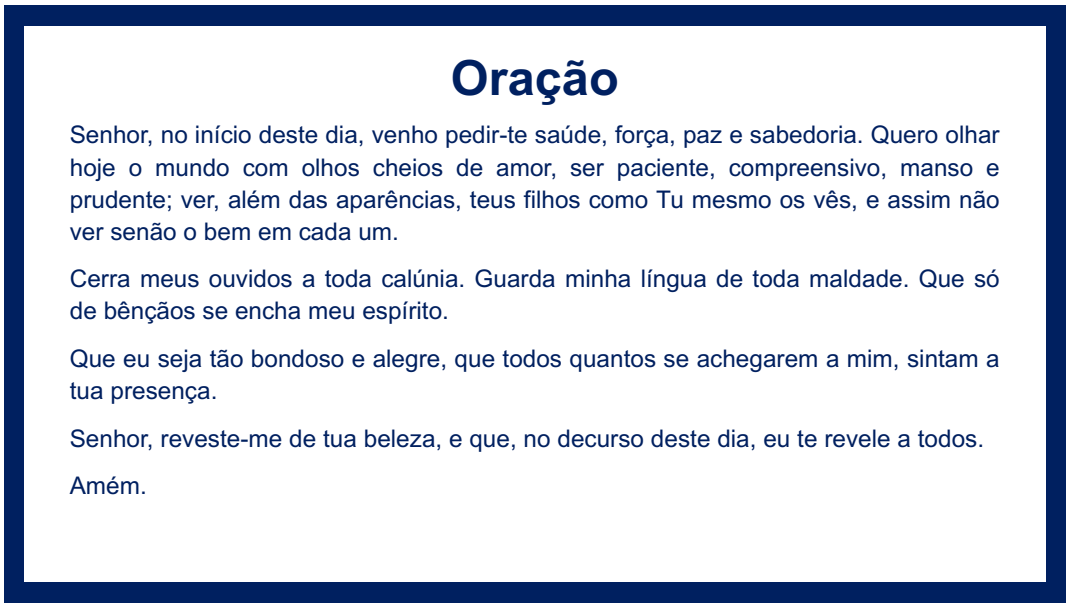
• Promover a discussão de ideias e aceitação de pontos de vista distintos. • Desenvolver a capacidade de reflexão, promovendo a problematização das teorias filosóficas que aprenderam. • "Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade (…)" (PASEO, p.22).	• Reconhecer a importância das emoções para o conhecimento. • Identificar a importância dos afetos e das emoções para o pensamento e para a tomada de decisões. • Distinguir emoção de sentimento.
Conceitos-chave: epistemologia; António Damásio; perspetiva cognitivista integradora; mente; corpo; afetos; emoções; sentimentos.	

Tema	**Conteúdos**	**Objetivos/Competências**	**Estratégias/Recursos**	**Avaliação**
A perspetiva cognitivista integradora de António Damásio	- A natureza biológica da mente. - Emoções. - Sentimentos.	- Identificar a perspetiva cognitivista integradora como moderada. - Reconhecer a natureza biológica da mente. - Reconhecer a importância das emoções para o conhecimento.	- Apresentação de slides em formato .pptx identificado como *Perspetiva cognitivista integradora de António Damásio* (Anexo A). - Exposição biográfica de António Damásio. - Vídeo *The Man With a Hole in His Brain* (Anexo B) que ilustra o acidente de Phineas Gage. - Guião de visualização do vídeo 1 e do vídeo 2 (Anexo C).	- Grelha de observação direta (pontualidade, realização das tarefas propostas, intervenções – autónomas

		- Identificar a importância dos afetos e das emoções para a tomada de decisões. - Distinguir emoção de sentimento.	- Diálogo orientado sobre a natureza biológica da mente com o intuito de esclarecer a conexão corpo-mente. - Leitura e análise do texto 1 (Anexo D) acerca do caso de Elliot a fim de identificar a importância das emoções para a racionalidade. - Exposição acerca da definição damasiana de mente com o intuito de se elucidar que conteúdos possuímos na mesma. - Diálogo orientado sobre os tipos de mente que contribuem para o processo mental. - Diferenciação entre emoções e sentimentos através da exposição com o intuito de analisar o papel dos processos neurobiológicos e subjetivos para a construção do conhecimento. - Exercícios de consolidação dos conteúdos.	e/ou positivas – e respeito).

Anexo 2 - Apresentação de slides em formato .pptx da primeira regência

Slide 1:



[19]

Slide 2:



[19] A inclusão deste slide antes do título da aula justifica-se pela prática institucional do Colégio Luso-Francês, no qual a realização da oração da manhã é altamente recomendada, em conformidade com o respetivo Regulamento Interno. A omissão de qualquer referência a este momento no subcapítulo 4.3.1 decorre do facto de o mesmo não constituir um elemento relevante para a reflexão crítica desenvolvida.

Slide 3:

Sumário:

1. Introdução ao estudo da perspetiva cognitivista integradora de António Damásio.
2. A conexão corpo-mente: o caso de Gage e de Elliot.
3. As emoções e os sentimentos.

Slide 4:





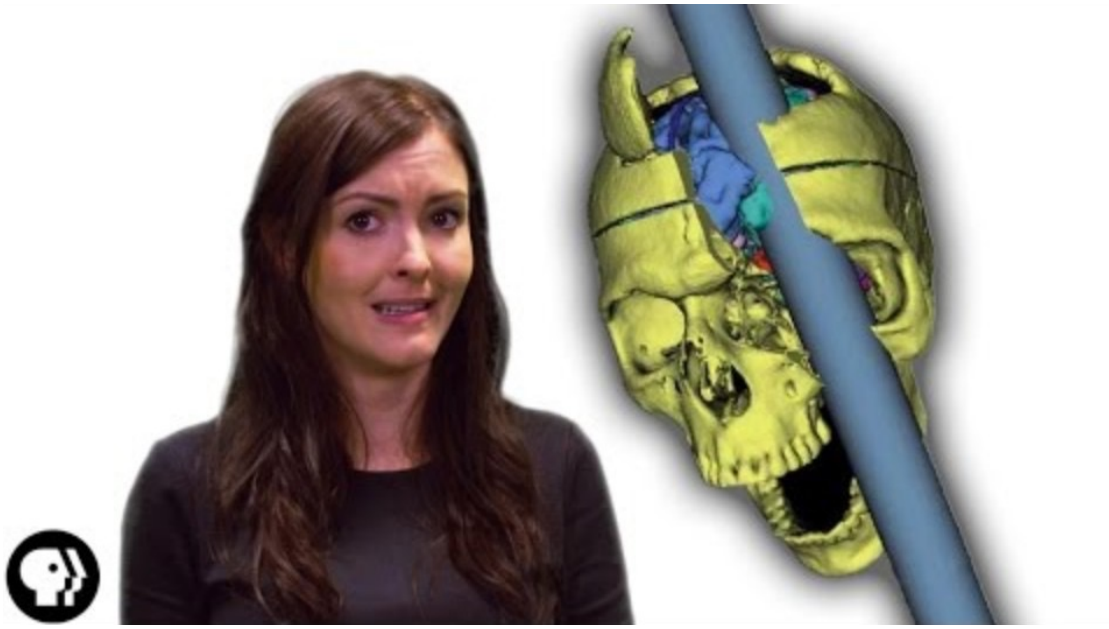
António Damásio

- Nasceu a 25 de fevereiro de 1944 em Lisboa.
- Universidade de Lisboa:
  - Licenciatura em Medicina.
  - Douturamento em Neurologia.
- Pesquisas no Centro de Estudos Egas Moniz.
- 1975: emigrou para os EUA.
- 1992: Prémio Pessoa.
- Atualmente:
  - Professor da cátedra David Dornsife de Neurociência, Psicologia e Filosofia.
  - Diretor do Instituto do Cérebro e Criatividade.

Slide 5:



Slide 6:



Slide 7:

A natureza biológica da mente

- **Mente:** é o que o cérebro faz e que, ao compreendermos o segundo, poderemos perceber a organização e o *modus operandi* dos processos mentais.
  - A mente e o corpo não podem ser desassociados.

Slide 8:

Mente

- **Mente:** exibição privada de imagens mentais que representam tudo o que nos rodeia (exterior) e o estado do nosso organismo (interior).

Tipos de mente:

- Que sente.
- Percetual.
- Reflexiva.

- Cada tipo de mente está localizada numa determinada parte do cérebro, encarrega-se de processos diferentes e possui uma função específica que contribui para o processo mental.

Slide 9:

Exercícios

1. **O caso de Phineas Gage demonstrou que:**

a) As lesões cerebrais não influenciam o comportamento.
b) A razão funciona de forma independente das emoções.
c) Danos na região fronto-temporal afetam as emoções e a capacidade de decisão.
d) A perda de memória é a principal consequência de uma lesão pré-frontal.

2. **No caso de Elliot, após a cirurgia:**

a) Manteve a capacidade de sentir emoções intensas.
b) Tornou-se incapaz de decidir, mesmo em situações simples.
c) Apresentou melhoria na organização e planeamento.
d) Aumentou a sensibilidade emocional.

20

Slide 10:

3. Segundo Damásio,

a) A mente possui uma natureza biológica.
b) A mente e o corpo estão desassociados.
c) A mente e o corpo são independentes, tal como Descartes.
d) A mente e o corpo são dependentes, ao contrário de Descartes.

4. Determina o valor de verdade das seguintes afirmações.

1. Os indivíduos possuem três mentes.
2. A mente percetual, a mente reflexiva e a mente que sente contribuem o processo mental.
3. Segundo Damásio, as imagens percetivas são menos vívidas do que as imagens evocadas.
4. Não podemos ter imagens evocadas sem termos as imagens percetivas.

1. F
2. V
3. V
4. F

21

[20] Os retângulos verdes que circundam as respostas corretas estavam ocultados através de animações de apresentação, surgindo um a um no momento de correção em plenário.
[21] Os retângulos verdes e as respostas visíveis no lado direito estavam ocultados através de animações de apresentação, surgindo um a um no momento de correção em plenário.

Slide 11:

As emoções e os sentimentos

Emoção - alterações verificadas no corpo humano aquando da exposição a um objeto ou uma circunstância.

Sentimento - a forma como a mente percebe e entende as reações do corpo provocadas pela emoção.

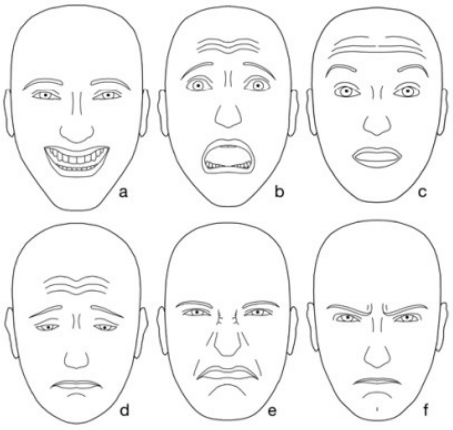


Figura . Expressões faciais típicas de seis emoções básicas: a. alegria, b. medo, c. surpresa, d. tristeza, e. nojo, f. raiva.

Slide 12:

1. Determina o valor de verdade das seguintes afirmações.

1. Os indivíduos possuem três mentes. — **1. F**
2. A mente percetual, a mente reflexiva e a mente que sente contribuem o processo mental. — **2. V**
3. Segundo Damásio, os sentimentos comentam os acontecimentos qualificando-os como positivos, negativos ou intermédios. — **3. V**
4. Os sentimentos precedem as emoções. — **4. F**
5. As emoções são o dado fisiológico, enquanto os sentimentos são o processamento mental. — **5. V**
6. A tristeza é uma emoção. — **6. V**
7. A inveja é uma emoção. — **7. F**
8. A felicidade e a vergonha são emoções. — **8. F**
9. O ciúme e o desprezo são sentimentos. — **9. V**

22

[22] As respostas visíveis no lado direito estavam ocultadas através de animações de apresentação, surgindo uma a uma no momento de correção em plenário.

Anexo 3 - Guião de visualização dos vídeos

Atenta ao vídeo 1: O acidente de Phineas Gage.

1. Quais foram as repercussões físicas do acidente?
2. Quais foram as repercussões psicológicas e comportamentais do acidente?
3. Há alguma discrepância entre as capacidades cognitivas e o comportamento emocional de Gage?
4. Após o estudo do caso de Gage, o que é que se concluiu sobre o corpo e a mente?

Atenta ao vídeo 2: O presente.

1. Quais foram as expressões faciais do rapaz que identificaste e que sentimentos denotam?
    - Observa sobretudo: olhos, sobrancelhas, boca e postura corporal.
    - Indica que sentimento interpretas (ex.: vergonha, orgulho, empatia, frustração, ternura).
2. Que emoções sentiste durante o vídeo?
3. A tua opinião sobre o rapaz presente no vídeo permaneceu igual ou sofreu alterações ao longo da visualização do vídeo?

Anexo 4 - Texto sobre o caso de Elliot

António Damásio estudou de modo detalhado o caso de um paciente, Elliot. Sofrendo de um tumor cerebral, foi operado com sucesso e o prognóstico revelava-se excelente. Contudo, assim não veio a acontecer: depois da operação, o paciente começou a evidenciar perturbações da personalidade que acabaram por o fazer perder o emprego e arruinaram a sua vida privada. Embora não manifestando, aparentemente, sofrer de algum sintoma, Elliot parecia ter-se tornado incapaz de agir de forma coerente. Encarregado de ler e de classificar uma série de documentos, acontecia-lhe, subitamente, mergulhar na leitura de um só desses documentos e passar assim todo o dia. Foi despedido, divorciou-se e perdeu a casa e a família.

Foi nesse momento que a equipa de António Damásio se encarregou de investigar o seu caso.

Examinando-o, o neurobiologista avançou de surpresa em surpresa. Os testes de Q.I. revelaram mesmo uma inteligência superior ao normal. A memória, a capacidade de atenção para aprender e para efetuar cálculos lógicos e numéricos não sofriam de qualquer perturbação. Contudo, era incapaz, na vida quotidiana, de tomar uma decisão sensata. Uma escolha tão banal como qual o restaurante onde iria almoçar mergulhava-o nos abismos da perplexidade. Mais surpresas: respondia corretamente a testes psicológicos destinados a avaliar a sua capacidade de emitir um juízo moral ou de antecipar as consequências de uma dada ação. Neste género de testes, o sujeito era convidado, por exemplo, a decidir e explicar se uma personagem devia ou não roubar um medicamento para salvar a vida da sua mulher. Nos testes de laboratório, em situações hipotéticas, Elliot revelava-se perfeitamente normal. Por que razão na vida quotidiana, não punha em prática as suas capacidades de julgamento?

Para Damásio, a explicação deve-se ao facto de que, na altura dos testes, bastava a Elliot raciocinar em "branco", não se confrontando realmente com a situação evocada. Numa sessão de testes, concluiu o seu raciocínio de uma forma elucidativa: "E depois de tudo isto, continuaria sem saber o que fazer!". No caso de Elliot, a operação ao tumor teve um efeito muito particular: afetou uma pequena região do seu córtex pré-frontal. Pequena na extensão, mas de extrema importância: funcionalmente, esta região

desempenha um papel importante entre a memória, as emoções e as faculdades de raciocínio. Sem ela somos incapazes de tomar decisões, de planear o curso de uma ação na vida real.

Quando Damásio e os seus colegas examinaram as reações emocionais do seu paciente, constataram que não deixava transparecer nenhuma emoção. Contava ou relatava tudo como se fosse um espetador imparcial. A evocação de recordações muito dolorosas não despertava nele a mínima perturbação. Como resumiu Damásio" "As capacidades cognitivas permaneciam intactas, mas tinha perdido a capacidade de sentir, de se emocionar".

O interesse deste caso – uma das suas facetas interessantes – é o de inverter a perspetiva habitual sobre a inteligência: considera-se geralmente que a emoção é um elemento perturbador do juízo: que para raciocinar corretamente é preciso "manter a cabeça fria". O caso de Elliot mostra, inversamente, que uma inteligência sem emoção é inoperante: a sua bela mecânica intelectual fica desligada do mundo real. Ora, não pode haver inteligência desligada da ação e não há ação sem um ser de carne e sangue para a efetuar.

Artigo da revista Nouvel Observateur, nº 1658, 1996, Agosto p. 12

Anexo 5 - Grelha de planificação da segunda regência

<table>
<tr><td colspan="3">Professora-Estagiária: Carolina França Rodrigues</td></tr>
<tr><td colspan="2">Disciplina: Filosofia Ano de Escolaridade: 11.º</td><td>Turma: A</td></tr>
<tr><td colspan="2">Módulo IV: O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica.

Unidade: Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva [Filosofia do Conhecimento].

Tema: A perspetiva cognitivista integradora de António Damásio.</td><td>Sumário:

1. O papel dos marcadores somáticos na tomada de decisões.
2. Realização de exercícios de aplicação de conteúdos.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="3">Data: 03/12/2025 Duração: 100 minutos Regência n.º: 9</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos (em articulação com as AE e o PASEO)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Gerais:

• Desenvolver a capacidade interpretativa dos alunos.
• Desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos, promovendo a fundamentação de posições.
• Promover a discussão de ideias e aceitação de pontos de vista distintos.</td><td>Específicos:

• Identificar a perspetiva cognitivista integradora como moderada.
• Definir marcador somático.
• Apontar o papel dos marcadores somáticos na tomada de decisões.</td></tr>
</table>

• Desenvolver a capacidade de reflexão, promovendo a problematização das teorias filosóficas que aprenderam. • "Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade (…)" (PASEO, p.22).	• Reconhecer a subjetividade da mundividência.

Conceitos-chave: epistemologia; António Damásio; perspetiva cognitivista integradora; marcador somático.

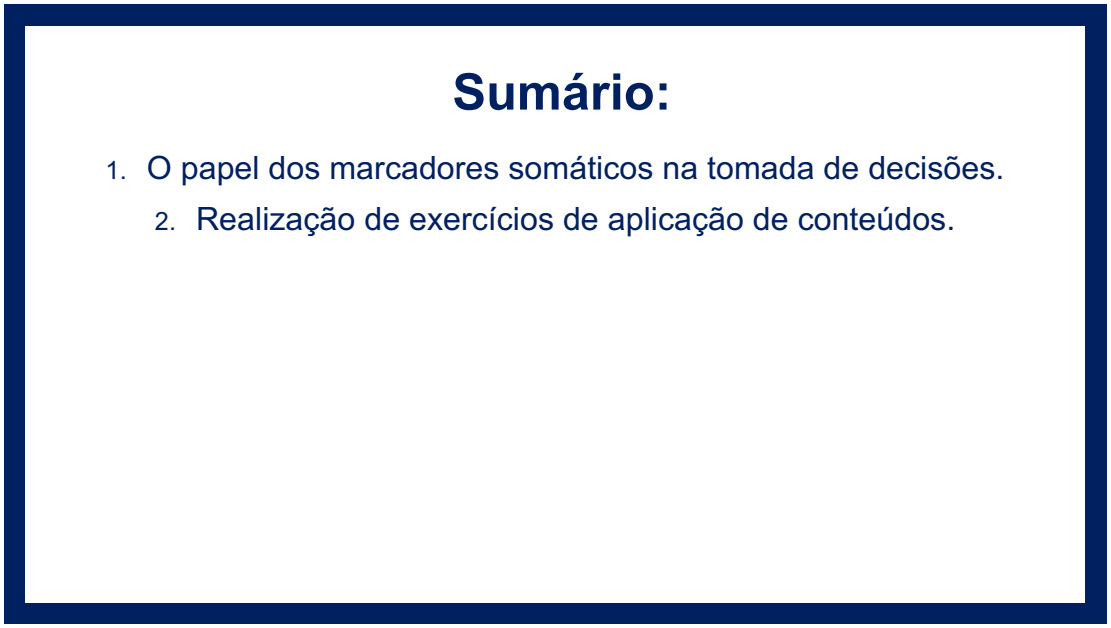
Tema	Conteúdos	Objetivos/Competências	Estratégias/Recursos	Avaliação
A perspetiva cognitivista integradora de António Damásio.	- Marcador somático.	- Identificar a perspetiva cognitivista integradora como moderada. - Definir marcador somático. - Apontar o papel dos marcadores somáticos na tomada de decisões. - Reconhecer a subjetividade da mundividência.	- Apresentação de slides em formato .pptx identificado como *Perspetiva Cognitivista Integradora de António Damásio* (Anexo A). - Síntese de conteúdos através de um esquema. - Vídeo *The Present - CGI Awarded short film (2014)* (Anexo B) com o objetivo de rever a distinção entre emoção e sentimento. - Atividade do baralho de cartas com o intuito de sensibilizar os alunos para o papel dos marcadores somáticos. - Diálogo orientado acerca dos marcadores somáticos. - Exposição sobre a subjetividade da mundividência. - Exercícios de consolidação dos conteúdos. - Esquema síntese sobre o pensamento damasiano.	- Grelha de observação direta (pontualidade, realização das tarefas propostas, intervenções – autónomas e/ou positivas – e respeito).

Anexo 6 - Apresentação de slides em formato .pptx da segunda regência

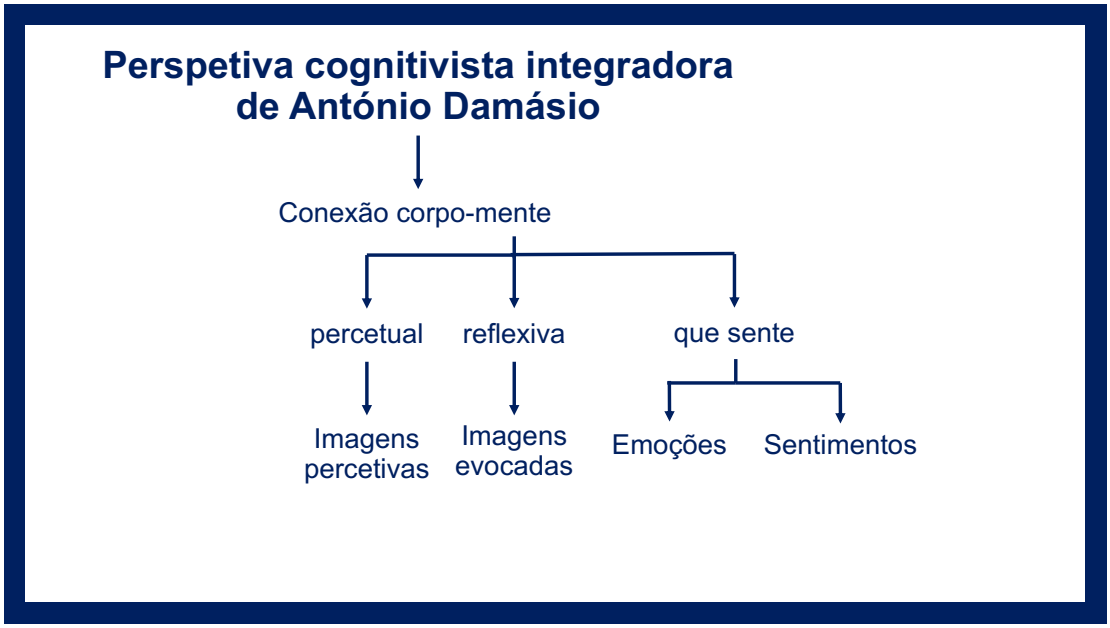
Slide 1:



Slide 2:



Slide 3:



Slide 4:



Slide 5:






Slide 6:

Marcador somático

- **Marcador somático -** uma reação corporal associada a uma emoção que o cérebro grava como uma marca física da experiência emocional.

Pensamento rápido VS Pensamento lento

Slide 7:

Atalho afetivo

- Respostas automáticas guiadas pelas emoções e sensações corporais.
- O cérebro ativa os registos corporais (marcadores) ligados a experiências passadas, sendo que esses sinais guiam a escolha sem que seja necessário raciocinar.

Atalho de conhecimento

- Baseiam-se nos padrões mentais aprendidos, sendo simplificações mentais que o cérebro usa para tomar decisões rápidas ou interpretar informação com base na experiência anterior, sem ter de analisar tudo de novo.

Slide 8:

Mundividência

- Associações causais - fonte de conhecimento.
- "desequilíbrio entre o universo dos factos que nos rodeiam, objetivamente, e o universo que sentimos e é causado por esses factos."

Damásio, A Inteligência Natural & a Lógica da Consciência, 2025, p.78

- "(...) é improvável que alguma vez venhamos a saber, o que é a realidade "absoluta"."

Damásio, O erro de Descartes, 2011, p.138

  - ceticismo relativamente à possibilidade de se conhecer o mundo objetivamente.
  - subjetividade da mundividência.

Slide 9:

Exercícios

1. Determine o valor de verdade das seguintes afirmações.

a) As emoções correspondem às alterações corporais provocadas por um estímulo.
b) Os sentimentos são perceções corporais automáticas que ocorrem sem intervenção da mente.
c) Os marcadores somáticos são reações corporais associadas a experiências emocionais passadas.
d) Os marcadores somáticos determinam de forma automática todas as nossas decisões.
e) Os atalhos afetivos baseiam-se nas emoções e sensações corporais associadas a experiências anteriores.
f) Os atalhos de conhecimento são processos mentais automáticos que resultam de aprendizagens e padrões mentais.

a) V
b) F
c) V
d) F
e) V
f) V

23

Slide 10:

2. Segundo Damásio, as emoções:
a) São pensamentos racionais sobre os sentimentos.
b) São perceções mentais de reações corporais.
c) São alterações fisiológicas automáticas perante um estímulo.
d) São apenas construções culturais.

3. Os sentimentos distinguem-se das emoções porque:
a) São expressões corporais visíveis.
b) São a forma como a mente interpreta as reações do corpo.
c) São respostas instintivas e inconscientes.
d) São comportamentos aprendidos socialmente.

4. O conceito de marcador somático designa:
a) Uma lembrança racional de uma decisão anterior.
b) Uma reação corporal associada a uma emoção gravada no cérebro.
c) Um processo lógico que impede decisões impulsivas.
d) Um padrão de conhecimento aprendido.

24

[23] As respostas visíveis no lado direito estavam ocultadas através de animações de apresentação, surgindo uma a uma no momento de correção em plenário.
[24] Os retângulos verdes que circundam as respostas corretas estavam ocultados através de animações de apresentação, surgindo um a um no momento de correção em plenário.

Slide 11:

5. Os marcadores somáticos são
a) Inatos.
b) Fruto da experiência.
c) Formados no cérebro.
d) Aprendidos.

6. Quando um indivíduo utiliza atalhos afetivos, ele:
a) Baseia-se na análise racional e lógica da situação.
b) Utiliza a emoção e o corpo como guias para decidir rapidamente.
c) Recusa qualquer influência emocional na decisão.
d) Recorre ao conhecimento técnico especializado.

7. Damásio dá prioridade ao conhecimento
a) Prático.
b) Proposicional.
c) Por contacto.
d) Inato.

25

Slide 12:

8. Para Damásio, a tomada de decisão eficaz depende de:
a) Emoção e raciocínio atuarem em conjunto.
b) Eliminar completamente a influência emocional.
c) Basear-se apenas em experiências passadas.
d) Evitar qualquer previsão sobre o futuro.

9. Damásio defende que as associações causais
a) São uma fonte de conhecimento, tal como Descartes.
b) Não são uma fonte de conhecimento, ao contrário de Descartes.
c) São uma fonte de conhecimento, ao contrário de Hume.
d) Não são uma fonte de conhecimento, tal como Hume.

10. Damásio considera que o nosso conhecimento do mundo é
a) Objetivo, como Descartes e Hume defenderam.
b) Objetivo, como Descartes defendeu.
c) Subjetivo, como Descartes e Hume defenderam.
d) Subjetivo, como Hume defendeu.

26

[25] Os retângulos verdes que circundam as respostas corretas estavam ocultados através de animações de apresentação, surgindo um a um no momento de correção em plenário.
[26] Os retângulos verdes que circundam as respostas corretas estavam ocultados através de animações de apresentação, surgindo um a um no momento de correção em plenário.

Anexo 7 - Inquérito por questionário sobre a perspetiva cognitivista integradora de António Damásio aplicado aos discentes

Aulas sobre a perspetiva cognitivista integradora de António Damásio

Este formulário tem como propósito compreender a pertinência da lecionação da perspetiva cognitivista integradora de António Damásio. Assim, o formulário visa recolher o teu feedback sobre as aulas, avaliando até que ponto o conteúdo teórico/prático foi efetivo, e como foi a tua experiência de aprendizagem. As questões são de carácter obrigatório e estão divididas por secções, sendo que cada uma está identificada com um tema que explicita o que se pretende avaliar em cada secção: a aplicação prática do conteúdo, os conteúdos programáticos, os recursos didáticos e a pertinência epistemológica.
Importa salientar que todas as respostas devem ser realizadas com honestidade e consciência de que serão analisadas posteriormente para se proceder a uma reflexão.

Aulas sobre a perspetiva cognitivista integradora de António Damásio

* Indica uma pergunta obrigatória

Aplicação prática

Nesta secção pretende-se perceber se a lecionação das duas aulas sobre a perspetiva cognitivista integradora de António Damásio contribuiu para a apreensão de como se desenvolve o processo de construção do conhecimento, identificando os elementos mais e menos úteis para a aprendizagem.

1. A compreensão de uma perspetiva holística como a de Damásio ajuda a entender o modo como somos e como conhecemos? *

- ◯ Sim
- ◯ Parcialmente
- ◯ Não

2. O que mais contribuiu para a tua aprendizagem? (Resposta curta) *

A sua resposta

3. O que menos contribuiu para a tua aprendizagem? (Resposta curta) *

A sua resposta

Conteúdos programáticos

Nesta secção pretende-se avaliar o nível de compreensão dos conceitos científicos. Importa salientar que esta não é uma avaliação do conhecimento que possuis, mas pretende-se perceber se a transmissão dos conteúdos foi eficaz.

4. O sentido intermédio da teoria de Damásio ficou bem estabelecido? *

- ◯ Sim
- ◯ Parcialmente
- ◯ Não

5. Em que medida ficaste esclarecido relativamente à distinção entre emoção e sentimento? *

- ◯ Muito
- ◯ Moderadamente
- ◯ Pouco
- ◯ Nada

6. Compreendeste a importância das emoções no processo de tomada de uma decisão? *

- ◯ Sim
- ◯ Parcialmente
- ◯ Não

7. Consegues explicar o que é um marcador somático? *

- ◯ Sim
- ◯ Com dificuldade
- ◯ Não

8. A subjetividade da mundividência ficou esclarecida? *

- ◯ Sim
- ◯ Parcialmente
- ◯ Não

Recursos didáticos

Nesta secção pretende-se recolher a tua perceção sobre os métodos usados (atividades práticas) e recursos mobilizados (slides e vídeos) para avaliar se eles contribuíram para a clareza dos conceitos e para um processo de aprendizagem mais envolvente, permitindo identificar o que funcionou bem e o que pode ser melhorado.

9. Os slides foram úteis para acompanhar a explicação do pensamento damasiano? *

- ◯ Muito úteis
- ◯ Úteis
- ◯ Pouco úteis
- ◯ Nada úteis

10. Existe algum aspeto do powerpoint que consideras que deveria ser repensado? Porquê? *

A sua resposta

11. O vídeo *The Present* ajudou-te a perceber como se identificam as emoções? *

- ◯ Sim
- ◯ Parcialmente
- ◯ Não

12. A atividade do baralho de cartas auxiliou a compreensão do modo os marcadores somáticos atuam? *

- ◯ Sim
- ◯ Parcialmente
- ◯ Não

13. Essa atividade tornou a aula mais cativante? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

14. O diálogo orientado sobre as *red flags*, bem como a associação entre um indivíduo de bata branca e um dentista ajudou-te a relacionar os conceitos abordados com situações práticas? *

- ◯ Sim
- ◯ Parcialmente
- ◯ Não

Pertinência da exploração do pensamento damasiano no âmbito da epistemologia

A última secção pretende aferir a pertinência pedagógica da exploração da perspetiva cognitivista integradora de António Damásio. Assim sendo, deves avaliar a pertinência desta exploração e se ela contribui para a epistemologia.

15. Consideraste a abordagem da perspetiva cognitivista integradora de Damásio pertinente para a reflexão sobre epistemologia? *

- ◯ Muito
- ◯ Moderadamente
- ◯ Pouco
- ◯ Nada

16. Os conceitos abordados aquando da exploração do pensamento damasiano ajudaram-te a refletir criticamente sobre o modo como conhecemos o mundo? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

17. Consideras que a perspetiva moderada de Damásio facilitou a compreensão do problema da origem do conhecimento? *

- ◯ Muito
- ◯ Moderadamente
- ◯ Pouco
- ◯ Nada

18. A abordagem de Damásio ajudou-te a refletir sobre situações concretas, nomeadamente no que toca a processos de tomada de decisão? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

19. Consideras que a exploração do pensamento damasiano mudou o modo como refletes sobre a relação entre razão e emoção? *

- ◯ Muito
- ◯ Moderadamente
- ◯ Pouco
- ◯ Nada

20. Gostarias de ter aprofundado mais esta perspetiva? Justifica a tua resposta. *

A sua resposta

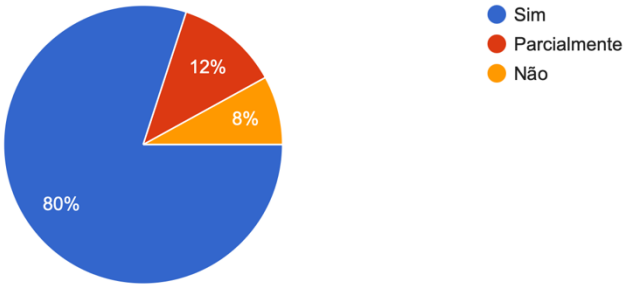
21. Achas que o estudo de Damásio faz sentido dentro do programa de Filosofia de 11ºano? Justifica a tua resposta. *

A sua resposta

Anexo 8 - Respostas dos discentes ao inquérito por questionário

1. A compreensão de uma perspetiva holística como a de Damásio ajuda a entender o modo como somos e como conhecemos?

25 respostas



2. O que mais contribuiu para a tua aprendizagem? (Resposta curta)

25 respostas

a professora explicar

A maneira como a professora ensinou.

É uma perpetiva complementar

as explicações da professora

A forma dinâmica como a professora explicou o conteúdo.

O estudo em casa

Ajudou me na compreensão da materia de filosofia.

As aulas e o estudo

a explicação da professora

Os esquemas do powerpoint e como a professora explicou.

A Clara explicação da professora em aula bem como o seu carácter objetivo e organizado

As aulas da professora e o estudo em casa.

Interação com os alunos.

O uso de vídeos e interação com os alunos.

Experiências sensorias e emocionais

O dinamismo da aula.

aulas e o estudo em casa

As mini atividades que a professora fez ao longo das aulas

As explicações da professora.

Os casos reais que a professora apresentou.

As aulas interativas da professora.

A professora a ensinar e a explicar

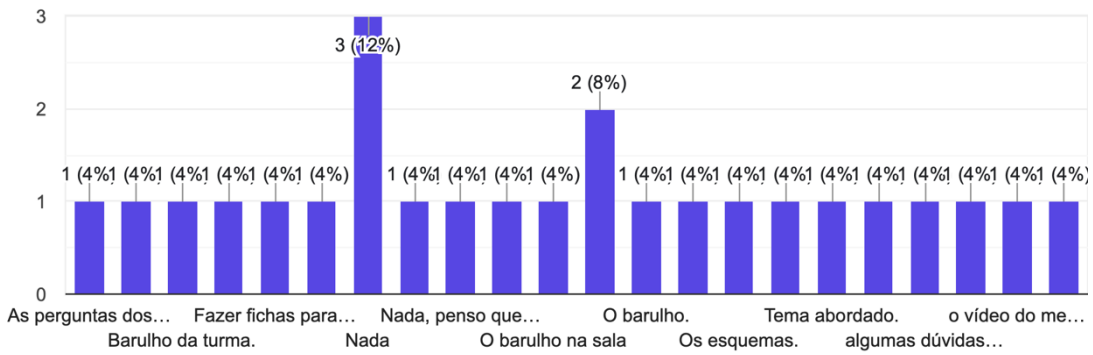
A explicação da Professora.

As interações

As atividades interativas.

3. O que menos contribuiu para a tua aprendizagem? (Resposta curta)

25 respostas

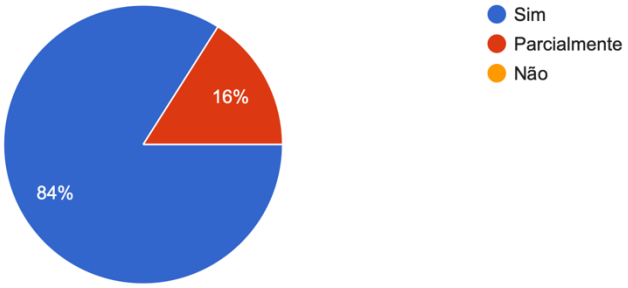


27

[27] A representação gráfica destes dados resulta do agrupamento automático realizado pelo *Google Forms*. As respostas com redação igual foram agregadas (originando as colunas com duas e três ocorrências), enquanto as redações distintas foram apresentadas individualmente.

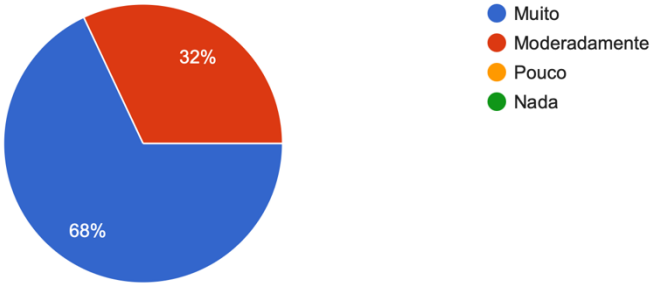
4. O sentido intermédio da teoria de Damásio ficou bem estabelecido?

25 respostas



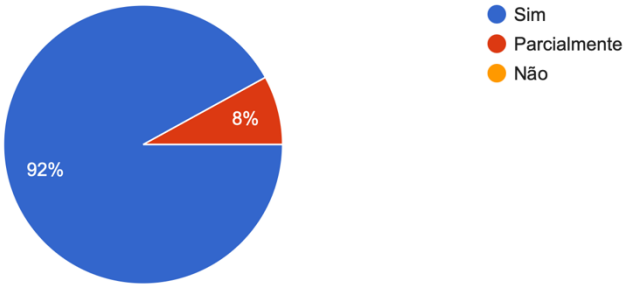
5. Em que medida ficaste esclarecido relativamente à distinção entre emoção e sentimento?

25 respostas



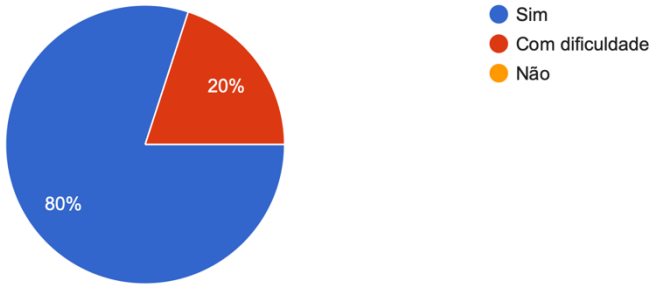
6. Compreendeste a importância das emoções no processo de tomada de uma decisão?

25 respostas



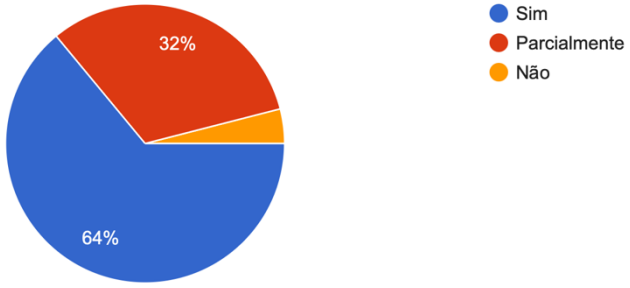
7. Consegues explicar o que é um marcador somático?

25 respostas



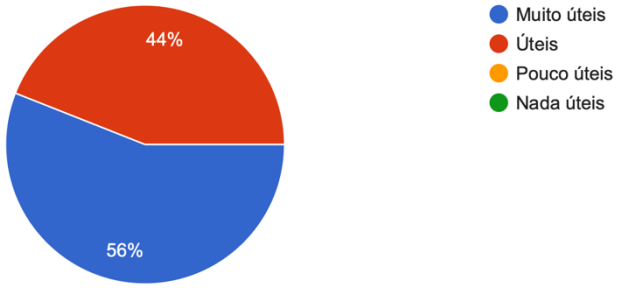
8. A subjetividade da mundividência ficou esclarecida?

25 respostas



9. Os slides foram úteis para acompanhar a explicação do pensamento damasiano?

25 respostas



10. Existe algum aspeto do powerpoint que consideras que deveria ser repensado? Porquê?

25 respostas

Não

Não.

Nada

Não

o vídeo do menino, não faz muito sentido neste caso

nada a apontar

Penso só que o PowerPoint podia não ter tantas definições.

+ imagens + apelativo

Nada a apontar

Não, os esquemas foram o mais útil.

Nao

Acho que podia ter mais cores apelativas.

Nada a apontar.

Só teoria

Acho que não, uma vez que já apresenta toda a informação essencial de forma organizada

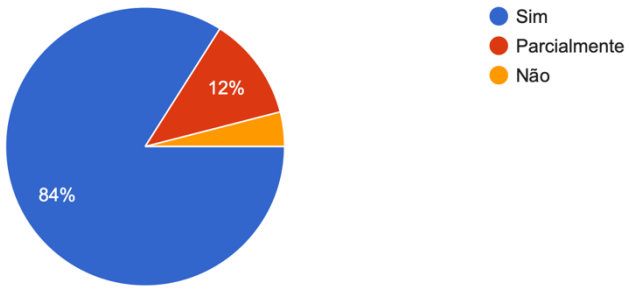
Considero que estao aperitivos

Penso que não

Nenhum.

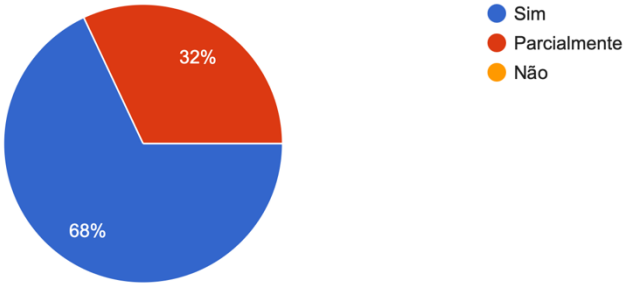
11. O vídeo The Present ajudou-te a perceber como se identificam as emoções?

25 respostas



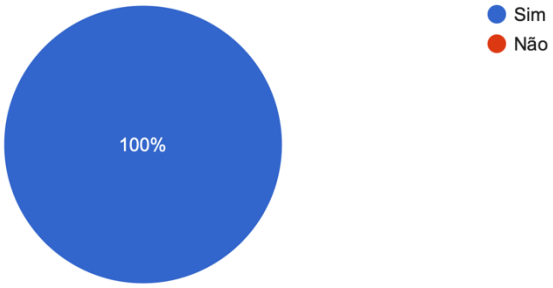
12. A atividade do baralho de cartas auxiliou a compreensão do modo os marcadores somáticos atuam?

25 respostas



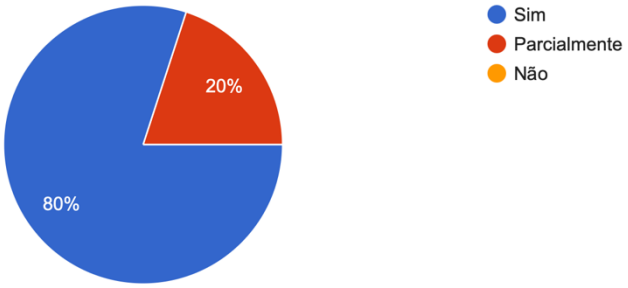
13. Essa atividade tornou a aula mais cativante?

25 respostas



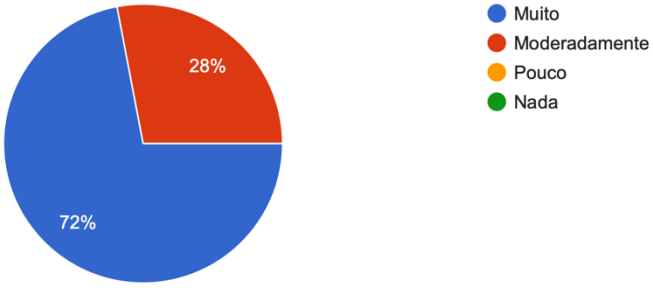
14. O diálogo orientado sobre as red flags, bem como a associação entre um indivíduo de bata branca e um dentista ajudou-te a relacionar os conceitos abordados com situações práticas?

25 respostas



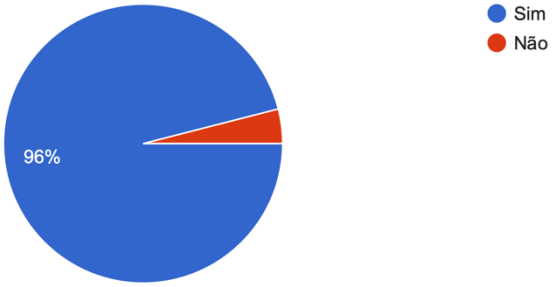
15. Consideraste a abordagem da perspetiva cognitivista integradora de Damásio pertinente para a reflexão sobre epistemologia?

25 respostas



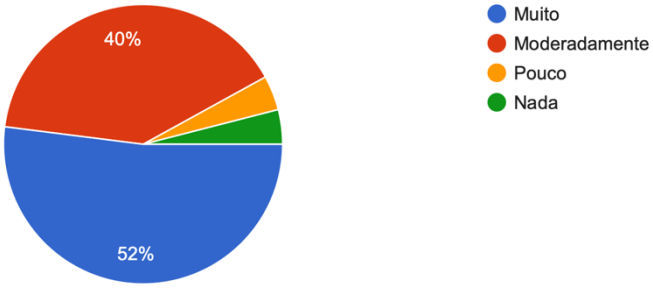
16. Os conceitos abordados aquando da exploração do pensamento damasiano ajudaram-te a refletir criticamente sobre o modo como conhecemos o mundo?

25 respostas



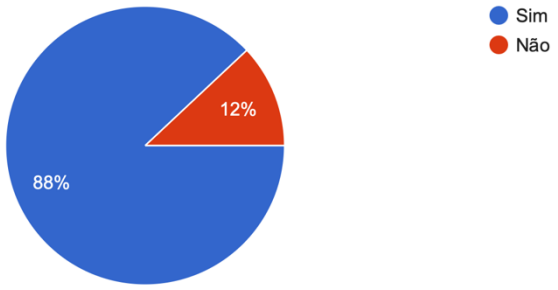
17. Consideras que a perspetiva moderada de Damásio facilitou a compreensão do problema da origem do conhecimento?

25 respostas



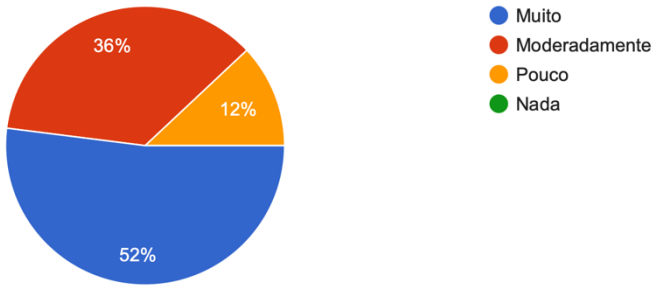
18. A abordagem de Damásio ajudou-te a refletir sobre situações concretas, nomeadamente no que toca a processos de tomada de decisão?

25 respostas



19. Consideras que a exploração do pensamento damasiano mudou o modo como refletes sobre a relação entre razão e emoção?

25 respostas



20. Gostarias de ter aprofundado mais esta perspetiva? Justifica a tua resposta.

25 respostas

eu acho uma perspectiva interessante mas não muito útil para o nosso conhecimento

Sim, já que constitui uma perspectiva mais moderna que as outras abordadas em aula.

Sim, pois alem ser uma perspectiva interessante

Eu gostaria de ter aprofundado mais esta perspetiva porque as emoções e os sentimentos sao assuntos que me interessam

Não, fiquei esclarecida com o que a professora explicou e penso que isso já me auxiliou a entender mais sobre o mundo.

Sim, porque acho interessante.

Sim, pois achei interessante.

Sim porque foi interessante

Sim, para perceber melhor a epistemogia

Gostaria, pois assim aprenderia mais sobre a área da neurociência.

Sim, uma vez que me pareceu deveras interessante e útil.

Acho que esta perspetiva foi interessante de analisar porque está relacionada com o funcionamento o cérebro (um tema que me interessa). No entanto, penso que o que analisamos foi necessário para a aprendizagem.

Não, penso que foi bem explorado

Sim, captou o meu interesse.

Nao, foi bem desenvolvida

Sim, pois achei bastante interessante.

Sim gostaria ter aprofundado mais esta perspetiva, uma vez que acho interessante o tema da neurologia e do cérebro da mesma forma que Damásio fundamenta através disso a sua perspetiva.

Não porque n me estava a interrssar muito esta matéria

Sim, pois penso que é uma perspectiva mais atual e interessante.

Sim, pois entre as três perspetivas sobre o conhecimento esta foi a que achei mais plausível.

Sim ,considero interessante explorar uma perspetiva intermedia que nao exclui nenhuma das teorias e abrange caracteristicas das duas

Penso que o que a professora ensinou em aula é o suficiente para compreender e refletir, por isso acho que não seria necessário aprofundar esta perspetiva

Acho que abordamos o necessário.

Gostaria, pois é um filósofo que me interessa particularmente e é uma perspectiva que já tinha lido fora das aulas.

Sim, já que gostaria que fossem aprofundadas as emoções.

21. Achas que o estudo de Damásio faz sentido dentro do programa de Filosofia de 11ºano? Justifica a tua resposta.

25 respostas

não porque não se interliga com descartes e david hume apesar de ser uma perspectiva mais moderada entre as duas referidas.

Sim, já que aborda o principal problema da epistemologia.

Sim, pois alem de ser uma perspectiva interessante é um autor português

Acho sim

Sim, pois é uma perspetiva intermédia entre Descartes e Hume e é algo mais moderado e não tão radical quanto as outras duas, pois concilia os sentidos com a razão. Desta forma, penso que faz todo o sentido ser abordado.

Sim, pois aborda a matéria da epistemologia

Sim, pois ajuda nos a compreender melhor a materia.

Sim. Envolve a origem do conhecimento

Sim, porque se trata de uma perspetiva relevante no ramo da gnosiologia

Sim, pois deu para perceber mais as três perspetivas.

Sim, visto que esta se enquadra entre as perspectivas estudares de Descartes e de Hume.

Sim, porque acaba por ser um meio termo entre as duas maiores teses da epistemologia (de Descartes e de Hume) e é bem enquadrada no programa.

Penso que sim, pois apresenta uma teoria portuguesa e intermediária em relação às lecionadas no programa.

Sim, já que consigo que as emoções deviam ser consideradas na nossa tomada de decisões.

Sim, uma vez que integra as perspetivas estudadas

Sim, pois dá-nos uma perspetiva moderada em relação ao conhecimento.

Sim, pois esta visão está relacionada com o tema do conhecimento, sendo uma tese semelhante a Hume e Descartes, e é uma perspetiva fundamentada por um português, assim fazendo sentido pertencer ao programa de filosofia.

Não porque não tem nada a ver com o resto das prespetivas.

Sim, pois é uma perspectiva bastante atual e de fácil compreensão.

Sim, uma vez que serve como uma perspetiva intermédia entre a de Descartes e a de Hume.

sim

Acho que sim uma vez que se enquadra na linha de epistemologia. Se é obrigatório dar Descartes e Hume, então penso que estudar Damásio também devia ser obrigatório.

Sim

Penso que sim, pois ajuda-nos a refletir sobre a nossa tomada de decisões.

Sim, já que após o estudo de Descartes e Hume, Damásio foi apresentado como uma balança.

Anexo 9 - Prompts do uso de ferramentas de Inteligência Artificial

A redação do presente relatório de estágio contou com o recurso pontual a ferramentas de Inteligência Artificial com o intuito de realizar o inquérito por questionário, identificar bibliografia de Investigação Educacional, proceder à revisão linguística e auxiliar na tradução de excertos. Em prol da transparência metodológica, apresento os *prompts* formulados e as respostas geradas.

***Prompt*:** Olá, lecionei estas aulas e agora tenho de fazer um inquérito aos alunos sobre isto porque vai ser o tema do meu relatório de estágio. Que perguntas sugeres? Tem em atenção que depois tenho de analisar e refletir sobre as respostas obtidas.

Resposta: Aqui tens um conjunto de perguntas sugeridas para o teu inquérito, pensadas especificamente a partir das regências 8 e 9, dos objetivos, das estratégias usadas (vídeos, diálogo orientado, atividade do baralho, exercícios, etc.) e da necessidade de posteriormente analisares e refletires sobre as respostas no teu relatório de estágio.

Organizei as perguntas em blocos para facilitar a construção do instrumento e a posterior análise.

1. Perceção global da aula

(Permitem-te recolher indicadores sobre a eficácia geral da aula.)

1. De um modo geral, como avaliaste as aulas sobre a perspetiva cognitivista integradora de António Damásio?
    - Muito positivas / Positivas / Neutras / Pouco positivas / Negativas *(Depois podes pedir justificação noutra pergunta.)*
2. O ritmo das aulas pareceu-te:
    - Demasiado rápido / Adequado / Lento
3. Sentiste que os objetivos da aula ficaram claros para ti?
    - Sim / Parcialmente / Não

2. Compreensão dos conteúdos

(Permitem aferir se os alunos sentiram que compreenderam Damásio, emoções vs sentimentos, marcadores somáticos, etc.)

4. Em que medida sentes que compreendeste a diferença entre emoção e sentimento?
    - Muito bem / Bem / Parcialmente / Mal / Não compreendi
5. Consideras que consegues explicar o que é um marcador somático?
    - Sim / Sim, mas com dificuldade / Não
6. A aula ajudou-te a perceber melhor a importância das emoções na tomada de decisões?
    - Sim / Parcialmente / Não
7. A subjetividade da mundividência, explicada por Damásio, ficou clara para ti?
    - Sim / Parcialmente / Não

(Aqui podes acrescentar uma pergunta aberta)

8. Quais foram os conteúdos que consideraste mais difíceis? Porquê?

3. Avaliação das estratégias utilizadas

(Permite-te refletir sobre a pertinência pedagógica das tuas escolhas didáticas.)

Vídeos (Phineas Gage + The Present)

9. Os vídeos utilizados ajudaram-te a compreender os conceitos abordados?
    - Muito / Bastante / Pouco / Nada
10. O vídeo “The Present” ajudou-te a perceber a diferença entre emoção e sentimento?
    - Sim / Parcialmente / Não

Atividade do baralho (marcadores somáticos)

11. A atividade do baralho de cartas ajudou-te a perceber melhor o papel dos marcadores somáticos?
    - Sim / Parcialmente / Não

12. Sentiste que essa atividade tornou a aula mais interessante?
    - Sim / Parcialmente / Não

Diálogo orientado e exemplos

13. O diálogo orientado (ex.: red flags, bata branca, dentista) ajudou-te a relacionar os conceitos com situações reais do quotidiano?
    - Sim / Parcialmente / Não

Apresentação/Slides

14. Os slides foram úteis para acompanhar a explicação?
    - Sim / Parcialmente / Não

4. Participação e dinâmica da aula

(Ajudam-te a refletir sobre gestão da aula e envolvimento dos alunos.)

15. Sentiste-te à vontade para participar nas discussões da aula?
    - Sim / Às vezes / Não
16. A aula promoveu a reflexão e discussão de ideias?
    - Sim / Parcialmente / Não

5. Perceções sobre o próprio processo de aprendizagem

(Importante para a reflexão crítica no relatório.)

17. O que mais te ajudou a aprender nestas aulas? (Resposta aberta)
18. O que menos contribuiu para a tua aprendizagem? (Resposta aberta)
19. Se pudesses mudar algo nestas aulas, o que mudarias? (Resposta aberta)
20. Sentes que estas aulas mudaram a forma como pensas a relação entre razão e emoção?
    - Sim / Parcialmente / Não — Porquê? *(Resposta aberta opcional para aprofundamento.)*

6. Avaliação da professora/estagiária (de forma ética e útil para reflexão)

(Formulado de forma segura, não invasiva e orientada para melhoria.)

21. A explicação da professora foi clara?
    - Sempre / Quase sempre / Às vezes / Raramente
22. Sentiste que a professora criou um bom ambiente de aprendizagem?
    - Sim / Parcialmente / Não
23. O que consideras que a professora fez particularmente bem? (Resposta aberta)
24. O que poderia ter sido feito de outra forma para facilitar a tua aprendizagem? (Resposta aberta)

7. Sugestões para a tua análise no relatório

Com estas perguntas, vais conseguir analisar:

- eficácia das estratégias ativas (baralho, vídeos, discussão orientada);
- adequação dos materiais (slides, guiões de visualização);
- compreensão de conteúdos (emoções, sentimentos, marcadores somáticos, subjetividade);
- perceções sobre o clima pedagógico e participação;
- autoavaliação da prática docente;
- sugestões dos alunos que fundamentam futuras melhorias.

Se quiseres, posso também:

- Criar a versão final do inquérito em formulário (Google Forms ou papel)
- Produzir uma grelha de análise para tratares os resultados
- Ajudar-te a escrever a reflexão crítica para o relatório, com base nas respostas que obtiveres

É só pedir!

***Prompt*:** Também quero perguntas que me façam perceber se António Damásio é uma boa contribuição para as aprendizagens essenciais de filosofia ou não.

Resposta: Claro — aqui tens um conjunto de perguntas específicas para perceber, através do feedback dos alunos, se António Damásio foi uma boa contribuição para as

Aprendizagens Essenciais (AE) de Filosofia, nomeadamente no âmbito da epistemologia, cognição, natureza do conhecimento, relação razão–emoção, e modos de conhecer.

As perguntas estão formuladas para poderes avaliar o impacto, a relevância e o valor pedagógico da inclusão de Damásio nas tuas regências.

Perguntas para avaliar se António Damásio contribui para as Aprendizagens Essenciais de Filosofia

1. Relevância do conteúdo para a disciplina

1. Consideras que estudar António Damásio te ajudou a compreender melhor temas centrais da Filosofia, como o conhecimento, a mente e o papel da razão?
    - Sim / Parcialmente / Não
2. O pensamento de António Damásio ajudou-te a relacionar ideias filosóficas com conhecimentos de outras áreas (ex.: neurociência, psicologia)?
    - Sim / Parcialmente / Não
3. Achas que o estudo de Damásio faz sentido dentro do programa de Filosofia do 11º ano?
    - Sim / Parcialmente / Não — Porquê? (pergunta aberta opcional)

2. Comparação com outros autores (Descartes e Hume)

4. Damásio ajudou-te a compreender melhor as posições racionalista (Descartes) e empirista (Hume)?
    - Sim, muito / Sim / Parcialmente / Não
5. Consideras que a perspetiva moderada de Damásio (entre racionalismo e empirismo) facilitou a compreensão do debate filosófico sobre a origem do conhecimento?
    - Sim / Parcialmente / Não

3. Aplicabilidade dos conceitos das AE

6. Os conceitos trabalhados (emoção, sentimento, marcadores somáticos, subjetividade da mundividência, tomadas de decisão) ajudaram-te a pensar criticamente sobre o modo como conhecemos o mundo?
    - Sim / Parcialmente / Não
7. A integração das emoções no processo cognitivo — proposta por Damásio — ajudou-te a compreender melhor a relação entre razão e emoção defendida nas AE?
    - Sim / Parcialmente / Não

4. Desenvolvimento de competências filosóficas

(As AE destacam capacidades como problematizar, argumentar e analisar criticamente.)

8. O estudo de Damásio ajudou-te a argumentar melhor sobre temas como a racionalidade, a subjetividade ou a tomada de decisões?
    - Sim / Parcialmente / Não
9. A abordagem de Damásio permitiu-te refletir sobre situações concretas do quotidiano, como escolhas, julgamentos ou preconceitos?
    - Sim / Parcialmente / Não
10. Achas que compreender a influência das emoções nas decisões te ajudou a questionar crenças e ideias feitas?
    - Sim / Parcialmente / Não

5. Adequação pedagógica

(Estas perguntas servem para fundamentares a reflexão sobre se vale a pena manter Damásio no currículo.)

11. Sentiste que os exemplos e casos estudados (Gage, Elliot, baralho de cartas, red flags, etc.) facilitaram a compreensão de conceitos filosóficos?
    - Sim / Parcialmente / Não

12. Consideras que Damásio tornou o estudo da epistemologia mais interessante ou mais próximo da tua experiência real?
    - Sim / Parcialmente / Não

6. Avaliação global do contributo de Damásio

13. Na tua opinião, António Damásio deve continuar a ser estudado nas aulas de Filosofia?
    - Sim, claramente / Sim / Indiferente / Não (Com pergunta aberta opcional)
14. Justifica a tua resposta.
15. O que aprendeste com Damásio que consideres realmente útil para compreender o mundo, a mente ou as tuas próprias decisões? (Resposta aberta)

Porque estas perguntas funcionam para o teu relatório?

Com estas respostas, vais poder analisar:

Se Damásio:

- facilita a compreensão dos conteúdos essenciais (epistemologia, cognição, subjetividade);
- permite comparações significativas com racionalistas e empiristas;
- contribui para competências filosóficas (argumentação, reflexão crítica, problematização);
- torna o estudo mais aplicável e significativo para os alunos.

Se acrescenta valor pedagógico às AE:

- atualizando o diálogo filosófico com contributos científicos modernos;
- aproximando a filosofia da vida real dos alunos;
- enriquecendo a articulação interdisciplinar.

Se o teu trabalho docente foi eficaz ao explorar este autor.

Se quiseres, posso:

- Construir a versão final do questionário completo (com todas as perguntas já organizadas e otimizadas num único instrumento).

- Sugerir uma escala de resposta e formato para Google Forms.
- Criar uma matriz de análise para o relatório (como categorizar respostas abertas, como tirar conclusões úteis, etc.)

É só pedir!

***Prompt*:** Olá, realizei perguntas para um questionário para os alunos. As escalas são: muito, bastante, satisfatoriamente, pouco e nada; e sim, mais ou menos e não. Achas que estão boas?

Resposta: Depende do objetivo da avaliação, mas posso comentar a qualidade e sugerir melhorias:

1. Escala: (Muito, Bastante, Satisfatoriamente, Pouco, Nada)

Pontos positivos:

- Tem boa gradação (do máximo ao mínimo).
- É relativamente intuitiva.

Possíveis problemas:

- O termo “Satisfatoriamente” não é claramente um nível intermediário — pode ser interpretado como “ok”, “aceitável”, mas não necessariamente como um ponto neutro.
- As distâncias entre os termos não são uniformes.
- “Muito” e “Bastante” podem ser percebidos como muito próximos.

Sugestão: Se quiser clareza e intervalos mais equilibrados, algo como: (Muito, Bastante, Moderadamente, Pouco, Nada) ou (Muito alto, Alto, Médio, Baixo, Muito baixo).

2. Escala: (Sim, mais ou menos, não)

Pontos positivos:

- Simples e direta.

- Boa para perguntas fechadas ou avaliações binárias com opção intermediária.

Possíveis problemas:

- "Mais ou menos" é vago; diferentes pessoas interpretam de maneiras diferentes.
- Não funciona bem quando você precisa de nuance maior.

Sugestões: Para maior precisão, pode usar: (Sim, Parcialmente, Não) ou (Sim, Em parte, Não).

Se quiser, posso ajudar a escolher a escala ideal conforme o tipo de pesquisa ou contexto de uso.

***Prompt*:** Olá, preciso de fazer o capítulo 6 do meu relatório de estágio. Para isso preciso de bibliografia de Investigação Educacional para justificar a escolha do questionário, o seu objetivo e a sua estrutura. Só quero a bibliografia, não quero que completes os meus espaços em branco.

Resposta: Compreendido. Tal como solicitaste, não vou preencher os teus espaços em branco. Vou fornecer-te uma seleção de obras de referência na área da Metodologia de Investigação em Educação e Ciências Sociais (muito utilizadas em relatórios de estágio em Portugal) e indicar exatamente para que aspetos (escolha, objetivo, estrutura, perguntas abertas/fechadas e anonimato) podes usar cada uma delas para fundamentar o teu Capítulo 6.

Aqui tens a bibliografia recomendada, organizada pelo tipo de justificação que procuras:

1. Para justificar a Escolha do Questionário e o seu Objetivo

(Obras ideais para defender que o questionário é a melhor ferramenta para recolher dados sobre perceções, atitudes e opiniões de um grupo, de forma sistemática).

- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Almedina.
    - Porquê usar: É um dos manuais mais usados em Portugal. Podes usar a secção sobre recolha de dados para justificar que o questionário permite

obter um retrato alargado das perceções dos alunos sobre a tua prática pedagógica, cruzando dados quantitativos e qualitativos.

- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
    - Porquê usar: Excelente para justificar o objetivo de ouvir a "voz" dos alunos. O livro aborda a importância de recolher as perceções dos intervenientes no processo educativo para refletir sobre a eficácia de abordagens e conteúdos (neste caso, a pertinência de Damásio).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge. (Nota: existe tradução portuguesa de edições anteriores pela Fundação Calouste Gulbenkian, se preferires).
    - Porquê usar: É a "Bíblia" da investigação em educação. Tem capítulos específicos sobre questionários, ótimos para justificar que este instrumento é útil para avaliar intervenções pedagógicas e medir a eficácia de estratégias e recursos.

2. Para justificar a Estrutura, Divisão em Dimensões e Tipologia de Perguntas

(Obras para fundamentar por que dividiste o questionário em blocos/dimensões e por que usaste uma mistura de perguntas abertas e fechadas).

- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *A Investigação por Questionário* (2ª ed.). Edições Sílabo.
    - Porquê usar: É o livro mais específico e prático em Portugal sobre o tema. Podes usá-lo para fundamentar quase tudo: a necessidade de uma introdução clara, a divisão em domínios lógicos (para não confundir o inquirido), a mistura de perguntas fechadas (para facilitar o tratamento de dados e obter frequências - gráficos circulares que tens no anexo) e perguntas abertas (para permitir a livre expressão e justificação de opiniões).
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciência Sociais* (4ª ed.). Gradiva.

    - Porquê usar: Muito útil para justificar a organização do questionário. Os autores explicam como os conceitos teóricos (neste caso, os teus 4 domínios: aplicação prática, conteúdos, recursos e pertinência) devem ser operacionalizados em perguntas específicas.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
    - Porquê usar: Tem secções muito boas que justificam a validade dos instrumentos. Podes usar para explicar que o uso de perguntas de escala (múltipla escolha) conjugadas com perguntas abertas de justificação aumenta a riqueza e a validade dos dados recolhidos.

3. Para justificar a questão do Anonimato e da Honestidade

(Obras para fundamentar a parte final em que mencionas a confiança e a opção pelo anonimato).

- Vilelas, J. (2020). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento* (3ª ed.). Edições Sílabo.
    - Porquê usar: Aborda as questões éticas na investigação educacional e na recolha de dados. Podes utilizá-lo para fundamentar teoricamente a tua afirmação de que, ao garantir o anonimato, se reduz o viés de desejabilidade social (ou seja, os alunos responderem o que acham que a professora quer ouvir) e se promove respostas genuínas e críticas.
- (Reaproveitar o Hill & Hill (2008) aqui também): Eles explicam claramente que questionários de avaliação aplicados pelo próprio investigador/professor devem ser anónimos para mitigar a relação de poder e não constranger as respostas.

Dica final de redação: Como já tens uma secção forte de reflexão crítica (Capítulo 5) baseada em autores como Sellars (2013) sobre o professor reflexivo, ao redigires esta parte 6 com a bibliografia metodológica acima, podes criar uma ponte dizendo que a escolha deste questionário foi a "ferramenta metodológica" escolhida precisamente para materializar essa "reflexão sobre a ação" que Sellars defende.

***Prompt*:** Olá, preciso que aprimores a presente nota de rodapé. Esta faz referência ao slide onde consta a oração da manhã, que antecede os slides a utilizar na aula propriamente dita: A apresentação deste slide antes do título justifica-se pelo facto de, no Colégio Luso-Francês, ser altamente recomendado a realização da oração da manhã a fim de cumprir o Regulamento Interno. O facto de não se ter realizado menção à realização da oração da manhã no subcapítulo 5.2 prende-se com o facto deste elemento não contribuir para a reflexão

Resposta: Pode torná-la mais formal, clara e adequada ao registo académico da seguinte forma:

A inclusão deste slide antes do título da apresentação justifica-se pelo facto de, no Colégio Luso-Francês, a realização da oração da manhã ser fortemente recomendada, em conformidade com o disposto no Regulamento Interno da instituição. Importa ainda referir que a ausência de qualquer menção a este momento no subcapítulo 5.2 se deve ao facto de o mesmo não constituir um elemento relevante para a reflexão pedagógica desenvolvida, não tendo, por isso, sido objeto de análise no referido contexto.

Se pretender um tom ainda mais académico e próximo da redação de um relatório de estágio ou de um Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, posso também reformular a nota nesse registo específico.

***Prompt*:** Reformula a nota num tom mais académico e próximo da redação de um relatório de estágio.

Resposta: Para um relatório de estágio ou Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, sugiro uma formulação mais impessoal, objetiva e justificativa:

A inclusão deste slide em momento prévio ao título da apresentação justifica-se pela prática institucional do Colégio Luso-Francês, onde a realização da oração da manhã é fortemente recomendada, em conformidade com o respetivo Regulamento Interno. Refira-se, ainda, que a ausência de referência a este momento no subcapítulo 5.2 decorre do facto de o mesmo não constituir um elemento diretamente relacionado com os objetivos pedagógicos da aula nem com a reflexão crítica sobre a sua conceção, implementação e avaliação. Consequentemente, considerou-se que a sua análise não se revestia de pertinência para os propósitos reflexivos prosseguidos nesse subcapítulo.

Esta versão aproxima-se do estilo habitualmente adotado em relatórios académicos de estágio, ao privilegiar uma redação impessoal, fundamentada e centrada na pertinência metodológica da informação apresentada.

***Prompt*:** Olá. Atenta à frase que se segue: Para Tappolet, esta impenetrabilidade cognitiva das emoções constitui uma evidência a favor das teorias percetivas, uma vez que as emoções recalcitrantes mimetizam as ilusões percetivas: tal como um lápis imerso num copo de água aparenta estar partido independentemente de sabermos que se trata de uma ilusão de ótica, a emoção persiste independentemente da nossa crença racional em contrário. - Podes substituir uma das palavras "independentemente" por um sinónimo?

Resposta: Sim — a repetição de “independentemente” pode ser facilmente evitada e a frase até ganha mais fluidez.

Aqui tens algumas boas substituições possíveis:

Opção mais natural (recomendada)

...o lápis imerso num copo de água aparenta estar partido apesar de sabermos que se trata de uma ilusão de ótica, a emoção persiste apesar da nossa crença racional em contrário.

Outras alternativas possíveis

- “não obstante”

  ...não obstante sabermos que se trata de uma ilusão de ótica...

- “mesmo quando”

  ...mesmo quando sabemos que se trata de uma ilusão de ótica...

- “ainda que”

  ...ainda que saibamos que se trata de uma ilusão de ótica...

Versão sugerida (mais académica e fluida)

Para Tappolet, esta impenetrabilidade cognitiva das emoções constitui uma evidência a favor das teorias percetivas, uma vez que as emoções recalcitrantes mimetizam as ilusões percetivas: tal como um lápis imerso num copo de água aparenta estar partido apesar de sabermos que se trata de uma ilusão de ótica, a emoção persiste apesar da nossa crença racional em contrário.

Se quiseres, posso também ajudar-te a tornar a frase mais compacta ou mais "filosoficamente elegante" (há aqui margem para isso).

***Prompt*:** Olá, a articulação entre as últimas duas frases não me parece adequada e a última frase também não me soa bem: Embora a tradição filosófica se tenha pautado, durante séculos, pela separação entre razão e emoção (considerando a segunda um entrave à aquisição de conhecimento), a análise desenvolvida no capítulo precedente permitiu estabelecer a racionalidade das emoções. Perante esta constatação, emerge uma questão: se a emoção não constitui um obstáculo ao raciocínio, que papel desempenha na aquisição e justificação do conhecimento? Em rutura com o paradigma clássico, os desenvolvimentos da neurobiologia e da epistemologia contemporânea demonstram que as emoções são elementos constitutivos e indispensáveis para a existência de conhecimento, tradicionalmente definido como crença verdadeira justificada. Assim, a articulação entre a abordagem neurobiológica de António Damásio e as emoções epistémicas de Adam Morton fornecerá a base teórica necessária para reconfigurar a origem e o fundamento do conhecimento.

Resposta: Concordo: há uma ligeira quebra na progressão lógica. A penúltima frase termina com a ideia de que as emoções são constitutivas do conhecimento, mas a última introduz subitamente Damásio e Morton como se fossem apenas uma fundamentação externa. Fica mais fluido se a última frase surgir como desenvolvimento da tese anterior.

Algumas possibilidades:

Opção 1 (mais académica e direta)

Em rutura com o paradigma clássico, os desenvolvimentos da neurobiologia e da epistemologia contemporânea demonstram que as emoções são elementos constitutivos e indispensáveis para a existência de conhecimento, tradicionalmente definido como crença verdadeira justificada. Neste contexto, a articulação entre a abordagem neurobiológica de António Damásio e a teoria das emoções epistémicas de Adam Morton permitirá compreender de que modo as emoções intervêm na formação e na justificação do conhecimento.

Opção 2 (mais elegante)

Em rutura com o paradigma clássico, os desenvolvimentos da neurobiologia e da epistemologia contemporânea demonstram que as emoções são elementos constitutivos e indispensáveis para a existência de conhecimento, tradicionalmente definido como crença verdadeira justificada. A partir desta perspetiva, o diálogo entre a abordagem neurobiológica de António Damásio e a conceção das emoções epistémicas proposta por Adam Morton permitirá repensar o papel das emoções na génese e na fundamentação do conhecimento.

Opção 3 (mais forte conceptualmente)

Em rutura com o paradigma clássico, os desenvolvimentos da neurobiologia e da epistemologia contemporânea demonstram que as emoções são elementos constitutivos e indispensáveis para a existência de conhecimento, tradicionalmente definido como crença verdadeira justificada. A análise conjugada das propostas de António Damásio e Adam Morton fornecerá o enquadramento teórico necessário para sustentar que as emoções não apenas acompanham os processos cognitivos, mas participam ativamente na constituição e justificação do conhecimento.

Pessoalmente, para uma dissertação ou trabalho filosófico, a Opção 2 parece-me a mais equilibrada: mantém o tom académico e liga naturalmente a tese geral ao percurso argumentativo que vais desenvolver.

Prompt: Olá, podes traduzir para inglês o resumo do meu relatório de estágio? Deves manter o rigor.

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, tem como propósito central apresentar uma proposta pedagógica para colmatar uma lacuna nas Aprendizagens Essenciais de Filosofia do décimo primeiro ano: a exclusão da dimensão emocional no estudo da Epistemologia. Assente numa dicotomia histórica entre o racionalismo de Descartes e o empirismo de Hume, o currículo perpetua uma visão da cognição que tende a marginalizar o papel da emoção. Para superar este paradigma, propõe-se a integração da perspetiva neurobiológica de António Damásio, articulada com a teoria das emoções epistémicas de Adam Morton, demonstrando a inseparabilidade entre razão e emoção na fixação de crenças verdadeiras justificadas.

Assente numa metodologia de investigação-ação, este trabalho alia a fundamentação filosófica à prática letiva, desenvolvida no Colégio Luso-Francês. A componente teórica mapeia a taxonomia e a racionalidade das emoções, culminando na justificação do seu papel enquanto filtros epistémicos indispensáveis. A componente prática detalha a transposição didática destes conteúdos, mobilizando estratégias pedagógicas orientadas para o envolvimento ativo dos discentes no processo de ensino-aprendizagem, e apresenta uma reflexão crítica sobre a prática docente.

A avaliação da intervenção pedagógica, alicerçada na aplicação de um inquérito por questionário, evidencia a pertinência da proposta implementada. A análise dos dados recolhidos demonstra que, embora os discentes não tenham enunciado o papel epistémico das emoções, apropriaram-se da teoria damasiana como um ponto de equilíbrio entre a tese racionalista e empirista. Por conseguinte, conclui-se que o cruzamento interdisciplinar entre a Filosofia e a Neurociência não só atualiza o debate epistemológico, como promove uma aprendizagem mais crítica e representativa da complexidade humana.

Palavras-chave: Epistemologia; António Damásio; Emoções Epistémicas; Ensino da Filosofia.

Resposta: Aqui tens a tradução do teu resumo para inglês. Mantive o vocabulário académico rigoroso, respeitando os termos específicos da Filosofia, da Educação e da Epistemologia.

Abstract

This internship report, developed within the framework of the Supervised Teaching Practice, has the central purpose of presenting a pedagogical proposal to address a gap in the 11th-grade Essential Learnings of Philosophy: the exclusion of the emotional dimension from the study of Epistemology. Grounded in a historical dichotomy between Descartes's rationalism and Hume's empiricism, the curriculum perpetuates a view of cognition that tends to marginalize the role of emotion. To overcome this paradigm, this report proposes the integration of António Damásio's neurobiological perspective, articulated with Adam Morton's theory of epistemic emotions, thereby demonstrating the inseparability of reason and emotion in the formation of justified true beliefs.

Based on an action-research methodology, this work combines the philosophical framework with the teaching practice developed at Colégio Luso-Francês. The theoretical component maps the taxonomy and rationality of emotions, culminating in the justification of their role as indispensable epistemic filters. The practical component details the didactic transposition of this content, mobilizing pedagogical strategies aimed at the active involvement of students in the teaching-learning process, and presents a critical reflection on teaching practice.

The evaluation of the pedagogical intervention, supported by the administration of a questionnaire survey, highlights the relevance of the implemented proposal. The analysis of the collected data demonstrates that, although the students did not explicitly articulate the epistemic role of emotions, they assimilated Damásio's theory as a point of equilibrium between the rationalist and empiricist theses. Consequently, it is concluded that the interdisciplinary intersection between Philosophy and Neuroscience not only updates the epistemological debate but also promotes a learning process that is more critical and representative of human complexity.

Keywords: Epistemology; António Damásio; Epistemic Emotions; Teaching of Philosophy.

Notas de tradução para tua referência:

- Aprendizagens Essenciais: Traduzido como "Essential Learnings", que é a designação standard aceite para o documento curricular português.
- Prática de Ensino Supervisionada: Traduzido como "Supervised Teaching Practice", a terminologia usada em mestrados de ensino internacionais.
- Crenças verdadeiras justificadas: Traduzido como "justified true beliefs" (JTB), o conceito standard em epistemologia analítica. A "fixação" foi traduzida para "formation", que soa mais natural no inglês académico dentro deste contexto.
- Transposição didática: Mantido o termo exato ("didactic transposition"), que é um conceito altamente rigoroso em ciências da educação (criado por Yves Chevallard).