

# **ADMIRANT EL MÓN**



MATTHEW LIPMAN – ANN M. SHARP

# ADMIRANT EL MÓN

MANUAL D'INSTRUCCIONS PER ACOMPANYAR EL *KIO I GUS*

Traducci , adaptaci i comentaris de Josep M. Terricabras

Eumo Editorial  
Universitat de Girona / Universitat de Vic

COL·LECCIÓ FILOSOFIA 3/18  
Director: Joan Manuel del Pozo

Títol de l'edició original americana:  
WONDERING AT THE WORLD  
© 1986. Matthew Lipman i Ann M. Sharp

Edició a cura de Josep Maria Terricabras

© d'aquesta edició :  
Eumo Editorial. C. de Perot Rocaguinarda, 17. 08500 Vic  
Tel. 93 889 28 18 - Fax 93 889 35 41  
[www.eumoeditorial.com](http://www.eumoeditorial.com) - [eumoeditorial@eumoeditorial.com](mailto:eumoeditorial@eumoeditorial.com)  
—Eumo és l'editorial de la Universitat de Vic—

Universitat de Girona. Edifici Les Àligues. Plaça de Sant Domènec, 3. 17004 Girona

Grup IREF (Innovació i recerca per l'ensenyament de la filosofia)  
Sant Agustí, 3, 1r B. 08012 Barcelona

ISBN: 84-7602-933-0

# ADMIRANT EL MÓN



# Í N D E X

Índex temàtic d'exercicis, p. g. 33

Prefaci, p. g. 41

Nota a l'edició catalana, p. g. 51

Introducció, p. g. 53

Idea 1: ¿Qui parla?

0.1 EXERCICI: ¿Qui parla?

0.2 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Com poden dues persones explicar una sola història?

0.3 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Quan passa aquesta història?

0.4 EXERCICI: ¿De què va la història d'en Kio?

0.5 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Com parlarem de la història d'en Kio i la Gus?

Idea 2: Narració

0.6 EXERCICI: Formes verbals de passat i de present

0.7 EXERCICI: Canviar el temps verbal d'una història

Idea 3: Actes mentals

0.8 PLA DE DISCUSSIÓ: Actes mentals

Idea 4: Entendre i saber

0.9 PLA DE DISCUSSIÓ: Saber

0.10 EXERCICI: Saber

0.11 PLA DE DISCUSSIÓ: Entendre

Idea 5: Afirmar, suggerir i inferir

0.12 EXERCICI: Afirmar, suggerir i inferir

0.13 EXERCICI: Afirmar

0.14 EXERCICI: Suggerir

0.15 EXERCICI: Inferir

0.16 EXERCICI: Inferir

Idea 6: Històries i narració d'històries

0.17 EXERCICI: Significats de la paraula "història"

Idea 7: Admiració

0.18 EXERCICI: ¿Com seria, si les coses fossin diferents?

Cap. 1, p. g. 65

Episodi 1, p. g. 65

Idea 1: ¿Què volen dir "meu" i "meva"?

1.1.1 EXERCICI: Els termes "meu / meva / meus / meves"

1.1.2 PLA DE DISCUSSIÓ: Els termes "meu / meva / meus / meves"

Idea 2: Gats

- 1.1.3 EXERCICI: La fam lia dels gats
- 1.1.4 PLA DE DISCUSSIÓ: La fam lia dels gats
- 1.1.5 PLA DE DISCUSSIÓ: El gat en poesia

Idea 3: Parlar en primera persona

- 1.1.6 EXERCICI: Primera, segona i tercera persona
- 1.1.7 EXERCICI: Primera, segona i tercera persona
- 1.1.8 EXERCICI: Distingir entre la narraci en 1a o en 3a persona

Idea 4: ¿Qu volem dir quan diem “probablement”?

- 1.1.9 PLA DE DISCUSSIÓ: Probabilitat
- 1.1.10 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Quan dius “probablement”?

Idea 5: Fer mal fet

- 1.1.11 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Ha fet res mal fet la Rita?
- 1.1.12 PLA DE DISCUSSIÓ: Una cosa “mal feta”
- 1.1.13 EXERCICI: Usos de la paraula “mal”

Idea 6: Jugar

- 1.1.14 PLA DE DISCUSSIÓ: Treballar i jugar
- 1.1.15 EXERCICI: Significats de la paraula “jugar”
- 1.1.16 PLA DE DISCUSSIÓ: Jugar

Idea 7: Noms

- 1.1.17 PLA DE DISCUSSIÓ: Noms
- 1.1.18 EXERCICI: Noms
- 1.1.19 EXERCICI: Diferents significats de la paraula “nom”

Idea 8: ¿Qu s un ve ?

- 1.1.20 PLA DE DISCUSSIÓ: Ve ns i ve natge

Idea 9: Comparar

- 1.1.21 EXERCICI: Fer comparacions
- 1.1.22 EXERCICI: Fer comparacions especificant-ne, o no, el punt de vista
- 1.1.23 EXERCICI: Fer comparacions exactes o inexactes
- 1.1.24 EXERCICI: Descobrir relacions mitjan ant comparacions

Idea 10: Personificaci

- 1.1.25 PLA DE DISCUSSIÓ: Jugar a ser alg altre

Idea 11: Donar raons del que es diu

- 1.1.26 EXERCICI: Basar els judicis en raons
- 1.1.27 EXERCICI: Donar raons
- 1.1.28 EXERCICI: Donar raons
- 1.1.29 EXERCICI: Donar raons del que es diu
- 1.1.30 EXERCICI: Donar raons del que es fa

Idea 12: Semblances i difer ncies

- 1.1.31 EXERCICI: Recon ixer difer ncies i semblances mitjan ant comparacions
- 1.1.32 EXERCICI: Semblances i difer ncies
- 1.1.33 EXERCICI: Relacions iguals i diferents

Idea 13: ¿Qu s l'orgull?

- 1.1.34 PLA DE DISCUSSIÓ: Sobre l'orgull



Idea 14: Posar exemples  
1.1.35 EXERCICI: Posar exemples

Idea 15: Agrupar  
1.1.36 EXERCICI: Agrupar

Idea 16: Classificaci I (Inclusi )  
1.1.37 EXERCICI: Classificaci  
1.1.38 EXERCICI: Classificaci

Idea 17: Classificaci II (Exclusi )  
1.1.39 EXERCICI: Classificaci  
1.1.40 EXERCICI: Fer servir “nom s” per excloure  
1.1.41 EXERCICI: Diferents significats de “nom s”  
1.1.42 EXERCICI: “Tots” i “nom s”

Episodi 2, p g. 89

Idea 1: Prop sits  
1.2.1 EXERCICI: ¿Poden tenir prop sits les coses?  
1.2.2 PLA DE DISCUSSIÓ: Els prop sits com a raons per fer alguna cosa

Idea 2: Rols  
1.2.3 EXERCICI: Rols  
1.2.4 EXERCICI: Rols compatibles i incompatibles

Idea 3: Fer  
1.2.5 EXERCICI: Significats de la paraula “fer”  
1.2.6 EXERCICI: Dir i fer

Idea 4: Usos  
1.2.7 EXERCICI: ¿Quins usos pot tenir aix ?  
1.2.8 EXERCICI: Usos i finalitats  
1.2.9 PLA DE DISCUSSIÓ: Usos

Idea 5: Percepci  
1.2.10 EXERCICI: ¿Qu percebem, quan percebem?  
1.2.11 EXERCICI: ¿Qu percebem, quan percebem?  
Idea 6: Fer veure i fer creure  
1.2.12 PLA DE DISCUSSIÓ: Fer veure i fer creure

Episodi 3, p g. 97

Idea 1: Inconsist ncia  
1.3.1 EXERCICI: Consist ncia i inconsist ncia

Episodi 4, p g. 98

Idea 1: Desenvolupament de conceptes  
1.4.1 EXERCICI: Desenvolupament de conceptes. A) Real  
1.4.2 EXERCICI: Desenvolupament de conceptes. B) Ximple  
1.4.3 EXERCICI: Desenvolupament de conceptes. C) Lent  
1.4.4 EXERCICI: Desenvolupament de conceptes. D) Peix

Idea 2: Mat rria

1.4.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Els estats de la mat rria

1.4.6 EXERCICI: Tres estats de la mat rria

1.4.7 EXERCICI: Els canvis d'estat de la mat rria

Idea 3: Generalitzaci

1.4.8 EXERCICI: Generalitzaci

Idea 4: Associaci d'idees. Com una cosa ens fa pensar en una altra

1.4.9 EXERCICI: Associaci d'idees

1.4.10 EXERCICI: Associaci d'idees

Cap. 2, p g. 107

Episodi 1, p g. 107

Idea 1: Ordenar i fer difer ncies de grau

2.1.1 EXERCICI: Comparar difer ncies de grau

2.1.2 EXERCICI: Ordenar i fer difer ncies de grau

2.1.3 EXERCICI: Comparar difer ncies de tipus

Idea 2: Sobre la incapacitat de veure-hi

2.1.4 EXERCICI: ¿Com deu ser, aix de no veure-hi?

2.1.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Sobre la ceguera

Idea 3: Els cinc sentits principals

2.1.6 PLA DE DISCUSSIÓ: Sentir

2.1.7 PLA DE DISCUSSIÓ: Veure, tocar, tastar i olorar

2.1.8 EXERCICI: Els sentits

Idea 4: El que som capa os de fer

2.1.9 EXERCICI: Posar-se a punt

2.1.10 PLA DE DISCUSSIÓ: Habilitats

Idea 5: Fer coses i fer-les b

2.1.11 EXERCICI: Fer les coses b , fer-les malament, o no fer-les

2.1.12 PLA DE DISCUSSIÓ: Fer coses i fer-les b

Idea 6: Belleza

2.1.13 PLA DE DISCUSSIÓ: Ser maco

2.1.14 EXERCICI: Mapa conceptual de "maca"

Idea 7: Veritat

2.1.15 EXERCICI: Oracions que han de ser verdaderes i oracions que no

Idea 8: Just

2.1.16 PLA DE DISCUSSIÓ: Just cia

Idea 9: Creure

2.1.17 EXERCICI: Creure i saber

Idea 10: ¿Qu vol dir la Gus amb "realment la veritat"?

2.1.18 EXERCICI: ¿Hi ha dos tipus de veritat?

Idea 11: ¿Qu t de bo, la veritat ?

2.1.19 EXERCICI: Bo

Idea 12: ¿Qu s una pregunta?

2.1.20 EXERCICI: Preguntes

Idea 13: Raonament hipot tic

2.1.21 EXERCICI: Oracions condicionals (“si..., aleshores...”)

## Episodi 2, p g. 123

Idea 1: Preciosa

2.2.1 EXERCICI: Preciosa

Idea 2: ¿Qu s millor?

2.2.2 EXERCICI: Usar comparatius i superlatius

Idea 3: Comparar els sentits

2.2.3 EXERCICI: Comparar els sentits

Idea 4: Pensar

2.2.4 EXERCICI: Pensar

2.2.5 EXERCICI: Actes mentals

Idea 5: Senzilla

2.2.6 EXERCICI: ¿Qu s m s senzill?

Idea 6: ¿Qu vol dir “clara”?

2.2.7 EXERCICI: Clara

2.2.8 EXERCICI: Significat de la paraula “clara”

Idea 7: ¿Qu vol dir “rodona”?

2.2.9 EXERCICI: Rod

Idea 8: Saber

2.2.10 PLA DE DISCUSSIÓ: Saber

Idea 9: Burra

2.2.11 EXERCICI: Significat de la paraula “burra”

## Episodi 3, p g. 132

Idea 1: ¿Qu s real?

2.3.1 EXERCICI: ¿Qu s real?

Idea 2: La difer ncia entre veure i saber

2.3.2 PLA DE DISCUSSIÓ: Veure i saber

Idea 3: Fer

2.3.3 EXERCICI: Maneres de fer

Idea 4: Crear un objecte des de dins

2.3.4 PLA DE DISCUSSIÓ: Fer coses des de fora i des de dins

2.3.5 EXERCICI: Dins i fora

- Idea 5: Maneres alternatives de saber una cosa
- 2.3.6 EXERCICI: Maneres alternatives de fer una cosa

Episodi 4, p g. 136

- Idea 1: Raonament anal gic
  - 2.4.1 EXERCICI: Raonament anal gic
  - 2.4.2 EXERCICI: Pr ctica de raonament anal gic
  - 2.4.3 EXERCICI: Pr ctica de capgirar analogies
  - 2.4.4 EXERCICI: Associacions de colors per formar analogies
- Idea 2: ¿D'on ve la mel?
  - 2.4.5 EXERCICI: Distingir "tot" i "nom s" en el cas dels or gens
  - 2.4.6 EXERCICI: Distingir qui ho fa de qui ho transporta
- Idea 3: Noms que s n com coses
  - 2.4.7 EXERCICI: Les coses i els seus noms
  - 2.4.8 EXERCICI: Els sssers vius i els seus noms
- Idea 4: Mostrar i dir
  - 2.4.9 EXERCICI: Mostrar i dir
- Idea 5: Mostrar com es fa una cosa
  - 2.4.10 EXERCICI: Mostrar com es fa una cosa
- Idea 6: Ignor ncia
  - 2.4.11 PLA DE DISCUSSIÓ: Ignor ncia
- Idea 7: Tacte
  - 2.4.12 EXERCICI: Tacte
- Idea 8: ¿D'on v nen les coses?
  - 2.4.13 PLA DE DISCUSSIÓ: Or gens
- Idea 9: ¿Per qu les coses passen de la manera que passen?
  - 2.4.14 EXERCICI: ¿Com passen les coses?

Cap. 3, p g. 147

Episodi 1, p g. 147

- Idea 1: Vespre
  - 3.1.1 EXERCICI: Les fases del dia
- Idea 2: Venir son
  - 3.1.2 PLA DE DISCUSSIÓ: Venir son
  - 3.1.3 EXERCICI: Raonar sobre la son
- Idea 3: ¿Podem necessitar un conte?
  - 3.1.4 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Hi ha gent que necessita contes per anar a dormir?
  - 3.1.5 EXERCICI: ¿Qu hi ha de semblant i qu de diferent en aquests contes?

Idea 4: Comparar la vida a pag s amb la vida a mar

3.1.6 EXERCICI: Vida en una granja o masia

3.1.7 EXERCICI: Raonar sobre el mar

Idea 5: Un somriure tort

3.1.8 EXERCICI: La poesia d'una boca torta

3.1.9 PLA DE DISCUSSIÓ: Tenir un somriure tort

Idea 6: Aigua

3.1.10 EXERCICI: Raonar sobre l'aigua

Idea 7: Actes verbals

3.1.11 EXERCICI: Actes verbals

3.1.12 EXERCICI: Actes mentals i actes verbals

Idea 8: ¿Com s'ho va imaginar en Kio, que es tractava d'una balena?

3.1.13 EXERCICI: En Kio exclama "¿Era una balena!"

Idea 9: Balenes

3.1.14 EXERCICI: Raonar sobre les balenes

Idea 10: Color

3.1.15 EXERCICI: Tasca de recerca. El color

Idea 11: Marques de naixement

3.1.16 PLA DE DISCUSSIÓ: Marques de naixement

Idea 12: ¿Els animals tenen la intenci de fer les coses que fan?

3.1.17 EXERCICI: Raonar sobre si els animals poden raonar

3.1.18 EXERCICI: Intencions

Idea 13: Accident i coincid ncia

3.1.19 EXERCICI: ¿Accident o coincid ncia?

Idea 14: ¿Pots saber qu sap una balena?

3.1.20 EXERCICI: ¿Pots saber qu sap una cosa?

3.1.21 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Pots saber qu sap una balena?

Idea 15: Superf cies

3.1.22 PLA DE DISCUSSIÓ: Superf cies

Idea 16: El nom "Leviatan"

3.1.23 PLA DE DISCUSSIÓ: El nom "Leviatan"

Episodi 2, p g. 165

Idea 1: La paraula "següent"

3.2.1 EXERCICI: Expressions de contigüitat

Idea 2: Arbres

3.2.2 EXERCICI: Raonar sobre els arbres

Idea 3: N vols

3.2.3 EXERCICI: Raonar sobre els n vols

Idea 4: Gallines

3.2.4 EXERCICI: Les gallines en la literatura

Idea 5: Numerals i nombres

3.2.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Nombres i numerals

Idea 6: ¿Tenen nom les coses?

3.2.6 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Tenen nom les coses?

Idea 7: ¿Tenen n mero les coses?

3.2.7 EXERCICI: Coses i n meros

Idea 8: ¿Ens inventem els n meros?

3.2.8 EXERCICI: Escriure n meros

Idea 9: ¿D'on v nen els n meros?

3.2.9 EXERCICI: ¿D'on v nen els n meros?

Idea 10: La paraula “i”

3.2.10 EXERCICI: Alguns significats de “i”

Idea 11: Comptar

3.2.11 PLA DE DISCUSSIÓ: Comptar

Idea 12: ¿Qu passaria si tot fos el mateix?

3.2.12 EXERCICI: ¿Qu passaria si tot fos el mateix?

Idea 13: ¿Com s'ocupen dels seus fills les mares?

3.2.13 EXERCICI: Tenir cura dels petits

Idea 14: Esquirols

3.2.14 EXERCICI: Raonar sobre els esquirols

3.2.15 PLA DE DISCUSSIÓ: Pensar sobre els esquirols en poesia

Idea 15: Interpretar la conducta animal

3.2.16 EXERCICI: Interpretar el comportament animal

Idea 16: Conceptes

3.2.17 EXERCICI: Aplicar conceptes

3.2.18 EXERCICI: Mapa conceptual d'“abans de”

3.2.19 EXERCICI: Mapa conceptual de “m s o menys aix , “semblant”

3.2.20 EXERCICI: Mapa conceptual d'“enfadat”

3.2.21 EXERCICI: Mapa conceptual d'“accidental”

Episodi 3, p g. 180

Idea 1: ¿Qu passa en els galliners?

3.3.1 EXERCICI: Inventar la història d'una gallina

Idea 2: Contradicci

3.3.2 EXERCICI: Autocontradicci

Idea 3: Invents

3.3.3 EXERCICI: Trobar i fer

Idea 4: La vida de les balenes

3.3.4 EXERCICI: ¿Hauria de ser permès de matar balenes?

Idea 5: Arribar a descobrir llocs

3.3.5 EXERCICI: Tasca de recerca. ¿Cap on viatgen les balenes?

Idea 6: Per odes vitals

3.3.6 EXERCICI: Per odes vitals

Idea 7: ¿Podem saber què pensen els altres?

3.3.7 PLA DE DISCUSSIÓ: Altres ments

Idea 8: ¿Voler una cosa ja significa poder-la fer?

3.3.8 PLA DE DISCUSSIÓ: Voler i fer

Idea 9: ¿Pot ser difícil de parlar amb adults?

3.3.9 EXERCICI: Parlar amb altres

Episodi 4, pàg. 186

Idea 1: ¿Què s'ha llegit?

3.4.1 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Què s'ha llegit?

Idea 2: ¿Què és una paraula?

3.4.2 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Què pots fer amb una paraula?

Idea 3: Llegir en Braille

3.4.3 EXERCICI: Llegir en Braille

Idea 4: “Gat escuat” com a burla

3.4.4 PLA DE DISCUSSIÓ: Burles

Idea 5: Suposar o conjeturar, i fer estimacions

3.4.5 EXERCICI: Suposicions i conjetures

Cap. 4, pàg. 191

Episodi 1, pàg. 191

Idea 1: Endevinar

4.1.1 EXERCICI: Endevinar

4.1.2 EXERCICI: Endevinar

4.1.3 EXERCICI: Calcular, fer estimacions

Idea 2: ¿Podem saber què pensen els altres?

4.1.4 EXERCICI: ¿Podem saber què pensen els altres?

4.1.5 EXERCICI: ¿Què et sembla que pensen els personatges de *Kio* i *Gus* els uns dels altres?

Idea 3: La paraula “just”

4.1.6 EXERCICI: La paraula “just”

Idea 4: Dir que no

4.1.7 EXERCICI: Dir que no

- 4.1.8 EXERCICI: Negaci (amb noms)
- 4.1.9 EXERCICI: Negaci (amb adjectius)
- 4.1.10 EXERCICI: Negaci (amb verbs)

Idea 5: ¿Pots predir qu far la gent?

- 4.1.11 EXERCICI: ¿Qu far la Maria?

Idea 6: Les paraules “dolent”, “lleig”, “desagradable”

- 4.1.12 EXERCICI: ¿Quan ho dius, que una acci s lletja o que alg s dolent o desagradable?

Idea 7: La paraula “perqu ”

- 4.1.13 EXERCICI: La paraula “perqu ”

Idea 8: La paraula “per ”

- 4.1.14 EXERCICI: La paraula “per ”

Idea 9: Con ixer alguna cosa i con ixer alg

- 4.1.15 PLA DE DISCUSSIÓ: Con ixer alguna cosa i con ixer alg

Idea 10: Ordres

- 4.1.16 EXERCICI: Ordres

Idea 11: La paraula “sisplau”

- 4.1.17 EXERCICI: L’ s de “sisplau” i de “gr cies”

Idea 12: Llegir paraules en cursiva

- 4.1.18 EXERCICI: Llegir paraules en cursiva

Idea 13: Canviar d’idea

- 4.1.19 EXERCICI: Com m’ha fet canviar d’idea el coneixement d’una cosa

- 4.1.20 EXERCICI: ¿Sobre quines coses pots canviar d’idea?

Idea 14: Illes

- 4.1.21 PLA DE DISCUSSIÓ: Illes

Idea 15: Aconsellar

- 4.1.22 PLA DE DISCUSSIÓ: Aconsellar, avisar i advertir

Idea 16: ¿Qui es pot casar amb qui?

- 4.1.23 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Qui es pot casar amb qui?

Idea 17: Suposar i assumir

- 4.1.24 EXERCICI: Suposar

- 4.1.25 EXERCICI: El Pa s de Supposem

- 4.1.26 EXERCICI: La paraula “suposar”

- 4.1.27 EXERCICI: Assumir

Episodi 2, p g. 208

Idea 1: ¿Fins a quina hora podem estar llevats?

- 4.2.1 EXERCICI: ¿Fins a quina hora podem estar llevats?

Idea 2: Fer torns

- 4.2.2 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Quan s que est b de fer torns?



Idea 3: Granges de gallines  
4.2.3 EXERCICI: Raonar sobre les granges de gallines

Idea 4: Matar animals  
4.2.4 PLA DE DISCUSSIÓ: Matar animals

Idea 5: Menjar animals  
4.2.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Menjar animals

Idea 6: Ser membre d'una família  
4.2.6 PLA DE DISCUSSIÓ: Ser membre d'una família  
4.2.7 EXERCICI: Ser membre d'una família

Idea 7: El rinoceront  
4.2.8 EXERCICI: Raonar sobre el rinoceront

Idea 8: La foca  
4.2.9 EXERCICI: Raonar sobre les foques

Idea 9: Cabres  
4.2.10 EXERCICI: Raonar sobre les cabres

Idea 10: Locucions o frases fetes  
4.2.11 EXERCICI: Locucions relacionades amb el temps

Idea 11: ¿Són animals els éssers humans?  
4.2.12 EXERCICI: ¿Són animals els humans?

Idea 12: Guerres futures  
4.2.13 PLA DE DISCUSSIÓ: Guerres futures

### Episodi 3, pàg. 216

Idea 1: Cuques de llum  
4.3.1 EXERCICI: Raonar sobre les cuques de llum

Idea 2: Llum  
4.3.2 EXERCICI: La paraula "llum"

Idea 3: Ratpenats (ratapenades o ratapinyades)  
4.3.3 EXERCICI: Raonar sobre els ratpenats

Idea 4: Definici  
4.3.4 EXERCICI: Definici

Idea 5: Ecos  
4.3.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Raonar sobre els ecos i altres fenòmens de reflexi

Idea 6: "¿Jo també sóc un ratpenat!"  
4.3.6 PLA DE DISCUSSIÓ: Identificar-se amb animals

Idea 7: La Gus i el pardal  
4.3.7 EXERCICI: ¿Què és com el pardal?

Idea 8: Esperar  
4.3.8 EXERCICI: Esperar  
4.3.9 PLA DE DISCUSSIÓ: Esperar

Idea 9: Granotes  
4.3.10 EXERCICI: Raonar sobre les granotes  
4.3.11 EXERCICI: Pensar sobre les granotes en poesia

Idea 10: ¿Pot la mateixa cosa tenir dos noms diferents?  
4.3.12 EXERCICI: ¿Pot la mateixa cosa tenir dos noms diferents?

Idea 11: Estru os  
4.3.13 EXERCICI: Raonar sobre els estru os

Cap. 5, p g. 229

Episodi 1, p g. 229

Idea 1: Desitjar  
5.1.1 EXERCICI: Desitjar

Idea 2: Admirar-se d'una cosa i admirar una cosa  
5.1.2 EXERCICI: Admirar una cosa  
5.1.3 EXERCICI: Admirar una cosa  
5.1.4 PLA DE DISCUSSIÓ: Admirar una cosa  
5.1.5 EXERCICI: Admirar-se d'una cosa  
5.1.6 EXERCICI: ¿Pots explicar una història prodigiosa?  
5.1.7 EXERCICI: Admirar una cosa i admirar-se del com i del perquè

Idea 3: Estar perplex  
5.1.8 EXERCICI: Estar perplex

Idea 4: Trobar naturals les coses  
5.1.9 EXERCICI: Trobar naturals les coses

Idea 5: Senyals, indicadors, rètols, cartells  
5.1.10 EXERCICI: Senyals, indicadors, rètols, cartells

Idea 6: Estar capficat  
5.1.11 EXERCICI: Cartells que ens capfiquen

Idea 7: ¿Hi ha coses que desapareixen quan no es miren?  
5.1.12 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Hi ha coses que desapareixen quan no es miren?

Idea 8: Plantes  
5.1.13 EXERCICI: Raonar sobre les plantes

Idea 9: Cap reny  
5.1.14 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Quan renyem?

Idea 10: La paraula "sempre"  
5.1.15 EXERCICI: La paraula "sempre"

Idea 11: Lloc

5.1.16 EXERCICI: Lloc

Idea 12: Pensar

5.1.17 PLA DE DISCUSSIÓ: Pensar

Idea 13: ¿Com ho sabem, que les coses existeixen quan no s'observades?

5.1.18 EXERCICI: ¿Existeixen aquestes coses quan no s'observades?

5.1.19 EXERCICI: Coses inobservades

Idea 14: ¿Pot desaparixer el món?

5.1.20 EXERCICI: Acaba aquesta història

Idea 15: ¿Quina diferència hi ha?

5.1.21 EXERCICI: ¿Quantes que la diferència s'acaba notant?

Idea 16: El món

5.1.22 EXERCICI: Raonar sobre el món

5.1.23 PLA DE DISCUSSIÓ: El problema de canviar el món

Idea 17: Tocar

5.1.24 EXERCICI: Tocar

5.1.25 PLA DE DISCUSSIÓ: Estar en contacte amb el món

Idea 18: ¿Tocar és el principal criteri per saber què és real?

5.1.26 EXERCICI: ¿Què és real?

Idea 19: De deb

5.1.27 EXERCICI: “De deb”, “realment”, “efectivament”

Idea 20: Apararixer

5.1.28 EXERCICI: ¿Quan usem el terme “apararixer”?

Idea 21: Confiar

5.1.29 PLA DE DISCUSSIÓ: Confiança

Idea 22: ¿On són els colors i els sons?

5.1.30 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿On són els colors i els sons?

Idea 23: Bo

5.1.31 EXERCICI: La paraula “bo”

Idea 24: Voler experimentar el món tal com ho fan els altres

5.1.32 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Veus el que jo veig?

Idea 25: ¿Hem de compartir el que sabem?

5.1.33 EXERCICI: Compartir el que sabem

Idea 26: Brillantor

5.1.34 EXERCICI: Brillantor

Episodi 2, pàg. 253

Idea 1: Tortugues

5.2.1 EXERCICI: Tortugues

5.2.2 EXERCICI: Raonar sobre les tortugues

Idea 2: Fer mal als animals  
5.2.3 PLA DE DISCUSSIÓ: Fer mal als animals

Idea 3: La paraula “com”  
5.2.4 EXERCICI: La paraula “com”

Idea 4: Fer hip tesis  
5.2.5 EXERCICI: Fer hip tesis

Idea 5: ¿Hi ha fantasmes?  
5.2.6 PLA DE DISCUSSIÓ: Fantasmes

Idea 6: ¿Es pot tenir por de no res?  
5.2.7 EXERCICI: ¿Pot alg tenir por de no res?

Idea 7: ¿Poden pensar les mans?  
5.2.8 EXERCICI: ¿Et poden desobeir les mans?

Cap. 6, p g. 259

Episodi 1, p g. 259

Idea 1: Un cavall anomenat Txaikovski  
6.1.1 EXERCICI: Posar noms als animals dom stics

Idea 2: Arribar a l'hora  
6.1.2 EXERCICI: L'hora

Idea 3: Relacions entre nens i animals  
6.1.3 PLA DE DISCUSSIÓ: Sobre nens i animals

Idea 4: Gossos d'invidents  
6.1.4 EXERCICI: ¿Poden els animals fer coses que les persones no poden fer?

Idea 5: ¿Qu poden entendre els animals?  
6.1.5 EXERCICI: ¿Qu poden entendre els animals?

Idea 6: ¿Poden estimar els animals?  
6.1.6 EXERCICI: ¿Els animals estimen les persones?

Idea 7: ¿Com juguen els animals?  
6.1.7 EXERCICI: ¿Com juguen els animals?

Idea 8: ¿Com ho sap la Gus, que en Kio vol muntar?  
6.1.8 EXERCICI: Posar-se un mateix al lloc d'un altre

Idea 9: Fer torns  
6.1.9 EXERCICI: ¿Quan s'adien que es facin torns?

Idea 10: ¿Pot alg ensenyar alguna cosa a un altre?  
6.1.10 EXERCICI: Ensenyar als altres

Idea 11: Saber com ets percebut pels altres  
6.1.11 EXERCICI: Saber com ets percebut pels altres

Idea 12: Intencions

6.1.12 EXERCICI: Intencions

Idea 13: Causes, efectes i explicacions causals

6.1.13 EXERCICI: Seqüències causals i no causals

6.1.14 EXERCICI: Explicació causal a través de cadenes narratives

6.1.15 EXERCICI: Causar amb intenció i causar sense intenció

6.1.16 EXERCICI: Raonament causa-efecte

Idea 14: No saber què dir

6.1.17 EXERCICI: Triar el que s'ha de dir

Idea 15: Fer el que es pot

6.1.18 PLA DE DISCUSSIÓ: Fer el que es pot

Idea 16: ¿Se't pot renyar per una cosa que no entens?

6.1.19 EXERCICI: ¿De vegades és una bona excusa la ignorància?

Idea 17: Imaginar

6.1.20 EXERCICI: Imaginar

Episodi 2, pàg. 274

Idea 1: ¿Hauríem de compartir sempre el que sabem?

6.2.1 EXERCICI: Compartir informació

Idea 2: Inferir a partir de l'observació

6.2.2 EXERCICI: Inferir a partir de l'observació

6.2.3 EXERCICI: Inferir causes i efectes

Idea 3: Mussols

6.2.4 EXERCICI: Raonar sobre els mussols

Idea 4: La paraula "ser"

6.2.5 EXERCICI: Usar el verb "ser (o ésser)"

Idea 5: Interrogatius

6.2.6 EXERCICI: Interrogatius

Idea 6: Admetre que tens por

6.2.7 EXERCICI: Sentiments raonables i no raonables

Episodi 3, pàg. 279

Idea 1: Metàfores

6.3.1 EXERCICI: Metàfores

Idea 2: Sorra

6.3.2 EXERCICI: Raonar sobre la sorra

Idea 3: ¿És possible de comptar-ho tot?

6.3.3 EXERCICI: Seriàl

Idea 4: ¿Tot s'és compost de parts petites?

6.3.4 EXERCICI: ¿Tot s'és compost de parts?

Idea 5: Espai

6.3.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Espai

Idea 6: Temps

6.3.6 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿És moviment el temps?

6.3.7 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿El temps s'és quelcom que podem mesurar?

6.3.8 PLA DE DISCUSSIÓ: Passat, present i futur

Idea 7: La paraula “o”

6.3.9 EXERCICI: La paraula “o”

Idea 8: Quantitat, qualitat i mesurament

6.3.10 EXERCICI: Qualitat i quantitat

6.3.11 EXERCICI: Quantitat i qualitat

6.3.12 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Quina relació hi ha entre mida i excel·lència, és a dir, entre quantitat i qualitat?

Idea 9: Trops

6.3.13 EXERCICI: Trops

Idea 10: Associaci

6.3.14 EXERCICI: Associaci

Idea 11: Talps

6.3.15 EXERCICI: Pensar sobre els talps en poesia

Idea 12: Castors

6.3.16 EXERCICI: Raonar sobre els castors

6.3.17 EXERCICI: Pensar sobre els castors en poesia

Episodi 4, pàg. 290

Idea 1: Aigua

6.4.1 EXERCICI: Raonar sobre l'aigua

Idea 2: Peixos

6.4.2 EXERCICI: Raonar sobre els peixos

Idea 3: Abelles

6.4.3 EXERCICI: Pensar sobre les abelles en la literatura

Idea 4: Pit-roigs

6.4.4 EXERCICI: Raonar sobre els pit-roigs

Idea 5: Fer-se cases

6.4.5 EXERCICI: Fer-se cases

6.4.6 EXERCICI: Fer-se cases

Idea 6: Canvi

6.4.7 EXERCICI: Mantenir-se igual, canviar i créixer

6.4.8 PLA DE DISCUSSIÓ: Permanència i canvi

Idea 7: Dinosaures

6.4.9 EXERCICI: Raonar sobre els dinosaures

Idea 8: Fer alguna cosa diferent

6.4.10 PLA DE DISCUSSIÓ: Ser diferent i fer alguna cosa diferent

Cap. 7, p g. 297

Episodi 1, p g. 297

Idea 1: Fer inferències

7.1.1 EXERCICI: Inferir relacions

7.1.2 EXERCICI: Inferències inductives

Idea 2: Inferir intencions

7.1.3 EXERCICI: Inferir intencions

7.1.4 EXERCICI: Tenir intencions o proposar-se una cosa

7.1.5 EXERCICI: Fer inferències errònies sobre les intencions

Idea 3: Resolució de problemes

7.1.6 EXERCICI: Resolució de problemes

7.1.7 EXERCICI: Eliminar alternatives amb raonaments

Idea 4: Seriaci

7.1.8 EXERCICI: Narrar un esdeveniment

7.1.9 EXERCICI: Paragrafs embullats (I)

7.1.10 EXERCICI: Paragrafs embullats (II)

7.1.11 EXERCICI: Habilitat de raonament en la seriaci

Idea 5: Inferència informal

7.1.12 EXERCICI: Inferència formal i informal

Idea 6: Persuasió

7.1.13 EXERCICI: Persuasió

Episodi 2, p g. 306

Idea 1: L'estiu i altres estacions

7.2.1 EXERCICI: Identificar l'estaci

Idea 2: Arreglar

7.2.2 EXERCICI: Fer i reparar

Idea 3: Planificar

7.2.3 EXERCICI: Planificar. Fins i mitjans

7.2.4 EXERCICI: Planificar. Posar primer el que va primer

Idea 4: Problemes

7.2.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Detecció i resolució de problemes

Episodi 3, p g. 311

Idea 1: ¿Existeixen els fantasmes?

7.3.1 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Existeixen els fantasmes?

Idea 2: ¿Han de ser verdaderes les històries de fantasmes?

7.3.2 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Què fa verdadera una història?

7.3.3 EXERCICI: Inventar històries

Idea 3: Recordar i oblidar

7.3.4 EXERCICI: Recordar

7.3.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Recordar i oblidar

Idea 4: Recordar i intentar recordar

7.3.6 PLA DE DISCUSSIÓ: Recordar i intentar recordar

Idea 5: Bellesa en les coses naturals i en les artificials

7.3.7 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Quina mena de coses són boniques?

Idea 6: ¿Està bé matar balenes?

7.3.8 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Què està bé de matar?

7.3.9 EXERCICI: ¿Hauríem de fer mai mal als animals?

Idea 7: ¿Les coses boniques han de tenir parts boniques?

7.3.10 EXERCICI: Parts boniques

7.3.11 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Les coses boniques tenen parts boniques?

Idea 8: Contraexemples

7.3.12 EXERCICI: El contraexemple d'en Kio

7.3.13 EXERCICI: ¿Aquests contraexemples quines generalitzacions falsen?

Idea 9: ¿Ha de ser veritat cada part d'una història verdadera?

7.3.14 EXERCICI: ¿Ha de ser veritat cada part d'una història verdadera?

Idea 10: ¿Pot ser bona una persona que faci coses dolentes?

7.3.15 EXERCICI: Les expressions “no dolent” i “no bo”

Idea 11: ¿Què fa bona una persona?

7.3.16 EXERCICI: ¿Què fa bona una persona?

7.3.17 EXERCICI: Ser “dolent”

Idea 12: Dir i fer

7.3.18 EXERCICI: Significats de la paraula “fer”

7.3.19 EXERCICI: Dir i fer

Idea 13: ¿Com esbrinem les coses?

7.3.20 EXERCICI: Esbrinar-ho amb altres o per si mateix

Idea 14: Preguntes i respostes

7.3.21 EXERCICI: Preguntes

7.3.22 PLA DE DISCUSSIÓ: Respostes

7.3.23 EXERCICI: Respostes

Idea 15: Suposar

7.3.24 EXERCICI: Suposar

7.3.25 EXERCICI: El País de Supposem

Idea 16: ¿Són les coses senzillament el que són?

7.3.26 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Són les coses senzillament el que són?



Idea 17: ¿Per què la gent intenta autoenganyar-se?  
7.3.27 EXERCICI: ¿Quan intenta autoenganyar-se la gent?

Episodi 4, pàg. 327

Idea 1: Raons i raonaments

7.4.1 PLA DE DISCUSSIÓ: Raons i raonaments

Idea 2: Aiguamolls

7.4.2 EXERCICI: Raonar sobre els aiguamolls

Idea 3: Ambigüitat sintàctica

7.4.3 EXERCICI: Ambigüitat

Idea 4: Arbres

7.4.4 EXERCICI: Pensar sobre els arbres en poesia

Idea 5: ¿Tenen dret a viure els animals?

7.4.5 EXERCICI: ¿Què t'ha dret a viure?

Idea 6: Fum, pluja, cendra i pol·lució

7.4.6 PLA DE DISCUSSIÓ: Contaminació de l'aire i de l'aigua

Idea 7: Productes químics

7.4.7 EXERCICI: Raonar sobre els productes químics

Idea 8: Prop de

7.4.8 EXERCICI: Raonar sobre ubicacions

7.4.9 EXERCICI: Expressions de contigüitat

Idea 9: Escombraries i aigües residuals

7.4.10 PLA DE DISCUSSIÓ: Escombraries i aigües residuals

Idea 10: Planetes i llunes

7.4.11 EXERCICI: Raonar sobre planetes i llunes

Idea 11: Roques

7.4.12 EXERCICI: Raonar sobre les roques

Cap. 8, pàg. 335

Episodi 1, pàg. 335

Idea 1: Justificar les ordres amb raons

8.1.1 EXERCICI: Raons per a les ordres

Idea 2: ¿Podem derivar l'“haver” del “ser”?

8.1.2 EXERCICI: ¿Ha de sortir a fora la Rita?

Idea 3: “Perquè” com a indicador de raons i causes

8.1.3 EXERCICI: L'ús de “i”, “perquè”, “a fi de” en l'explicació causal

Idea 4: Contextualització

8.1.4 EXERCICI: Marcs de referència

Idea 5: La fal·lacia d'“invocar l'emoció”  
8.1.5 EXERCICI: Bon raonament i invocació emocional

Idea 6: Guineus  
8.1.6 EXERCICI: Pensar sobre les guineus en la literatura

Idea 7: Esquirols  
8.1.7 EXERCICI: Pensar sobre els esquirols en poesia  
8.1.8 EXERCICI: Raonar sobre els esquirols

Idea 8: Mofetes  
8.1.9 EXERCICI: Raonar sobre les mofetes

Idea 9: Disputa, amenaces i recurs a la força  
8.1.10 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Què és una disputa?

Idea 10: Comparacions i contrastos  
8.1.11 EXERCICI: Trobar relacions de contrast i comparació

Idea 11: “Poder-ho fer o tenir-hi dret”  
8.1.12 EXERCICI: ¿Poder-ho fer o tenir-hi dret?

Idea 12: ¿Han de ser consistents els animals?  
8.1.13 EXERCICI: La Rita i els gats

## Episodi 2, pàg. 347

Idea 1: Jocs  
8.2.1 EXERCICI: Trobar les regles d'un joc

Idea 2: Insensatesa, estupidesa i absurditat  
8.2.2 EXERCICI: Reconèixer la insensatesa  
8.2.3 EXERCICI: Insensatesa com a manca de significació

Idea 3: Posar exemples  
8.2.4 EXERCICI: Posar exemples

Idea 4: Relacions familiars  
8.2.5 EXERCICI: Identificar relacions familiars

Idea 5: Frases que indiquen excepcions, com “tot i que”  
8.2.6 EXERCICI: Reconèixer excepcions a través de “tot i que” (I)  
8.2.7 EXERCICI: Reconèixer excepcions a través de “encara que” (II)  
8.2.8 EXERCICI: Reconèixer excepcions a través de “malgrat que” (III)

Idea 6: Més sobre el reconeixement d'ambigüitats  
8.2.9 EXERCICI: Ambigüitat  
8.2.10 EXERCICI: Una paraula pot ser usada de moltes maneres diferents  
8.2.11 EXERCICI: Homònims

Idea 7: Selves  
8.2.12 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Has vist alguna selva fa poc?

Idea 8: Lleons  
8.2.13 EXERCICI: Raonar sobre els lleons

Idea 9: Ànecs i oques  
8.2.14 EXERCICI: Pensar sobre ànecs i oques en poesia

Idea 10: Fer distincions  
8.2.15 EXERCICI: Fer distincions

Episodi 3, p g. 358

Idea 1: Vista o visi  
8.3.1 EXERCICI: Raonar sobre la visi

Idea 2: Vaques  
8.3.2 EXERCICI: Pensar sobre les vaques en poesia

Idea 3: Ovelles  
8.3.3 EXERCICI: Raonar sobre les ovelles

Idea 4: Corbs  
8.3.4 EXERCICI: Pensar sobre els corbs en la literatura

Idea 5: Ser el primer  
8.3.5 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Per què ser el primer?  
8.3.6 EXERCICI: Decidir qui serà el primer

Idea 6: Premis en metllic  
8.3.7 EXERCICI: Tipus de recompensa

Episodi 4, p g. 365

Idea 1: Mars i oceans  
8.4.1 EXERCICI: Raonar sobre el mar

Idea 2: Cargols  
8.4.2 EXERCICI: Pensar sobre els cargols en poesia

Idea 3: El so  
8.4.3 EXERCICI: Raonar sobre el so

Idea 4: Les estrelles  
8.4.4 EXERCICI: Raonar sobre els estels

Idea 5: El cel  
8.4.5 EXERCICI: Raonar sobre el cel

Idea 6: Admirar-se  
8.4.6 EXERCICI: Pensar sobre l'admiració en poesia

Idea 7: El foc  
8.4.7 EXERCICI: Raonar sobre el foc

Idea 8: El sol  
8.4.8 EXERCICI: Pensar sobre el Sol en poesia

Idea 9: Representar mentalment o imaginar

8.4.9 EXERCICI: Imaginar

Idea 10: Els planetes

8.4.10 EXERCICI: Raonar sobre els planetes

Idea 11: La Via Lactia

8.4.11 EXERCICI: Raonar sobre la Via Lactia

Idea 12: Raonament analític

8.4.12 EXERCICI: Pensar sobre el raonament analític en poesia

Cap. 9, p. g. 377

Episodi 1, p. g. 377

Idea 1: Mirar la televisió

9.1.1 PLA DE DISCUSSIÓ: Mirar la televisió

Idea 2: Semblances i diferències

9.1.2 EXERCICI: Percebre semblances i diferències

Idea 3: Semblar i ser

9.1.3 PLA DE DISCUSSIÓ: Semblar i ser

Idea 4: Passat i present

9.1.4 PLA DE DISCUSSIÓ: Com eren abans les coses i com són ara

Idea 5: Feina

9.1.5 EXERCICI: ¿Treball o joc?

Idea 6: Importància

9.1.6 PLA DE DISCUSSIÓ: Coses importants

Idea 7: La paraula "mai"

9.1.7 EXERCICI: Sempre, de vegades, i mai

Idea 8: Poemes

9.1.8 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Què ha de ser una cosa per ser un poema?

Idea 9: Descobrir significats

9.1.9 EXERCICI: Descobrir significats

Idea 10: Canvi

9.1.10 EXERCICI: ¿Què es considera un canvi?

Idea 11: Somiar

9.1.11 PLA DE DISCUSSIÓ: Somiar

Idea 12: Veritat

9.1.12 EXERCICI: ¿Què significa dir que una cosa és veritable?

Episodi 2, p g. 388

Idea 1: Hom nims

9.2.1 EXERCICI: M s hom nims

Idea 2: Sin nims

9.2.2 EXERCICI: Significats de la paraula “lliure”

Idea 3: Dir, i altres actes de parla

9.2.3 EXERCICI: Actes de parla

Idea 4: Relacions esquerra-dreta i orientaci en l'espai

9.2.4 EXERCICI: Aprendre relacions esquerra-dreta

Idea 5: Explorar i esbossar

9.2.5 EXERCICI: Dibuixar un arbre, una casa i una persona

Idea 6: Cascades

9.2.6 EXERCICI: Raonar sobre les cascades

Idea 7: Valls

9.2.7 EXERCICI: Raonar sobre les valls

Idea 8: Exclamacions

9.2.8 EXERCICI: Distingir exclamacions

Idea 9: Donar raons de judicis est tics

9.2.9 EXERCICI: Raons est tiques

Idea 10: ¿Quan hem de donar raons?

9.2.10 EXERCICI: Donar raons

Idea 11: Creure

9.2.11 PLA DE DISCUSSIÓ: Creure

Idea 12: Confian a

9.2.12 PLA DE DISCUSSIÓ: Confian a

Idea 13: Estar b , ser correcte

9.2.13 EXERCICI: ¿Perqu diem que les coses estan b ?

Idea 14: Verdader

9.2.14 EXERCICI: Raons per dir que els enunciats s n *verdaders*

Idea 15: Pluja

9.2.15 EXERCICI: Pensar sobre la pluja en poesia

Idea 16: Desitjar

9.2.16 EXERCICI: Desitjar i altres actes mentals o verbals

Episodi 3, p g. 402

Idea 1: Llibres

9.3.1 EXERCICI: Pensar sobre els llibres

Idea 2: El Tit nic

9.3.2 EXERCICI: Pensar sobre els vaixells

Idea 3: El fum

9.3.3 EXERCICI: Pensar sobre el fum

Idea 4: Cavalls

9.3.4 EXERCICI: Pensar sobre els cavalls en poesia

Idea 5: El soroll

9.3.5 EXERCICI: Preferències acústiques

Idea 6: El tacte i la construcció de la imatge del cos

9.3.6 EXERCICI: Dibuixar-se un mateix

Idea 7: Perles autòntiques, cultivades i artificials

9.3.7 EXERCICI: Perles iguals i diferents en un collaret

Idea 8: Condicionals contrafàctics

9.3.8 EXERCICI: Pràctica amb condicionals contrafàctics

Idea 9: Dir el que pensem

9.3.9 PLA DE DISCUSSIÓ: Pensar i expressar el que pensem

Idea 10: Ser igual i ser diferent

9.3.10 PLA DE DISCUSSIÓ: Ser igual i ser diferent

Cap. 10, p. g. 411

Episodi 1, p. g. 411

Idea 1: Descripció

10.1.1 EXERCICI: Descriure una activitat

10.1.2 EXERCICI: Descriure el que es percep

Idea 2: Descripció i narració

10.1.3 EXERCICI: La història de l'Estevet

Idea 3: Pirates

10.1.4 EXERCICI: Dibuixar un pirata

Idea 4: Casos de relacions familiars

10.1.5 EXERCICI: Exemplificar relacions familiars

10.1.6 EXERCICI: Reconèixer relacions familiars

Idea 5: Balenes (II)

10.1.7 EXERCICI: Raonar sobre les balenes

Idea 6: Aniversaris

10.1.8 PLA DE DISCUSSIÓ: Aniversaris

10.1.9 EXERCICI: El que l'aniversari representa per a tu

Idea 7: Decidir

10.1.10 EXERCICI: Processos i realitzacions en els actes mentals

Idea 8: Varietats d'analogies

10.1.11 EXERCICI: Construir analogies

Idea 9: Actes verbals

10.1.12 EXERCICI: Parlar per a si mateix i parlar per als altres

Idea 10: El so de la balena

10.1.13 EXERCICI: Parlar amb les balenes

Idea 11: Les balenes en un gran cercle

10.1.14 EXERCICI: Dibuixar una bandada de balenes

Idea 12: La Leviatan surt disparada de l'aigua

10.1.15 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Per què la Leviatan surt disparada de l'aigua?

Idea 13: Direcció

10.1.16 EXERCICI: Entendre la direcció

Idea 14: L'ull de la balena

10.1.17 EXERCICI: Raonar sobre l'ull de la balena

Idea 15: ¿Què veu una balena?

10.1.18 EXERCICI: Mirar i veure

Idea 16: Reconeixement

10.1.19 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿La balena va reconèixer l'avi d'en Kio?

Idea 17: "Sisplau, sisplau, sisplau"

10.1.20 EXERCICI: Una resposta a la balena





## ÍNDEX TEMÀTIC D'EXERCICIS

Aquest índex no solament agrupa temàticament els exercicis de temes similars o complementaris, sinó que també localitza les reflexions que conté el manual sobre els diversos temes. L'índex, però, no s'ha fet amb pretensions d'exhaustivitat, sinó més aviat per ajudar a ampliar les perspectives de l'usuari i per facilitar-li l'accés a materials diversos —encara que interrelacionats— sobre un mateix tema.

Hi ha, doncs, dos tipus de referències a l'índex: a) la referència que és estrictament numèrica i que identifica només exercicis i plans de discussió; cada exercici o pla de discussió és citat amb una xifra que consta de tres números separats per punts: el primer número indica el capítol del manual; el segon, l'episodi d'aquell capítol, i el tercer, l'exercici d'aquell episodi. b) La referència que no vol identificar exercicis, sinó que vol ajudar a localitzar reflexions o consideracions tècniques sobre una temàtica específica; en aquests casos, s'indica sempre o bé que es tracta d'una idea determinada de la introducció (p.e.: intr., id. 5), o bé que es tracta d'una idea en algun capítol, i aleshores s'indiquen el capítol, l'episodi i la idea o idees corresponents (p.e.: cap. 4, ep. 1, id. 17; cap. 7, ep. 1, ids. 1, 2 i 5).

- Abella: cap. 6, ep. 4, id. 3; 6.4.3  
Accidental: cap. 3, ep. 1, id. 13; 3.1.19; 3.2.21  
Aconsellar: cap. 4, ep. 1, id. 15; 4.1.22  
Admiració: intr., id. 7; 0.18; cap. 5, ep. 1, id. 2; 5.1.2; 5.1.3; 5.1.4; 5.1.5; 5.1.6; 5.1.7; cap. 8, ep. 4, id. 6; 8.4.6;  
vegeu: diferent; igual; perplexitat  
Adults/nens: cap. 3, ep. 3, id. 9; 3.3.9  
Afirmar: intr., id. 5; 0.12; 0.13; vegeu: inferir; suggerir  
Agrupar: cap. 1, ep. 1, id. 15; 1.1.36; vegeu: classificar; comptar  
Aigua: cap. 3, ep. 1, id. 6; 3.1.10; cap. 6, ep. 4, id. 1; 6.4.1; cap. 7, ep. 4, id. 9; 7.4.10; vegeu: aiguamolls; pluja; pol·lució  
Aiguamolls: cap. 7, ep. 4, id. 2; 7.4.2; vegeu: aigua  
Alternativa: 7.1.17; cap. 7, ep. 3, id. 15; vegeu: suposar  
Ambigüitat: 5.1.22; 6.2.4; cap. 7, ep. 4, id. 3; 7.4.3; cap. 8, ep. 2, id. 6; 8.2.9; 8.2.10; 8.2.11  
Analogia: vegeu raonar analògicament  
Ànec/oca: cap. 8, ep. 2, id. 9; 8.2.14  
Animals: cap. 3, ep. 1, id. 12; 3.1.17; cap. 3, ep. 2, ids. 13 i 15; 3.2.13; 3.2.16; cap. 3, ep. 3, id. 1; cap. 6, ep. 1, ids. 5, 6 i 7; 6.1.5; 6.1.6; 6.1.7; cap. 8, ep. 1, id. 12; vegeu: cura; humans/animals.  
Les entrades que es refereixen a animals són: abella; ànec/oca; balena; cabra; cargol; castor; cavall; corb; cuca de llum; dinosaure; esquirolet; estru; foca; gallina; gat; granota; guineu; lleó; mofeta; mussol; ovella; pardal; peix; pit-roig; ratpenat; rinoceront; talp; tortuga; vaca  
—, fer mal als: cap. 3, ep. 3, id. 1; cap. 5, ep. 2, id. 2; 5.2.3; 7.3.9; cap. 10, ep. 1, id. 17  
—, matar: 3.3.4; cap. 4, ep. 2, id. 4; 4.2.4; cap. 7, ep. 3, id. 6; 7.3.8; cap. 7, ep. 4, id. 5; cap. 10, ep. 1, id. 17; 10.1.20; vegeu: dret a viure  
—, menjar: cap. 4, ep. 2, id. 5; 4.2.5  
Aniversari: cap. 10, ep. 1, id. 6; 10.1.8; 10.1.9  
Aparèixer: cap. 5, ep. 1, ids. 20 i 22; 5.1.28; 5.1.30; vegeu: desaparèixer; real, què  
Aparença: cap. 7, ep. 3, id. 16; 7.3.26; cap. 9, ep. 1, id. 3; 9.1.3; vegeu: real, què; ser (o ésser)  
Arbre: cap. 3, ep. 2, id. 2; 3.2.2; cap. 7, ep. 4, id. 4; 7.4.4  
Arreglar: cap. 7, ep. 2, id. 2; 7.2.2  
Assumpcions: cap. 4, ep. 1, id. 17; 4.1.27; 4.2.8; 5.1.13; 6.2.4; 8.3.1; 8.4.1; 8.4.11; vegeu: inferir; suposar  
Autocontradicció: 3.2.2; vegeu: contradiccions  
Autoengany: cap. 7, ep. 3, id. 17; 7.3.27
- Balena: cap. 3, ep. 1, ids. 8, 9 i 14; 3.1.13; 3.1.14; 3.1.21; cap. 3, ep. 3, id. 4; 3.3.4; 3.3.5; cap. 6, ep. 4, id. 6; cap. 7, ep. 3, id. 6; cap. 10, ep. 1, ids. 5, 10, 11, 12, 14, 15, 16 i 17; 10.1.7; 10.1.13; 10.1.14; 10.1.15; 10.1.17; 10.1.19; 10.1.20; vegeu: peix

B , est b : cap. 9, ep. 2, id. 13; 9.2.13; vegeu: bo; dolent; malament

Bellesa: cap. 2, ep. 1, id. 6; 2.1.13; 2.1.14; cap. 2, ep. 2, id. 1; 2.2.1; cap. 5, ep. 1, id. 4; cap. 7, ep. 3, ids. 5 i 7; 7.3.7; 7.3.10; 7.3.11; cap. 9, ep. 2, id. 9; 9.2.9; 9.2.10

Bo: 2.1.19; cap. 1, ep. 5, id. 23; 5.1.31; cap. 7, ep. 3, ids. 10 i 11; 7.3.15; 7.3.16; vegeu: b , est b ; dolent; malament

Burla: cap. 3, ep. 4, id. 4; 3.4.4

Cabra: cap. 4, ep. 2, id. 9; 4.2.10

Canvi: 5.1.23; 6.1.20; cap. 6, ep. 3, id. 6; 6.3.6; 6.3.7; 6.3.16; cap. 6, ep. 4, ids. 6 i 8; 6.4.7; 6.4.8; 6.4.10; cap. 9, ep. 1, ids. 4 i 10; 9.1.10; vegeu: idea, canviar d'; temps

Cargol: cap. 8, ep. 4, id. 2; 8.4.2

Casa: cap. 6, ep. 4, id. 5; 6.4.5; 6.4.6

Cascada: cap. 9, ep. 2, id. 6; 9.2.6

Castor: cap. 6, ep. 3, id. 12; 6.3.16; 6.3.17

Causa: 5.1.7; 5.1.13; cap. 6, ep. 1, id. 13; 6.1.13; 6.1.14; 6.1.15; 6.1.16; cap. 6; ep. 2, id. 2; 6.2.3; cap. 8, ep. 1, id. 3; 8.1.3; cap. 8, ep. 2, id. 5; 8.4.1; 8.4.3; 8.4.7; 9.2.7; 9.3.3; vegeu: explicacions; intenci ; perqu ; seriaci

Cavall: cap. 9, ep. 3, id. 4; 9.3.4

Ceguera: cap.2, ep. 1, id. 2; 2.1.4; 2.1.5; cap. 3, ep. 2, id. 15; cap. 3, ep. 4, id. 3; 3.4.3; cap. 4, ep. 3, id. 7; cap. 5, ep. 1, id. 24; cap. 6, ep. 1, ids. 1 i 4 vegeu: percepci ; veure

Cel: cap. 8, ep. 4, id. 5; 8.4.5; vegeu: estels; planetes; sol

Cerim nies: cap. 4, ep. 1, id. 11; 4.1.17; cap. 6, ep. 1, id. 14; 6.1.17

Classificar: cap. 1, ep. 1, ids. 16 i 17; 1.1.37, 1.1.38; 1.1.39; cap. 4, ep. 3, id. 4; 4.3.4; 6.4.9; 7.4.2; vegeu: agrupar; conceptes, an lisi de; definici ; distincions; nom s; tots

Coher ncia: cap. 9, ep. 3, id. 9; 9.3.9

Colors: 2.4.4; cap. 3, ep. 1, id. 10; 3.1.15; cap. 5, ep. 1, id. 22; 5.1.30; vegeu: percepci ; veure

Com: cap. 5, ep. 2, id. 3; 5.2.4

Comparacions: cap. 1, ep. 1, id. 9; 1.1.21; 1.1.22; 1.1.23; 1.1.24; 1.1.31; cap. 2, ep. 2, id. 2; 2.2.2; 2.2.3; 2.2.6; cap. 3, ep. 1, id. 4; 4.2.9; cap. 5, ep. 2, id. 3; cap. 8, ep. 1, id. 10; 8.1.11; 10.1.17; vegeu: com; conceptes, an lisi de; difer ncies de grau i difer ncies de tipus; distincions; semblances i difer ncies

Compartir: 5.1.4; cap. 5, ep. 1, ids. 24 i 25; 5.1.32; 5.1.33; cap. 6, ep. 2, id. 1; 6.2.1

Comptar: cap. 3, ep. 2, id. 11; 3.2.11; cap. 6, ep. 3, id. 3; 6.3.3; vegeu: agrupar; n meros; seriaci

Comunitat de recerca: cap. 5, ep. 1, id. 25; 5.1.33; cap. 6, ep. 1, id. 11; 6.1.11; cap. 9, ep. 3, id. 10; vegeu: compartir; recerca

Conceptes, an lisi de: cap. 1, ep. 4, id. 1; 1.4.1; 1.4.2; 1.4.3; 1.4.4; 2.1.14; cap. 2, ep. 2, ids. 5, 6, 7 i 9; 2.2.6; 2.2.7; 2.2.8; 2.2.9; 2.2.11; cap. 3, ep. 2, id. 16; 3.2.17; 3.2.18; 3.2.19; 3.2.20; 3.2.21; vegeu: classificar; comparacions

Con ixer: cap. 4, ep. 1, id. 9; 4.1.15; vegeu: creure; saber

Confiar: cap. 5, ep. 1, id. 21; 5.1.29; cap.9, ep. 2, id. 12; 9.2.12; vegeu: esperar

Consist ncia: cap. 1, ep. 3, id. 1; 1.3.1; cap. 8, ep. 1, id. 12; 8.1.13; vegeu: autocontradicci ; contradiccions; insensatesa

Context: cap. 8, ep. 1, id. 4; cap. 9, ep. 1, id. 12; 9.1.12; vegeu: marcs de refer ncia

Contigüitat: cap. 3, ep. 2, id. 1; 3.2.1; cap. 7, ep. 4, id. 8; 7.4.8; 7.4.9; vegeu: ve

Contradiccions: cap. 1, ep. 3, id. 1; 1.3.1; cap. 3, ep. 3, id. 2; 8.3.3; vegeu: autocontradicci ; consist ncia

Contraexemples: cap. 7, ep. 3, id. 8; 7.3.12; 7.3.13; cap. 9, ep. 1, id. 12; 9.1.12; vegeu: excepcions; exemples; generalitzacions

Contraf ctics: 6.3.16; 8.4.5; 8.4.7; cap. 9, ep. 3, id. 8; 9.3.8; vegeu: diferent

Corb: cap. 8, ep. 3, id. 4; 8.3.4

Creure: cap. 2, ep. 1, id. 9; 2.1.17; cap. 9, ep. 2, id. 11; 9.2.11; vegeu: con ixer; saber

Cuca de llum: cap. 4, ep. 3, id. 1; 4.3.1; vegeu: llum

Cura: cap. 3, ep. 2, id. 13; 3.2.13; vegeu: animals

De deb : cap. 2, ep. 3, id. 1; 2.3.1; 4.1.18; cap. 5, ep. 1, id. 19; 5.1.27; vegeu: real, qu s

Decidir: cap. 10, ep. 1, id. 7; 10.1.10

Definici : cap. 2, ep. 1, id. 7; 2.1.15; cap. 4, ep. 3, id. 4; 4.3.4; cap. 9, ep. 2, id. 14; 9.2.14; vegeu: classificar  
 Desaparixer: cap. 5, ep. 1, ids. 7, 13,14 i 22; 5.1.12; 5.1.18; 5.1.19; 5.1.20; vegeu: aparixer; real, qu s  
 Descripci : 2.4.14; 9.2.5; cap. 10, ep. 1, ids. 1 i 2; 10.1.1; 10.1.2; 10.1.3; vegeu: hist ria, hist ries  
 Desigs: cap. 5, ep. 1, id. 1; 5.1.1; cap. 9, ep. 2, id. 16; 9.2.16; vegeu: ment, actes mentals  
 Difer ncies de grau i difer ncies de tipus: cap. 2, ep. 1, id. 1; 2.1.1; 2.1.2; 2.1.3; cap. 5, ep.1, id. 15; 5.1.21;  
 cap. 6, ep. 3, id. 8; 6.3.10; cap. 8, ep. 1, id. 10; vegeu: comparacions; diferent; distincions; semblances i  
 difer ncies  
 Diferent: intr., id. 7; 0.18; cap. 6, ep. 4, id. 8; 6.4.10; cap. 9, ep. 3, id. 10; 9.3.10; vegeu: admiraci ; contraf c-  
 tics; difer ncies de grau i difer ncies de tipus; import ncia; perplexitat  
 Dinosaur: cap. 6, ep. 4, id. 7; 6.4.9  
 Dins/fora: cap. 2, ep. 3, id. 4; 2.3.4; 2.3.5  
 Dir: 1.2.6 (= 7.3.19); cap. 2, ep. 2, id. 4; 2.4.9; cap. 6, ep. 1, id. 14; 6.1.17; cap. 7, ep. 3, id. 12 (en part= cap.  
 1, ep. 2, id. 3); cap. 9, ep. 2, id. 3; 9.2.3; cap. 9, ep. 3, id. 9; 9.3.9; cap. 10, ep. 1, id. 9; vegeu: fer; mos-  
 trar; paraules, actes verbals  
 Direcci : cap. 10, ep. 1, id. 13; 10.1.16; vegeu: espai  
 Disputa: cap. 8, ep. 1, id. 9; 8.1.10; vegeu: guerra  
 Distincions: cap. 8, ep. 2, id. 10; 8.2.15; vegeu: classificar; comparacions; difer ncies de grau i difer ncies de  
 tipus  
 Dolent: cap. 4, ep. 1, id. 6; 4.1.12; cap. 7, ep. 3, id. 10; 7.3.15; 7.3.17; vegeu: b , est b ; bo; malament  
 Dret a viure: 7.4.5; vegeu: animals, matar; just

Eco: cap. 4, ep. 3, id. 5; 4.3.5; vegeu: rat-penat; so  
 Emocions: cap.3, ep.3, id. 2; cap. 8, ep. 1, ids. 5 i 9; 8.1.5; vegeu: persuasi ; sentiments  
 Endevinar: cap. 3, ep. 4, id. 5 (en part = cap. 4, ep. 1, id. 1); 3.4.5 (=4.1.1); 4.1.2; vegeu: intenci ; suposar  
 Ensenyar: cap. 6, ep. 1, id. 10; 6.1.10  
 Entendre: intr., id. 4; 0.11; cap. 6, ep. 1, ids. 16 i 17; cap. 9, ep. 1, id. 9; 9.1.9; vegeu: ignor ncia; saber  
 Esbs: cap. 9, ep. 2, id. 5; 9.2.5; 9.3.6; 10.1.4; 10.1.14  
 Esbrinar: 7.1.11; cap. 7, ep. 3, ids. 13 i 14; 7.3.20  
 Escombraries: cap. 7, ep. 4, id. 9; 7.4.10; vegeu: pol·luci  
 Espai: cap. 6, ep. 3, id. 5; 6.3.5; cap. 9, ep. 2, id. 4; 9.2.4; vegeu: direcci ; lloc  
 Esperar: cap. 4, ep. 3, id. 8; 4.3.8; 4.3.9; vegeu: confiar; suposar  
 Esquirol: cap. 3, ep. 2, id. 14; 3.2.14 (= 8.1.8); 3.2.15 (= 8.1.7); cap. 8, ep. 1, id. 7  
 Estels: cap. 8, ep. 4, ids. 4 i 11; 8.4.4; 8.4.11; vegeu: cel; planetes; sol  
 Estru : cap. 4, ep. 3, id. 11; 4.3.13  
 Excepcions: cap. 8, ep. 2, id. 5; 8.2.6; 8.2.7; 8.2.8; vegeu: contraexemples  
 Exclamacions: cap. 9, ep. 2, id. 8; 9.2.8; vegeu: interrogatius  
 Excusa: cap. 6, ep. 1, id. 16; 6.1.19; vegeu: renyar  
 Exemples: cap. 1, ep. 1, id. 14; 1.1.35; cap. 8, ep. 2, id. 3; 8.2.4; cap. 10, ep. 1, id. 4; 10.1.5; vegeu: contrae-  
 xemples; generalitzacions  
 Explicacions: cap. 2, ep. 4, id. 9; 2.4.14; cap. 6, ep. 1, id. 13; 6.1.14; cap. 8, ep. 1, id. 3; 8.1.3; 10.1.15; vegeu:  
 causa; perqu ; raons

Fam lia: vegeu relacions familiars  
 Fantasma: cap. 5, ep. 2, id. 5; 5.2.6; cap. 7, ep. 3, ids. 1 i 2; 7.3.1; vegeu: real, qu s  
 Fer: cap. 1, ep. 2, id. 3 (en part= cap. 7, ep. 3, id. 12); 1.2.5 (=7.3.18) ; 1.2.6 (= 7.3.19); cap. 2, ep. 1, ids. 4 i 5;  
 2.1.9; 2.1.10; 2.1.11; 2.1.12; cap. 2, ep. 3, ids. 3, 4 i 5; 2.3.3; 2.3.4; 2.3.5; 2.3.6; 2.4.6; cap. 2, ep. 4, id. 5;  
 2.4.10; 3.3.3; 3.3.8; cap. 7, ep. 2, id. 2; 7.2.2; vegeu: arreglar; dir; mostrar  
 Fer estimacions: cap. 3, ep. 4, id. 5; 3.4.5; 4.1.2; 4.1.3; cap. 4, ep. 1, id.5; 4.1.11  
 Fer/poder: cap. 6, ep. 1, id. 15; 6.1.18; vegeu: poder/dret; voler/poder  
 Fi i mitj : cap. 7, ep. 2, id.3; 7.2.3; 8.1.3; vegeu: planificar; prop sit  
 Foc: cap. 8, ep. 4, id. 7; 8.4.7; vegeu: fum  
 Foca: cap. 4, ep. 2, id. 8; 4.2.9  
 Frases fetes: cap. 4, ep. 2, id. 10; 4.2.11  
 Fum: cap. 9, ep. 3, id. 3; 9.3.3; vegeu: foc

Gallina: cap. 3, ep. 2, id. 4; 3.2.4; cap. 3, ep. 3, id. 1; 3.3.1; cap. 4, ep. 2, id. 3; 4.2.3  
Gat: cap. 1, ep. 1, id. 2; 1.1.3; 1.1.4; 1.1.5 (= que el poema de cap. 3, ep. 1, id. 7); cap. 3, ep. 4, id. 4; 8.1.13  
Generalitzacions: cap. 1, ep. 4, id. 3; 1.4.8; vegeu: contraexemples; exemples; tot  
Granja: vegeu masia  
Granota: cap. 4, ep. 3, id. 9; 4.3.10; 4.3.11  
Guerra: cap. 4, ep. 2, id. 12; 4.2.13; vegeu: disputa  
Guineu: cap. 8, ep. 1, id. 6; 8.1.6

Hipòtesis, fer: cap. 5, ep. 2, id. 4; 5.2.5; cap. 9, ep. 3, id. 8; vegeu: suposar  
Història, històries: 0.2; 0.3; 0.4; 0.5; intr., id. 6; 0.17; cap. 3, ep. 1, id. 3; 3.1.4; 3.1.5; 3.3.1; 5.1.6; 5.1.20; 6.3.4; cap. 7, ep. 3, ids. 2 i 9; 7.3.2; 7.3.3; 7.3.14; 9.2.14; cap. 10, ep. 1, id. 2; 10.1.3; vegeu: descripció; narració; seriació  
Homònims: 6.3.14; cap. 8, ep. 2, id. 6; 8.2.11; cap. 9, ep. 2, id. 1; 9.2.1; vegeu: ambigüitat; sinònims  
Humans/animals: 1.1.2; cap. 1, ep. 1, id. 10; 1.1.25; cap. 4, ep. 2, id. 11; 4.2.12; cap. 4, ep. 3, id. 6; 4.3.6; cap. 6, ep. 1, ids. 3, 4, 7 i 8; 6.1.3; 6.1.4; 6.1.6; 6.1.7; 6.1.8; cap. 8, ep. 1, ids. 11 i 12; 8.1.12; 8.1.13; cap. 10, ep. 1, id. 17; 10.1.20; vegeu: animals

I: cap. 3, ep. 2, id. 10; 3.2.10; 8.1.3; vegeu: per  
Idea, associació d'idees: cap. 1, ep. 4, id. 4; 1.4.9; 1.4.10; cap. 6, ep. 3, id. 10; 6.3.14  
—, canviar d': cap. 4, ep. 1, id. 13; 4.1.19; 4.1.20; vegeu: canvi  
Ignorància: cap. 2, ep. 4, id. 6; 2.4.11; cap. 6, ep. 1, id. 16; 6.1.19; vegeu: saber  
Igual: cap. 3, ep. 2, id. 12; 3.2.12; cap. 9, ep. 3, id. 10; 9.3.10; vegeu: admiració  
Illa: cap. 4, ep. 1, id. 14; 4.1.21  
Imaginar: cap. 3, ep. 1, id. 8; cap. 6, ep. 1, id. 17; 6.1.20; cap. 8, ep. 4, id. 9; 8.4.9; 10.1.4; vegeu: ment, actes mentals; suposar  
Importància: cap. 6, ep. 4, id. 8; 6.4.10; cap. 9, ep. 1, id. 6; 9.1.6; vegeu: diferent; subratllar  
Inconsistència: vegeu consistència  
Inferir: intr., id. 5; 0.12, 0.15; 0.16; cap. 2, ep. 1, id. 13; 2.1.21; cap. 4, ep. 1, id. 5; 4.1.11; 4.3.10; cap. 6, ep. 2, id. 2; 6.2.2; 6.2.3; 6.2.4; 6.3.16; 6.4.1; 6.4.9; cap. 7, ep. 1, ids. 1, 2 i 5; 7.1.1; 7.1.2; 7.1.5; 7.1.12; 7.4.2; 7.4.7; 7.4.12; 8.1.9; 8.2.13; 8.4.4; 9.2.6; 9.2.14; 9.3.1; 10.1.7; vegeu: afirmar; assumpcions; fer estimacions; per; raonaments hipotètics; suggerir; suposar  
Insensatesa: cap. 8, ep. 2, id. 2; 8.2.2; 8.2.3; vegeu: consistència; significat  
Intenció: 3.1.18; cap. 6, ep. 1, id. 12; 6.1.12; 6.1.15; cap. 7, ep. 1, id. 2; 7.1.3; 7.1.4; 7.1.5; 8.1.3; vegeu: inferir; propòsit  
Interès: cap. 7, ep. 1, id. 6; 7.1.13; vegeu: persuasió  
Interrogatiu: cap. 5, ep. 1, id. 2; cap. 6, ep. 2, id. 5; 6.2.6; vegeu: exclamacions  
Invents: cap. 3, ep. 3, id. 3; 3.3.3; cap. 7, ep. 1, id. 4

Jo/tu/ell: cap. 1, ep. 1, id. 3; 1.1.6; 1.1.7; 1.1.8  
Jugar: cap. 1, ep. 1, id. 6; 1.1.14; 1.1.15; 1.1.16; cap. 6, ep. 1, id. 7; 6.1.17; cap. 8, ep. 2, id. 1; 8.2.1; cap. 9, ep. 1, id. 5; 9.1.5; vegeu: regla; rol  
Just: cap. 2, ep. 1, id. 8; 2.1.16; cap. 4, ep. 1, id. 3; 4.1.6; cap. 4, ep. 2, ids. 1 i 2; 4.2.1; 4.2.2; vegeu: dret a viure; torns

Llegir: cap. 3, ep. 4, ids. 1 i 3; 3.4.1; 3.4.3; cap. 4, ep. 1, id. 12; 4.1.18; 6.1.11; cap. 6, ep. 2, id. 2; vegeu: subratllar  
Lle: cap. 8, ep. 2, id. 8; 8.2.13  
Llibertat: 9.2.2; cap. 9, ep. 3, id. 9  
Llibre: cap. 9, ep. 3, id. 1; 9.3.1  
Lloc: cap. 3, ep. 3, id. 5; 3.3.5; cap. 5, ep. 1, id. 11; 5.1.16; cap. 5, ep. 1, id. 22; 5.1.30; 7.4.8; 8.1.4; vegeu: espai  
Llum: cap. 4, ep. 3, id. 2; 4.3.2; vegeu: cuca de llum

M: cap. 5, ep. 2, id. 7; 5.2.8  
Mai: cap. 9, ep. 1, id. 7; 9.1.7; vegeu: negació; sempre

Malament: cap. 1, ep. 1, id. 5; 1.1.11; 1.1.12; 1.1.13; vegeu: b , est b ; bo; dolent  
 Mar: cap. 3, ep. 1, id. 4; 3.1.7; cap. 8, ep. 4, id. 1; 8.4.1  
 Marcs de referència: cap. 8, ep. 1, id. 4; 8.1.4; vegeu: context  
 Masia: cap. 3, ep. 1, id. 4; 3.1.6  
 Matèria: cap. 1, ep. 4, id. 2; 1.4.5; 1.4.6; 1.4.7; cap. 7, ep. 4, ids. 7 i 11; 7.4.7; 7.4.12; vegeu: pol·luci ; roca  
 Ment, actes mentals: intr., id. 3; 0.8; 2.2.5; 3.1.12; cap. 5, ep. 1, ids. 3 i 12; 9.2.16; cap. 10, ep. 1, id. 7; 10.1.10;  
 vegeu: decidir; dissenys; imaginar; oblidar; paraules, actes verbals; pensar; perplexitat; prop·sit; recordar  
 — d'un altre: cap. 3, ep. 3, id. 7; 3.3.7; cap. 4, ep. 1, id. 2; 4.1.4; 4.1.5; cap. 9, ep. 3, id. 9  
 Met·fora: cap. 6, ep. 3, ids. 1 i 9; 6.3.1; 6.3.13; cap. 10, ep. 1, id. 8  
 Meu/ meua: cap. 1, ep. 1, id. 1; 1.1.1; 1.1.2  
 Mofeta: cap. 8, ep. 1, id. 8; 8.1.9  
 M·n: cap. 5, ep. 1, id. 16; 5.1.22; 5.1.23; 5.1.25  
 Mostrar: cap. 2, ep. 4, ids. 4 i 5; 2.4.9; 2.4.10; vegeu: dir; fer  
 Mussol: cap. 6, ep. 2, id. 3; 6.2.4  
  
 Narraci·: intr., id. 2; 0.6; 0.7; 6.1.14; 7.1.8; 7.1.9; 7.1.10; cap. 10, ep. 1, id. 2; 10.1.3; vegeu: hist·ria, hist·ries;  
 seriaci  
 Natural: cap. 5, ep. 1, ids. 3, 4 i 6; 5.1.9; 5.1.11; cap. 7, ep. 3, id. 5  
 Negaci·: cap. 1, ep. 1, id. 17; cap. 4, ep. 1, id. 4; 4.1.7; 4.1.8; 4.1.9; 4.1.10; vegeu: mai; nom·s; tot  
 Nom·s: cap. 1, ep. 1, id. 17; 1.1.40; 1.1.41; 1.1.42; 2.4.5; vegeu: classificar, tot  
 Noms: cap. 1, ep. 1, ids. 7 i 16; 1.1.17; 1.1.18; 1.1.19; cap. 2, ep. 4, id. 3; 2.4.7; 2.4.8; 3.1.23; cap. 3, ep. 2, id.  
 6; 3.2.6; cap. 4, ep. 3, id. 10; 4.3.12; cap. 6, ep. 1, id. 1; 6.1.1  
 No res: cap. 5, ep. 2, id. 6; 5.2.7; vegeu: por; real, qu·s  
 N·meros: cap. 3, ep. 2, ids. 5, 7, 8 i 9; 3.2.5; 3.2.7; 3.2.8; 3.2.9; 6.3.11; vegeu: comptar; seriaci  
 N·vol: cap. 3, ep. 2, id. 3; 3.2.3  
  
 O: cap. 6, ep. 3, id. 7; 6.3.9  
 Oblidar: cap. 7, ep. 3, id. 3; 7.3.5; vegeu: recordar  
 Obligaci·: cap. 8, ep. 1, id. 2; 8.1.2; vegeu: ordre  
 Observaci·: cap. 6, ep. 2, id. 2; 6.2.2  
 Ordre: cap. 4, ep. 1, id. 10; 4.1.16; 5.2.8; cap. 8, ep. 1, id. 1; 8.1.1; vegeu: obligaci·  
 Orgull: cap. 1, ep. 1, id. 13; 1.1.34  
 Origen: cap. 2, ep. 4, ids. 2 i 8; 2.4.5; 2.4.13; cap. 3, ep. 2, id. 9; 3.2.9; cap. 5, ep. 1, id. 2  
 Ovella: cap. 8, ep. 3, id. 3; 8.3.3  
  
 Paraules: cap. 3, ep. 4, id. 2; 3.4.2; 8.2.3; 10.1.13  
 —, actes verbals: cap. 3, ep. 1, id. 7; 3.1.11; 3.1.12; cap. 9, ep. 2, id. 3; 9.2.3; 9.2.16; cap. 10, ep. 1, id. 9;  
 10.1.12; vegeu: dir; ment, actes mentals  
 Pardal: cap. 4, ep. 3, id. 7; 4.3.7  
 Parts i tots: cap. 6, ep. 3, id. 4; 6.3.4; cap. 7, ep. 3, ids. 7, 9 i 11; 7.3.10; 7.3.11; 7.3.14  
 Peix: cap. 6, ep. 4, id. 2; 6.4.2; vegeu: balena  
 Pensar: cap. 2, ep. 2, id. 4; 2.2.4; cap. 5, ep. 1, id. 12; 5.1.17; cap. 5, ep. 2, id. 7; cap. 9, ep. 3, id. 9; 9.3.9; ve-  
 geu: ment, actes mentals  
 Percepci·: cap. 1, ep. 2, id. 5; 1.2.10; 1.2.11; 2.3.2; cap. 5, ep. 1, id. 26; 5.1.34; cap. 6, ep. 1, id. 11; 6.1.11; cap.  
 9, ep. 3, id. 6; 9.3.6; 10.1.2; vegeu: ceguera; color; real, qu·s; saber; sentits; veure  
 Perla: cap. 9, ep. 3, id. 7; 9.3.7  
 Per·: cap. 4, ep. 1, id. 8; 4.1.14; vegeu: I  
 Perplexitat: cap. 5, ep. 1, ids. 3 i 6; 5.1.8; 5.1.11; cap. 5, ep. 2, id. 4; vegeu: admiraci·; diferent  
 Perqu·: cap. 4, ep. 1, id. 7; 4.1.13; 5.1.7; cap. 8, ep. 1, id. 3; 8.1.3; vegeu: causa; explicacions; raons  
 Persuasi·: cap. 7, ep. 1, id. 6; 7.1.13; vegeu: emocions; inter·s  
 Pirata: cap. 10, ep. 1, id. 3; 10.1.4  
 Pit·roig: cap. 6, ep. 4, id. 4; 6.4.4  
 Planetes: cap. 7, ep. 4, id. 10; 7.4.11; cap. 8, ep. 4, id. 10, 8.4.10; vegeu: cel; estels; sol  
 Planificar: cap. 7, ep. 2, id. 3; 7.2.3; 7.2.4; vegeu: fi i mitj·; intenci·; prop·sit; seriaci

Planta: cap. 5, ep. 1, id. 8; 5.1.13  
 Pluja: cap. 7, ep. 4, id. 6; cap. 9, ep. 2, id. 15; 9.2.15; vegeu: aigua; pol·luci  
 Poder/dret: cap. 8, ep. 1, id. 11; 8.1.12; vegeu: fer/poder; voler/poder  
 Poemes: cap. 9, ep. 1, id. 8; 9.1.8. A continuaci , els exercicis que contenen poemes o textos, amb indicaci del tema que tracten: 1.1.5; cap. 3, ep. 1, id. 7; i 8.1.13 (gats); 2.1.7 (cos, sentits); 3.1.8 (boca torta); 3.2.4 (gallines); 3.2.15, i 8.1.7 (esquirols); 4.3.3 (ratpenats); 4.3.7 (pardals); 4.3.11 (granotes); 6.3.15 (talps); 6.3.17 (castors); 6.4.2 (peixos); 6.4.3 (abelles); 7.2.1 (estacions de l'any); 7.3.27 (autoengany); 7.4.4 (arbres); 8.1.6 (guineus; vegeu 8.3.4); 8.2.3 (joc de significats; vegeu 9.1.9); 8.2.14; ( necs i oques); 8.3.2 (vaques); 8.3.3 (xais); 8.3.4 (corbs; vegeu 8.1.6); 8.4.2 (cargols); 8.4.6 (admiraci ); 8.4.8 (Sol); 8.4.12 (raonament anal gic); 9.1.9 (descobrir significats; vegeu 8.2.3); 9.2.15 (pluja); 9.3.4 (cavalls); cap. 10, ep. 1, id. 17 (balena)  
 Pol·luci : cap. 7, ep. 4, ids. 6, 7 i 9; 7.4.6; 7.4.7; 7.4.10; cap. 9, ep. 3, id. 5; vegeu: aigua; escombraries; mat ria; pluja; soroll  
 Por: cap. 5, ep. 2, id. 6; 5.2.7; cap. 6, ep. 2, id. 6; vegeu: no res  
 Posar-se al lloc d'un altre: cap. 1, ep. 1, id. 10; 1.1.25; cap. 2, ep. 4, id. 7; 2.4.12; 4.3.6; cap. 6, ep. 1, ids. 8 i 11; 6.1.8; 6.1.11; cap. 8, ep. 1, id. 4; cap. 9, ep. 2, id. 4; vegeu: context; sensibilitat  
 Predicci : cap. 4, ep. 1, id. 5; 4.1.11  
 Prefer ncies: 9.2.10; 9.3.5  
 Pregunta: cap. 2, ep. 1, id. 12; 2.1.20  
 — , preguntar i respondre: cap. 7, ep. 3, id. 14; 7.3.21; 7.3.22; 7.3.23  
 Premi: cap. 8, ep. 3, id. 6; 8.3.7  
 Probabilitat: cap. 1, ep. 1, id. 4; 1.1.9; 1.1.10; cap. 7, ep. 1, ids. 1 i 5  
 Problemes, resoluci de: cap. 7, ep. 1, id. 3; 7.1.6; 7.1.7; cap. 7, ep. 2, id. 4; 7.2.5; vegeu: seriaci  
 Prop sit: cap. 1, ep. 2, id. 1; 1.2.1; 1.2.2; 1.2.8; cap. 7, ep. 1, id. 2; 7.1.4; vegeu: fi i mitj ; intenci ; ment, actes mentals; planificar; s  
  
 Qualitat i quantitat: 6.3.7; cap. 6, ep. 3, id. 8; 6.3.10; 6.3.11; 6.3.12; vegeu: n meros  
  
 Raonaments hipot tics: cap. 2, ep. 1, id. 13; 2.1.21; 7.4.12; vegeu: contraf ctics; inferir  
 Raonar anal gicament: cap. 2, ep. 4, id. 1; 2.4.1; 2.4.2; 2.4.3; 2.4.4; 6.4.4; 7.4.11; 8.3.3; 8.4.5; 8.4.11; cap. 8, ep. 4, id. 12; 8.4.12; cap. 9, ep. 1, id. 2; cap. 9, ep. 2, id. 9; 9.3.1; cap. 9, ep. 3, id. 10; cap. 10, ep. 1, id. 8; 10.1.11; vegeu: semblances i difer ncies  
 Raons: cap. 1, ep. 1, id. 11; 1.1.26; 1.1.27; 1.1.28; 1.1.29; 1.1.30; 5.1.7; cap. 8, ep. 1, ids. 1 i 3; 8.1.1; 8.1.3; cap. 9, ep. 2, ids. 9, 10, 13 i 14; 9.2.9; 9.2.10; 9.2.13; 9.2.14  
 — i raonaments: 7.1.7; cap. 7, ep. 4, id. 1; 7.4.1; 8.1.5  
 Ratpenat: cap. 4, ep. 3, ids. 3 i 6; 4.3.3; vegeu: eco  
 Real, qu s: cap. 2, ep. 3, id. 1; 2.3.1; cap. 5, ep. 1, ids. 7, 13, 18 i 19; 5.1.12; 5.1.18; 5.1.19; 5.1.26; 5.1.27; cap. 7, ep. 3, ids. 1 i 16; 7.3.1; 7.3.26; vegeu: apar ixer; aparen a; de deb ; desapar ixer; fantasma; no res; percepci ; ser (o sser); sentits; son  
 Recerca: cap. 9, ep. 2, id. 5; vegeu: comunitat de recerca  
 Recon ixer: cap. 10, ep. 1, id. 16; 10.1.19; vegeu: recordar  
 Recordar: cap. 7, ep. 3, ids. 3 i 4; 7.3.4; 7.3.5; 7.3.6; cap. 10, ep. 1, ids. 15 i 16; vegeu: oblidar; recon ixer  
 Regla: cap. 8, ep. 2, id. 1; 8.2.1; vegeu: jugar  
 Relacions familiars: cap. 4, ep. 1, id. 16; 4.1.23; cap. 4, ep. 2, ids. 1 i 6; 4.2.1; 4.2.6; 4.2.7; cap. 8, ep. 2, id. 4; 8.2.5; cap. 10, ep. 1, id. 4; 10.1.5; 10.1.6  
 Renyar: cap. 5, ep. 1, id. 9; 5.1.14; cap. 6, ep. 1, id. 16  
 Rinoceront: cap. 4, ep. 2, id. 7; 4.2.8  
 Roca: cap. 7, ep. 4, id. 11; 7.4.12; vegeu: mat ria  
 Rol: cap. 1, ep. 2, id. 2; 1.2.3; 1.2.4; vegeu: jugar  
  
 Saber: intr., id. 4; 0.9; 0.10; cap. 2, ep. 2, id. 8; 2.2.10; cap. 2, ep. 3, id. 2; 2.3.2; cap. 3, ep. 1, id. 14; 3.1.20; 3.1.21; cap. 3, ep. 3, id. 7; cap. 3, ep. 4, id. 5; cap. 4, ep. 1, ids. 1 i 2; 4.1.4; cap. 5, ep. 1, id. 25; 5.1.33; cap. 6, ep. 2, id. 1; 6.2.1; vegeu: con ixer; creure; entendre; ignor ncia; percepci ; veure Selva: cap. 8, ep. 2, id. 7; 8.2.12

Semblances i diferències: cap. 1, ep. 1, id. 12; 1.1.31; 1.1.32; 1.1.33; 3.2.19; cap. 9, ep. 1, id. 2; cap. 9, ep. 3, id. 10; vegeu: comparacions; diferències de grau i diferències de tipus; raonar analíticament  
 Sempre: cap. 5, ep. 1, id. 10; 5.1.15; 9.1.7; vegeu: mai  
 Sensibilitat: cap. 2, ep. 4, id. 7; 2.4.12; vegeu: posar-se al lloc d'un altre; sentits  
 Sentiments: cap. 6, ep. 2, id. 6; 6.2.7; vegeu: emocions  
 Sentits: cap. 2, ep. 1, id. 3; 2.1.6; 2.1.7; 2.1.8; cap. 2, ep. 2, id. 3; 2.2.3; cap. 5, ep. 1, ids. 17, 18, 24 i 26; 5.1.24; 5.1.25; 5.1.32; 5.1.34; vegeu: percepció; real, què; sensibilitat  
 Senyals: cap. 3, ep. 1, id. 11; 3.1.16; cap. 5, ep. 1, ids. 5 i 6; 5.1.10; 5.1.11  
 Ser (o sser): cap. 6, ep. 2, id. 4; 6.2.5; cap. 7, ep. 3, id. 16; 7.3.26; cap. 8, ep. 1, id. 2; cap. 9, ep. 1, id. 3; 9.1.3; vegeu: aparenta; real, què  
 Seriats: 4.3.1; 6.1.14; 6.3.3; cap. 7, ep. 1, id. 4; 7.1.8; 7.1.9; 7.1.10; 7.1.11; 7.2.4; cap. 8, ep. 3, id. 5; 8.3.5; 8.3.6; vegeu: causa; comptar; història, històries; narració; nomenclatura; planificar; temps  
 Significat: cap. 9, ep. 1, id. 9; 9.1.9; vegeu: insensatesa; llegir  
 Simular: cap. 1, ep. 2, id. 6; 1.2.12  
 Sinònims: cap. 9, ep. 2, id. 2; vegeu: homònims  
 So: cap. 5, ep. 1, id. 22; 5.1.30; cap. 8, ep. 4, id. 3; 8.4.3; cap. 10, ep. 1, id. 10; 10.1.13; vegeu: eco; soroll  
 Sol: cap. 8, ep. 4, id. 8; 8.4.8; vegeu: cel; estels, planetes  
 Somiar: cap. 9, ep. 1, id. 11; 9.1.11; vegeu: son  
 Somriure: cap. 3, ep. 1, id. 5; 3.1.8; 3.1.9  
 Son: cap. 3, ep. 1, id. 2; 3.1.2; 3.1.3; vegeu: real, què; somiar  
 Soroll: cap. 9, ep. 3, id. 5; 9.3.5; vegeu: pol·lució; so  
 Sorra: cap. 6, ep. 3, id. 2; 6.3.2  
 Subratllar: cap. 4, ep. 1, id. 12; 4.1.18; vegeu: importància; llegir  
 Sugerir: intr., id. 5; 0.12; 0.14; vegeu: afirmar, inferir  
 Superfície: cap. 3, ep. 1, id. 15; 3.1.22  
 Suposar: 0.1; cap. 4, ep. 1, id. 17; 4.1.24 (= 7.3.24); 4.1.25 (= 7.3.25); 4.1.26; cap. 7, ep. 3, id. 15; cap. 3, ep. 4, id. 5; 3.4.5; vegeu: assumpcions; endevinar; esperar; hipòtesis, fer; inferir; per  
  
 Talp: cap. 6, ep. 3, id. 11; 6.3.15  
 Televisió: cap. 9, ep. 1, id. 1; 9.1.1  
 Temps: 0.3; 0.6; 0.7; cap. 3, ep. 1, id. 1; 3.1.1; 3.2.18; cap. 3, ep. 3, id. 6; 3.3.6; cap. 4, ep. 2, id. 1; 4.2.1; 4.2.11; cap. 6, ep. 1, id. 2; 6.1.2; cap. 6, ep. 3, id. 6; 6.3.6; 6.3.7; 6.3.8; cap. 7, ep. 2, id. 1; 7.2.1; cap. 9, ep. 1, id. 4; 9.1.4; vegeu: història, històries; narració; seriats  
 Torns: cap. 4, ep. 2, id. 2; 4.2.2; cap. 6, ep. 1, id. 9; 6.1.9; vegeu: just  
 Tortuga: cap. 5, ep. 2, id. 1; 5.2.1; 5.2.2  
 Tot: cap. 1, ep. 1, id. 17; 1.1.42; 2.4.5; vegeu: classificar; generalitzacions; negació; noms  
  
 Ús: cap. 1, ep. 2, id. 4; 1.2.7; 1.2.8; 1.2.9; vegeu: propòsit  
  
 Vaca: cap. 8, ep. 3, id. 2; 8.3.2  
 Vaixell: cap. 9, ep. 3, id. 2; 9.3.2  
 Vall: cap. 9, ep. 2, id. 7; 9.2.7  
 Ve: cap. 1, ep. 1, id. 8; 1.1.20; vegeu: contigüïtat  
 Veritat: cap. 2, ep. 1, ids. 7, 10 i 11; 2.1.15; 2.1.18; cap. 7, ep. 3, ids. 2 i 9; 7.3.2; 7.3.14 cap. 9, ep. 1, id. 12; 9.1.12; cap. 9, ep. 2, id. 14; 9.2.14  
 Veure: cap. 2, ep. 3, id. 2; 2.3.2; cap. 8, ep. 3, id. 1; cap. 10, ep. 1, ids. 14 i 15; 10.1.17; 10.1.18; vegeu: ceguesa, percepció  
 Voler/poder: cap. 3, ep. 3, id. 8; 3.3.8; vegeu: disigs; fer/poder; poder/dret





## PREFACI

Aquest manual, *Admirant el món*, conté instruccions que complementen *Kio i Gus*. Com a tal, s'adreça a mestres de nens de vuit a deu anys, aproximadament. El conjunt dels dos llibres forma un programa que pretén encoratjar allò que nosaltres anomenem “Raonar sobre la Natura”. *Admirant el món* conté una gran diversitat d'exercicis que estan en funció dels termes i conceptes que apareixen en línies i pàgines específiques de *Kio i Gus*. Així, quan la discussió de classe gira entorn d'un d'aquests termes o conceptes, el mestre té l'oportunitat d'introduir un exercici o un pla de discussió adients. Generalment, els plans de discussió s'utilitzen per explorar i clarificar conceptes mentre que els exercicis serveixen per reforçar certes habilitats. De tota manera, hi ha una considerable coincidència entre ambdós casos, ja que les habilitats cognitives que es fomenten a través dels exercicis són també útils en la formació de conceptes, i la clarificació conceptual que s'obté en seguir els plans de discussió pot ser inestimable a l'hora d'obtenir un marc de comprensió respecte del qual la construcció d'habilitats cognitives tingui sentit, tant per als nens com per als mestres.

### KIO I GUS I L'EDUCACIÓ CIENTÍFICA

Malgrat que el programa *Kio i Gus* tracta els objectes de dues ciències, la zoologia i l'ecologia, està dissenyat per ser un complement d'aquestes ciències, més que no pas un substitut. La presència de les ciències per introduir els estudiants en una comprensió de la natura a través de l'observació i l'experimentació és incomparable. Per desgracia, la pedagogia que els educadors de ciències han emprat per motivar els estudiants a observar i experimentar ha estat tradicionalment molt menys encomiable.

Molts educadors de ciències han pres per axioma que els nens són abismalment ignorants respecte a la natura, per alhora, afortunadament, que són increïblement curiosos i inquisitius. Sembla que, d'així, se'n seguiria naturalment, segons el raonament d'aquests educadors, que els nens s'haurien de sentir extraordinàriament agraïts que els mostressin les veritats sobre la natura que els mestres de ciències tenen tantes ganes d'oferir-los. Malauradament, les coses no són tan senzilles. Per començar, la curiositat amb què la majoria de nens comencen el parvulari ha de ser reforçada de manera regular i persistent si ens interessa conservar-la, i, ara com ara, sembla ser el cas que, al voltant de quart d'EGB, la curiositat sobre la naturalesa que els nens havien mostrat ha disminuït ja notablement. D'altra banda, cap aquesta edat, els nens ja han construït una extensa xarxa d'hipòtesis i teories mitjançant les quals s'expliquen a si mateixos com funciona el món. Els científics poden considerar aquestes hipòtesis i teories com a mites primitius i donar per descomptat que els nens s'afanyaran a aprofitar la primera oportunitat que tinguin de canviar els seus mites per les veritats que la ciència els ofereix. Per això, com ha quedat prou clar, aquest no és el cas. Ni tan sols els científics més experimentats estan immediatament disposats a intercanviar una teoria nova i superficialment més plausible per una altra encara no del tot satisfactòria amb la qual estan treballant en aquell moment, i habitualment cal un llarg període de negociació fins que els defensors de la vella teoria i els de la nova es reconcilien. Amb els nens passa una cosa molt similar. Si pretenem que abandonin les seves opinions sobre la natura, hem d'estar preparats per discutir francament amb ells les raons per les quals ho haurien de fer, i hem de discutir amb igual franquesa les raons que els fan pensar que som nosaltres els que hauríem d'adoptar les seves opinions. Sense aquestes discussions obertes, no només fracassarem en l'intent d'aconseguir que vegin el món de la mateixa manera que nosaltres el veiem —cosa que, de fet, no és una qüestió massa rellevant—, sinó que fracassarem —i això és molt més important— en l'intent de fer-los pensar científicament i de fer-los participar de tot cor en la recerca. Per aquestes discussions han de ser lògicament disciplinades; han de ser discussions raonables. No només hem de *parlar* amb els nens de les diferències entre la seva concepció del món i la nostra: hem de *raonar* amb ells. Ja que, tradicionalment, l'educació científica no s'ha fet càrrec d'aquest component de raonament, l'hem d'oferir com a suplement derivat d'una altra disciplina. Com que la filosofia ha proporcionat tradicionalment la cobertura necessària per a l'estudi de la discussió raonada, no ens ha de sorprendre que aquesta altra disciplina sigui la filosofia.

Hi ha una altra qüestió que val la pena d'esmentar en aquest mateix sentit. En general, s'està d'acord a afirmar que l'educació científica no hauria de ser un mer assortiment de respostes. El més important, diem, és que siguin els nens qui facin les preguntes. I tot així està molt bé, però, tanmateix, encara és inadequat. Els nens poden ser prou inquisitius com per formular preguntes, però poden seguir sent reacs al nostre abastiment de respostes ja pre-

parades. Volen que se'ls permeti de pensar aquestes coses per ells mateixos i volen arribar a les respostes per ells mateixos. No s'esperen que rebutgin les nostres respostes com a tals: el que rebutgen és *el mètode* que els proposem perquè arribin a aquestes respostes. No volen que nosaltres pensem *per ells*; volen pensar *per si mateixos*. No s'esperen que estiguin aferrats a les seves pròpies explicacions, sinó que volen participar en la recerca i compartir l'experiència de descobrir com funcionen les coses. A tots ens és familiar l'afany dels nens per "ajudar": "Deixa-m'ho fer a mi! A mi!", insisteixen. I així és tot el que demanen. No hem de tenir por que estiguin provant de "desbancar-nos". De fet, només volen pertànyer, amb nosaltres, a una comunitat de recerca. Així, doncs, el simple fet que els nens siguin inquisitius no ens assegura que hagin de ser receptius a aquella informació que és el resultat, guanyat amb penes i treballs, dels nostres esforços, però no dels seus.

En els darrers anys, s'ha fet habitual en el món de l'ensenyament la idea que el fet que els estudiants aprenguin senzillament els resultats de les recerques científiques clàssiques no assegura que la seva educació científica hagi estat reeixida. L'èxit s'aconseguiria només si s'hagués ensenyat als estudiants a *pensar científicament*. Però, ¿què vol dir, *pensar científicament*? En el seu aspecte més essencial, vol dir fer-se un mateix la mena de preguntes que els científics es fan, estar alerta als aspectes problemàtics de la pròpia experiència tal com els científics hi estan, reflexionar de manera autocrítica sobre els propis procediments tal com fan els científics, i valorar, no només pel que fa al propi pensament sinó també a la pròpia vida, que si una distinció ha de ser assenyalada, és urgent que un mateix l'assenyali, i que si una connexió ha de ser establerta, és urgent que un mateix l'estableixi. D'altra banda, *no* s'està pensant científicament quan el cas discrepant que s'ha trobat no fa quedar perplex, o quan un no s'adona que les pròpies reflexions com a científic són de fet internalitzacions de les converses tingudes o per tenir amb els col·legues de la comunitat de recerca. Són consideracions com aquestes les que ens han de guiar en la construcció d'un currículum subtítulat "Raonar sobre la Natura". Així com els millors caçadors són aquells que poden suposar els camins de la seva presa, i, quan aquesta s'amaga, intuir on és que s'amaga, també els millors científics són aquells que poden endevinar la natura i tenir una intuïció d'on s'amaga quan ho fa. Aprenen a pensar com funciona la natura: on pot tornar a colpir un cançó, si una closca de cargol està feta en el sentit de les agulles del rellotge o en el sentit contrari, tal com es forma una lluna. Així mateix, l'estudiant ha de pensar com treballa el científic, i alhora, ha de pensar com pensa el científic. Si l'educació científica tal i com es duu a terme actualment no aconsegueix de fer pensar els nens d'aquesta manera, aquesta tasca ha de ser assumida per altres sectors del currículum. Ara bé, si així és el que s'ha de fer, s'ha de fer de tal manera que les habilitats de raonament que els nens adquireixin puguin passar amb prestesa a altres disciplines i significar un pas més envers aquest "pensament curricular transversal" que tan àmpliament es pregona i tan rarament s'acompleix.

## L'EDUCACIÓ CIENTÍFICA I LES HABILITATS DE PENSAMENT

Durant algun temps, hem sentit com els educadors científics insistien que els estudiants no necessitaven cap entrenament especial de les habilitats cognitives de cara a realitzar experiments científics, ja que es podia esperar d'aquestes habilitats que es desenvoluparien naturalment i serien a lloc quan fossin necessàries. Però sovint s'ha comprovat que aquesta fe complaent en la convergència del currículum amb els estats del desenvolupament del nen no ofereix garanties. Les habilitats cognitives del nen han de ser cultivades i han d'estar a punt *abans* de ser requerides. I encara més: no poden ser cultivades al marge de les disciplines a les quals seran subseqüentment aplicades. En el procés d'aprenentatge d'aquestes habilitats els estudiants també s'han de familiaritzar amb els procediments a través dels quals aquestes habilitats han de ser transferides i "connectades" a les diverses parts del currículum. L'absurd d'ensenyar als estudiants l'ètica formal d'una banda i les lleis naturals de l'altra, amb l'expectativa ingènua que, de resultes d'això, seran capaços de pensar lògicament i científicament, no és menys absurd que el d'aquell estudiant titulat que pretén escriure un treball sobre poesia xinesa consultant a l'enciclopèdia articles sobre poesia i sobre la Xina.

En el programa de *Kio i Gus* —i especialment en el manual del mestre, *Admirant el món*— es reconeix que els esforços per enfortir habilitats de pensament *descontextualitzades* són inútils. És per això que, en una primera secció del programa, aquestes habilitats són aplicades a qüestions filosòfiques, mentre que, en la segona part, es posa l'èmfasi en la seva aplicació a temes científics. El problema de la transferència no és abandonat a mans del mestre, sinó que és tractat de diverses maneres que tant mestres com estudiants poden aprendre a utilitzar.

Naturalment, no és per casualitat que s'esculli la filosofia com a disciplina des de la qual una recerca estructurada ha de començar (tot i que ens podríem preguntar per què així ha estat així històricament en la nostra cultura). La raó d'això està relacionada amb el fet que les qüestions i els mètodes filosòfics resulten atractius i accessi-

bles als nens. Els conceptes filosòfics tendeixen a ser inherentment borrosos, i és ben clar que ens falten procediments de decisió per definir-los i clarificar-los d'una vegada per totes. Aquests conceptes es presten fàcilment al diàleg, i els estudiants es troben de seguida immersos en un estira-i-arrotonsa sobre les diferents interpretacions dels conceptes investigats. Aquesta capacitat que tenen els conceptes filosòfics de generar diverses línies d'argumentació en competència i també un sentit de cooperació en la recerca cognitiva és el que els fa aparèixer tan significatius i dinàmics als ulls dels nens.

D'altra banda, els conceptes científics, que són generalment definibles mitjançant criteris i procediments de classificació específics, tendeixen a aparèixer als alumnes dels primers cursos com si fossin inerts més que no pas dinàmics. Aquests conceptes no es presten tan fàcilment a interpretacions conflictives (excepte en aquells casos en què l'estudiant és prou hàbil o prou sofisticat com per formular les preguntes adients). Que la sang és vermella o que l'aigua és incolora són "dades" que fàcilment provocaran qüestionament o reflexió. Per exemple, suposem que es donem informació sobre les veritables condicions d'observació: diem que la sang és vermella "per a l'ull normal", i diem que l'aigua és incolora "en petites quantitats". Suposem també que els alumnes ja han explorat a classe de filosofia les "fal·làcies" de la divisió i la composició: són conscients que el que és verdader d'una part no és necessàriament verdader referit al conjunt, i a l'inrevés. Pot molt ben ser que aquests alumnes es vegin impulsats a reflexionar i qüestionar si la sang encara és vermella vista a través d'un microscopi, o si l'aigua és efectivament incolora en grans quantitats. En altres paraules: els nens que tinguin un entrenament filosòfic en habilitats de pensament no estaran disposats a assentir sense pensar a afirmacions tòniques sobre els fets: voldran saber *en quines circumstàncies* aquestes afirmacions són realment verdaderes i *en quines circumstàncies* no ho són.

Considerem un altre exemple. El mestre diu: "Sabem que l'aigua és incolora. Donat aquest coneixement, ¿podem inferir que l'aigua també és insípida i inodora?" Sens dubte, alguns alumnes respondran, basant-se en la seva pròpia experiència sensitiva, que *la seva* aigua no és insípida. D'altres, però, igualment astuts gràcies a la seva preparació filosòfica, respondran probablement que el gust i l'olor no poden ser inferits lògicament del color. Fins i tot pot ser que algú ofereixi un contraexemple com ara: "¿El perfum de la meua mare és incolor, però no és inodor!" I encara d'altres poden afegir: "¿No és l'aigua que té mal gust, són les *impureses* de l'aigua!" Entrenats filosòficament per fer distincions curioses, estan començant a pensar científicament.

## LES HABILITATS DE PENSAMENT I LA FILOSOFIA

Encara es poden trobar algunes persones que pensen que l'interès per les habilitats de pensament és de collita recent, i que es resisteixen a creure que la filosofia hagi tingut alguna experiència en aquesta àrea. La filosofia, és clar, no és ni de bon tros tan ben coneguda en el món modern com la ciència. En general, podem dir que l'estadi inicial d'una recerca que aborda un tema recentment descobert és filosòfic. És un estadi en què abunden les perplexitats, així com les especulacions sobre com es podrien resoldre. Però, a mesura que la recerca emprà una observació, experimentació i medicaments precisos, la fase filosòfica cedeix lloc a la científica. Malgrat tot, no és que la filosofia desaparegui, ja que es queda sempre romanejant en la forma de crítics. Cada disciplina té la seva "filosofia de": hi ha la filosofia de la literatura, la filosofia de l'educació, la filosofia de l'art i la filosofia de la ciència. Les "filosofies de" representen el pensament crític *sobre* aquestes disciplines, utilitzant el repertori d'habilitats conceptuals i analítiques que formen una part de la tradició filosòfica.

La filosofia intenta clarificar i il·luminar qüestions que no tenen una adscripció tancada, que són motiu de controvèrsia i tan genèriques que cap disciplina científica no està equipada per treballar-hi. Com a exemples podríem citar conceptes com "veritat", "justícia", "bellesa", "persona" i "bondat". Alhora, i en el seu estil imparcial, la filosofia intenta agitar les nostres ments respecte a aquelles qüestions que tendim a donar per suposades, i insisteix que prestem atenció a aspectes que fins ara hem preferit passar per alt. Sigui com sigui, l'objectiu de la filosofia és cultivar l'excel·lència en el pensament, i els filòsofs ho fan examinant què és pensar històricament, musicalment, matemàticament, en una paraula, què és excel·lir en el pensament en cada disciplina.

Nogensmenys, hi ha una altra cosa que la filosofia aporta en la recerca de l'excel·lència del pensament, i és la seva subdisciplina de lògica. La lògica és una disciplina més normativa que descriptiva. És a dir, que no dedica cap esforç a descriure com la gent pensa realment, sinó que ofereix criteris mitjançant els quals podem distingir el bon pensament del mal pensament. [La lògica també és descriptiva, però, quan el que vol és construir models que s'acostin als models del comportament humà real. Així passa molt sovint en les recerques d'intel·ligència artificial, sobretot quan es volen construir sistemes experts que simulin els comportaments intel·ligents dels humans en diferents camps.] Malgrat que els lògics puguin diferir entre ells respecte a una qüestió o una altra, generalment es

reconeix que les consideracions lògiques són de primera importància a l'hora de determinar què significa ser raonable. Com que la raonabilitat és un objectiu principal de l'educació reflexiva, la lògica pot contribuir en gran manera al cultiu del pensament. Un exemple rellevant és el fet que tots aquells que rastregen una taxonomia de les habilitats del pensament poden començar immediatament amb les habilitats de raonament que es necessiten per realitzar les operacions que configuren la lògica. (Bloom, a *Taxonomy of Educational Objectives* ignora de fet aquestes habilitats de raonament. En vista d'això, un s'ha de preguntar com pot ser que en el seu moment assolís la posició canònica que ha mantingut en el darrer quart de segle.) Dit d'una altra manera, la psicologia cognitiva ofereix descripcions de com el pensament funciona efectivament, mentre que la lògica ofereix coneixements normatius que ens diuen com *hauria de* tenir lloc el pensament. Un currículum de filosofia procura tenir en compte ambdues menses de consideracions, i vol mostrar com estan interrelacionades.

Seria un error pensar en la filosofia només com en una teoria i gens ni mica com en una pràctica. Ben al contrari: la filosofia sovint és una cosa *que es fa*, on la teoria està dissolta en la pràctica, i no pas separada d'ella. Els filòsofs professionals poden fer filosofia millor que altres, de la mateixa manera que els atletes professionals practiquen esports millor que altres, però la diferència sembla ser més de grau que no de tipus. Si la filosofia és el que fem quan les nostres converses prenen la forma d'una recerca disciplinada per consideracions lògiques i metacognitives, no tenim cap dret a refusar el terme "filosofia" a les converses dels nens que hagin pres aquella mateixa forma.

Abans de considerar amb més detall la contribució que la filosofia pot fer en el reforçament de les habilitats de pensament, hem de tenir en compte les maneres en què camps separats de la filosofia poden contribuir al reforçament de l'educació. Els grans camps que hem de mencionar aquí són l'epistemologia, la lògica, la metafísica, l'ètica i l'estètica. Gran part de la debilitat de l'educació moderna pot relacionar-se amb l'eliminació dins del currículum de les qüestions normalment tractades per aquestes subdisciplines.

Podem començar per l'*epistemologia*. Com és ben sabut, l'educació dels nens més petits ha estat criticada pel fet d'insistir en la necessitat de memoritzar i per recórrer a la mera informació, en lloc de fer que els nens pensin sobre les coses que també s'espera que sapiguin. Per exemple, potser s'espera d'uns alumnes que sapiguin que el cometa Halley es compon de gasos congelats. Ara bé, a alguns alumnes se'ls pot acudir el següent pensament: "¿I això com ho sabem?" En altres paraules, volen saber de quina manera aquesta informació va ser obtinguda i per què pensem que és veritat. Per pot ser que no s'atreveixin a fer aquesta pregunta, si ja han tingut una certa experiència que aquesta mena de preguntes són menystingudes com a irrelevantes. Per, tot i això, els nens de la classe que tinguin un pensament crític mantindran la seva curiositat respecte a les bases epistemològiques necessàries per considerar verdader un enunciat. És a dir, que quan es trobin amb una sèrie d'enunciats com:

Se suposa que el cometa és compost de gasos congelats.

Es pensa que el cometa és compost de gasos congelats.

Es creu que el cometa és compost de gasos congelats.

S'afirma que el cometa és compost de gasos congelats.

Se sap que el cometa és compost de gasos congelats.

Etc.,

els alumnes estaran igual d'interessats en la primera part de cada oració com ho estan en la segona. Al capdavall, ¿com podem pensar críticament sobre allò que ens expliquen, si no podem qüestionar les bases de les afirmacions fetes i els criteris emprats a l'hora de decidir què es considera verdader? Llevat que els alumnes siguin conscients dels actes mentals, ¿com podran avaluar el diferent valor epistemològic de "se sap que..." i de "es creu que..."? (¿De fet, alguns alumnes potser pensin que no hi ha cap diferència en les pretensions de veritat d'aquestes dues frases!)

Qualsevol nen epistemològicament astut podria reclamar això: que se l'introdueix en els fonaments i les condicions del coneixement, i no simplement en el coneixement mateix. I encara podríem ampliar això dient que els significats són contextuals, i que quan suprimim la consciència del context, suprimim, efectivament, la consciència del significat. (I si no, penseu en la diferència de significat de l'afirmació "Tots els homes són animals" quan la fa un professor de biologia i quan la pronuncia una noia que torna a casa després d'una cita.)

L'epistemologia s'ocupa de les raons que puguem tenir, o no, per dir que una cosa és verdadera. Sempre que els nens volen saber les raons que tenim per dir que una cosa és verdadera, estan formulant una pregunta epistemològica. És en aquest moment que la lògica fa la seva aparició. Atès que sabem (o assumim) que certs enunciats són veraders, ¿quin raonament podem legítimament fer per arribar a *estendre* aquest coneixement? Tal com ja apuntàvem, la lògica és qui ofereix els criteris per avaluar el raonament mitjançant el qual provem d'estendre, i preservar alhora, la veritat. "¿Se'n segueix, d'això, que...?" és una pregunta lògica prototípica. I també ho són: "¿Com pots afirmar això i la seva contradicció?" O també: "¿No estàs assumint que...?"

Cal assenyalar que les preocupacions filosòfiques no apareixen només a classe per veu dels nens: el mestre les pot trobar igualment inevitables. Si, per exemple, els nens insisteixen que veuen el sol moure's pel cel cada dia, el mestre pot trobar necessari de dir-los que "només ho *sembla*", i si se'l pressiona en aquest sentit, haurà d'ampliar la seva explicació de la distinció entre "aparença i realitat". Aquesta, per tant, és una distinció *metafísica*. És una distinció que és massa general per caure en el domini de cap de les ciències particulars i, tanmateix, pot molt ben ser pressuposada per totes elles. (Passa el mateix amb distincions com: art i naturalesa, vida i art, veritat i bellesa, permanència i canvi, unitat i multiplicitat, etc.) Tant els mestres com els nens han de preguntar-se com es pot esperar d'ells que ensenyin i que aprenguin sense referència als pressupòsits subjacents a la informació que es presenta a classe.

L'*ètica* i l'*estètica* introdueixen els nens a les raons que tenim per dir que les coses són "correctes" i "justes", "bones" i "boniques". És difícil d'entendre com es pot haver eliminat de classe l'estudi d'aquestes raons i raonaments, mentre s'han continuat presentant als nens les raons que tenim per perforar la terra buscant petroli, o per anar a l'oficina cada dia, o per casar-nos. Les maneres que tenen les persones de prendre decisions de valor, i les decisions que prenen, són un dels fets més difícils que hi ha. Un programa d'estudis socials d'escola primària que ignori el fet social de les nostres preferències, de les nostres classificacions i avaluacions, i del nostre ús de criteris per fer aquestes coses, és un programa que ha de ser considerat irresponsable.

Sembla que Aristòtil pensava que es podia posposar l'aplicació del raonament pràctic a qüestions ètiques fins que s'hagués perfeccionat el propi procés de raonament—ja cap a l'edat adulta. Per tant, això és absurd. Un ha d'aprendre a raonar i a aplicar el raonament simultàniament: si comencem per posposar-ne l'aplicació, probablement no hi arribarem mai. És important fer adonar als nens del fet que les vides humanes prenen formes diferents, i que les formes que prenen sovint vénen donades pels ideals que les persones mantenen i per les disposicions que han adquirit. Si els nens reconeixen que la pregunta "¿Com s'hauria de viure la vida?" els afecta tant com a qualsevol altra persona, poden començar a treballar-hi i, com a resultat, poden esdevenir adults que es prenen aquesta qüestió seriosament, ja que té a veure no solament amb la manera com cada un de nosaltres hauria de viure, sinó amb la manera com hauríem de viure tots plegats. És per això que *Kio i Gus* difereix radicalment dels textos habituals per nens: perquè presenta persones discutint sobre la veritat, la bondat i la bellesa, exposant les seves opinions sobre allò que és preciós, excel·lent i perfecte, i provant de trobar raons per justificar les seves opinions. El programa intenta, d'aquesta manera, donar un model de què és passar informació als nens en una atmosfera de valoració i judici reflexiu més que no pas en una atmosfera d'acceptació passiva i acrítica, o de desconfiança que no es qüestionaria res.

Ara podem passar a la qüestió de les disposicions específiques, dels estats mentals, dels actes mentals, dels actes verbals, de les habilitats de raonament i de recerca que són fomentades i reforçades per la filosofia a l'escola primària. Encara que totes elles han de ser cultivades per tal de millorar les habilitats principals de llegir, escriure, parlar i escoltar, no deriven pas necessàriament de les mateixes fonts ni tenen funcions comparables. Difereixen, a més, pel fet que puguem escollir, o no, de participar-hi: així, podem decidir de raonar o d'inquirir i després posar-ho en obra, per tant, en canvi, no sembla pas que decidim de tenir una certa disposició o un estat afectiu i que després procedim a tenir-lo. També semblen diferir respecte a la seva complexitat cognitiva: els estats afectius només poden arribar a contenir un germen cognitiu, mentre que els actes mentals, els actes verbals i les habilitats de pensament i de recerca semblen formar una escala ascendent de complexitat cognitiva.

1. Les *disposicions* que el programa *Kio i Gus* ajuda a cultivar inclouen aquelles que disposen els nens a abordar actes mentals, actes verbals, el raonament i la recerca. En concret, hauríem de mencionar les disposicions a ser inquisitiu, a imaginar, a inquirir, a especular, a ser crític, a fer hipòtesis i a inferir. (Cal entendre que una disposició és una disponibilitat, una preparació, i que no està limitada als éssers humans: el vidre, per exemple, té una certa disposició per esquerdar-se quan se'l colpeja.) La millor manera que els nens adquireixin aquestes disposicions és fent que participin en comunitats de recerca. Aquestes comunitats encoratgen la pràctica que, al seu torn, prepara les persones per desenvolupar aquestes disposicions.
2. L'expressió *actes mentals* s'utilitza sovint de manera molt poc rigorosa, per cobrir un ventall molt ampli que va dels estats afectius als actes cognitius passant per combinacions diverses d'uns i altres. Exemples d'estats afectius són el desesper, el pànic, l'encapritxament. La combinació d'estat afectiu i acte cognitiu pot ser exemplificada pel dubte, la interrogació, la temença, l'esperança, l'admiració, el respecte i la creença. Més específicament, els actes mentals inclouen, per exemple, suposar, desitjar, conjecturar, concedir, recordar, escollir, jutjar, decidir i comparar. (Òbviament cada una d'aquestes llistes podria ser molt més llarga.)
3. Els *actes verbals* són expressions proferides que tenen sempre una dimensió mental. És a dir: molts actes mentals no acaben resolent-se de forma verbal, però no hi ha cap acte verbal que no tingui un component men-

tal. Citem com exemples: asserir, dir, al·legar, afirmar, explicar, proposar, insinuar, manifestar i establir. Ja que el diàleg generalment omet la menció explícita dels actes verbals i mentals, tendim a aprendre coses sobre ells quan llegim que s'esdevenen. Un dels nombrosos grans avantatges d'un component literari en un programa d'habilitats de pensament és la contribució que fa perquè ens conscienciem dels in comptables matisos que es donen en el pensament i en la parla. Un altre és que ens dona models de persones que pensen i parlen. L'habilitat dels nens per convertir-se en persones com aquestes depèn considerablement de la disponibilitat de models —fins i tot de models de ficció— amb els quals identificar-se.

4. Els exemples d'habilitats de *raonament* haurien d'incloure la competència per realitzar diverses operacions deductives i inductives (com ara inferir, i detectar premisses sobreenteses o pressuposicions), així com per formular preguntes, oferir raons, construir definicions, classificar, fer sèries, posar exemples i formar conceptes. (Aquesta última és tan important i destacada que gairebé podria quedar sola com a megahabilitat.) En general, la font d'informació precisa sobre aquestes habilitats és el domini de la llengua (formal i informal.) També caldria mencionar que l'habilitat de traduir (que és de gran importància en el desenvolupament de la comprensió de la lectura, ja que afecta la preservació del sentit d'una llengua a una altra) mereix també ser citada juntament amb les habilitats de raonament més importants.
5. Les habilitats de *recerca* són les que van associades amb el desenvolupament de procediments científics, com ara mesurar, observar, descriure, realitzar estimacions, explicar, predir i verificar.

## LA FILOSOFIA EN UNA CLASSE D'ESCOLA PRIMÀRIA

En el currículum de Filosofia per Nens, els llibres dels alumnes són obres de ficció semblants a una novel·la, escrits de manera senzilla i sense cap referència als noms i a la terminologia tècnica que els filòsofs professionals fan servir. Tot i així, les novel·les utilitzen molts dels termes col·loquials que els filòsofs professionals també utilitzen; termes com “veritat”, “bo”, “just” i “bonic”. A més, amb prou feines hi ha cap paragraf on un concepte filosòfic no hagi estat introduït subrepticiament, “entre línies”, per dir-ho així. Tot així són esversos per als nens, que pretenen copsar la seva atenció i provocar entre ells la discussió i el debat. Els nens van llegint en veu alta, l'un darrere l'altre, els passatges que els toquen, de manera que la fase inicial d'una sessió de Filosofia per Nens enrolla els nens en una combinació de llegir, parlar i escoltar que estableix un marc al diàleg posterior i alhora presenta als nens un model de discussió reflexiva.

Es demana llavors als nens d'assenyalar allò que han trobat interessant en el passatge que han llegit. Així permet que els alumnes designin temes de discussió; efectivament, els permet establir l'ordre del dia (tot i que no impedeix que el mestre introdueixi altres temes que en la seva opinió mereixin ser discutits.) A mesura que el diàleg avança, el mestre introdueix en moments adequats els exercicis i plans de discussió que el manual d'instruccions li proporciona per desenvolupar els punts tractats o per reforçar les habilitats de raonament necessàries per desentrellar els significats del passatge que es discuteix.

Sempre que el mestre és vist com una font d'informació i el punt de debat a classe és una qüestió sobre fets, hi ha el costum ben establert de girar-se cap al mestre per buscar-hi confirmació o verificació. Així crea un model d'intercanvi mestre-alumne que frustra les intencions de la Filosofia per Nens, ja que buscava la noció de comunitat i legitimitat, en canvi, la noció del mestre com a autoritat informativa i dels alumnes com a aprenents ignorants. En una comunitat de recerca, en canvi, els mestres i els alumnes es troben plegats com a coinvestigadors, i el mestre procura facilitar-ho a base d'encoratjar els intercanvis alumne-alumne tant com els de mestre-alumne.

Caldria entendre que el mestre, en renunciar al paper d'autoritat informativa, no renuncia al paper d'autoritat instructiva. És a dir, el mestre sempre ha d'assumir la responsabilitat última d'establir les mesures que guiaran i estimularan la classe perquè sigui més i més productiva i perquè el discurs de la recerca sigui més i més autocorrector. El mestre sempre ha d'estar a punt per detectar les conductes il·lícites entre els alumnes, igual que una persona que fa de moderador en una reunió ha d'estar alerta per detectar qualsevol possible transgressió de les regles dels procediments parlamentaris. Per al mestre no li cal morda, ni tan sols per mantenir aquestes regles. Pot preguntar als altres alumnes, per exemple, si en la seva opinió tal comentari ha estat rellevant, o si la inferència que s'acaba de fer és, realment, una conseqüència lògica de les premisses establertes, o si aquesta manera de definir els termes que s'estan utilitzant és realment la més útil per construir aquests termes, o si tothom està d'acord amb les assumpcions que aparentment es troben implícites en les afirmacions del darrer que ha parlat.

Aquestes són les consideracions lògiques i pedagògiques que governen la direcció d'una discussió filosòfica. Però hi ha també consideracions filosòfiques, i sovint els nens les ensumaran abans i tot que el mestre n'hagi pres

consciència. Així és així perquè els nens són molt rídids per detectar all que és problemàtic, i si són prou innocents, no faran cap secret de la seva perplexitat. Sovint passa, senzillament, que no en saben prou per donar per suposat all que els adults donen per suposat, de manera que aixequen la mà i posen en qüestió punts que poden semblar prou obvis al mestre, però que, sotmesos a examen, resulten estar carregats d'implicacions filosòfiques amagades. Les lectures dels nens estan deliberadament sembrades, però gairebé gairebé, de comentaris que són més problemàtics o suggeridors que no pas rutinaris i a punt per ser memoritzats. Cada però gairebé d'una novel·la filosòfica pretén ser un camp de mines filosòfic; és precisament per això que, als nens, els encanten aquestes novel·les i que alguns mestres les miren amb recel.

En cada novel·la que forma part del currículum, es retraten uns nens de ficció que formen una comunitat de recerca. S'ha fet un esforç perquè aquests nens no apareguessin com a completament implausibles, sinó que guardessin un grau raonable de versemblança. De fet, qualsevol comentari fet per un d'aquests nens podria haver estat fet per un nen de la classe. Malgrat tot, all que aquests nens de ficció aporten a la recerca és una sensibilitat filosòfica peculiar, una consciència clara de com les preocupacions ètiques, lògiques, epistemològiques, estètiques i metafísiques afecten l'objectiu i el desenvolupament de la seva recerca, tot i que és segur que ells mai no ho dirien precisament amb aquests termes. Aquests nens de ficció no en saben res, del lèxic heretat pels filòsofs postaristotèlics; són molt més propers als filòsofs presocràtics, els aforismes dels quals revelen poca consciència de la filosofia com a disciplina tècnica i professional. De tota manera, amb aquests nens de ficció es fa un esforç per retornar a les arrels mateixes de la filosofia i del coneixement humà en general, deixant de banda les màscares i els actors que els sistemes filosòfics i les escoles ens han imposat.

Així, el programa de *Pimi*, també pensat pels primers cursos de l'ensenyament obligatori, mostra un grup de nens de ficció que exploren el llenguatge i la ment, i que relacionen aquesta recerca amb les consideracions ètiques, lògiques, epistemològiques, estètiques i metafísiques ja esmentades. A *Kio i Gus*, trobem els nens de ficció explorant (o, almenys, permetent-se de ser receptius a) certs aspectes de la naturalesa, concretament, la zoologia i l'ecologia.

Caldria assenyalar que els nens de ficció que apareixen en els dos programes són força diferents. Els de *Kio i Gus* es troben també en altres programes de Filosofia per Nens. De fet, qualsevol que estigui interessat a saber més coses d'en Kio i la seva germana, la Suki, farà bé de buscar-ne informació, per aquest ordre, a *La descoberta de l'Aristòtil Mas* i a *Lisa* (així com a *Suki* i a *Mark*, aquestes últimes no adaptades al català). Les cinc novel·les cobreixen un període d'aproximadament cinc anys, de manera que en Kio, que té dos anys a *La descoberta de l'Aristòtil Mas*, ja en té set, més o menys, a *Kio i Gus*.

## ENSENYAR COMPETÈNCIA COGNITIVA

És generalment acceptat que les bases cognitives del desenvolupament del nen s'estableixen en la situació familiar, on les competències lògica i sintàctica s'adquireixen paral·lelament a l'adquisició del llenguatge. En els primers cursos de l'escola primària, els mestres haurien de preocupar-se de posar remei a les deficiències que hi hagi hagut en el desenvolupament lògic i sintàctic del nen, i així es pot fer sobretot fomentant i educant les converses dels nens a classe. Per promoure les actuacions cognitives bàsiques, els mestres han de restar més atenció a les etiquetes amb què les operacions lògiques s'identifiquen i han de posar l'èmfasi en la realització reeixida d'aquestes operacions. No es pot negar, és clar, que fer parar l'atenció del nen en una operació és un pas en el camí d'identificar aquesta operació, però la qüestió és que aquest és un procés que perfectament pot ser allargassat en el temps, de manera que la identificació segueixi a la pràctica en lloc de precedir-la. Per exemple, si els alumnes llegeixen:

La Maria és més alta que en Joan  
En Joan és més alt que en Tomeu

---

Per tant, la Maria és més alta que en Tomeu

El Sr. A és el pare del Sr. B  
El Sr. B és el pare del Sr. C

---

Per tant, el Sr. A és el pare del Sr. C

i si n cap a os de reconixer que el raonament s correcte en el primer cas i incorrecte en el segon, estem davant d'un resultat molt m s important que no pas que s pignen dir que "m s alt que" s una relaci transitiva i "pare de" s una relaci intransitiva. Ja hi haur temps, i de sobres, d'aprendre les etiquetes.

Dit d'una altra manera: en la fase m s inicial de l'educaci prim ria, les habilitats cognitives s n refor ades per la pr ctica; en el grau mitj , els nens s'introdueixen en els principis subjacents a aquesta pr ctica; i en els graus superiors, i ja al batxillerat, s'encoratja els alumnes a aplicar els principis a totes les disciplines del seu curr culum aix com a la seva vida fora de l'escola. Havent apr s a raonar epistemol gicament, metaf sicament, ticament, l -gicament i est ticament, ara se'ls prepara per raonar algebraicament, geom tricament, hist ricament, cient ficament i pr cticament.

De tota manera, aix com l'estudiant de primers cursos de prim ria pot estudiar *Kio i Gus* sense haver llegit pr -viament *Pimi* o *La descoberta de l'Arist til Mas*, s altament recomanable que el mestre de *Kio i Gus* hagi fet abans una immersi en aquests dos programes. Les habilitats cognitives a *Kio i Gus* anuncien o prefiguren les de l'*Aris*, i els mestres podran entendre molt millor les conseqü ncies del fet que els seus alumnes estiguin familiaritzats amb les habilitats que es treballen a *Kio i Gus* si ells mateixos estan familiaritzats amb les de l'*Aris*. Un nen de primer o segon de b sica pot inferir correctament la conclusi d'un sil-logisme condicional sense saber les regles de la sil-logstica, per a un mestre li han de ser familiars aquestes regles (tal com queden establertes en el programa de l'*Aris*) per poder identificar en quines ocasions els nens extreuen aquestes conclusions, i per saber qu fer per corregir infer ncies extretes incorrectament.

Hem fet un esfor , en l'organitzaci global d'*Admirant el m n*, per introduir els nens primer a les habilitats de raonament m s elementals; m s endavant, cap a la meitat del llibre, a habilitats d'ordre m s elevat, i encara a habilitats m s complexes cap al final del llibre. Tanmateix, no es pot buscar una gran precisi en aix . El pensament dels nens no es mou segons una progressi d'etapes tancades, des de les habilitats primordials fins a les m s complexes. M s aviat sembla que moltes o gaireb totes les habilitats s'adquireixen quan s'adquireix el llenguatge, si b l'adquisici de les m s complexes s naturalment m s inestable, esquem tica i imprecisa en aquesta primera etapa que l'adquisici de les m s simples. És m s, tampoc s f cil de dir quines s n les habilitats de "primer ordre" i quines s n d'"ordre superior". De nou, la taxonomia de Bloom s ben desorientadora en aquesta qüesti . La classificaci , per exemple, s una habilitat que emprenen des del caganiu menys sofisticat fins als cient fics m s sofisticats; aix no obstant, fins i tot l'actuaci classificadora del caganiu planteja qüestions te riques de gran complexitat. I tampoc ens ofereix una soluci completa dir que les habilitats cognitives d'ordre inferior s n habilitats "d'un sol pas", mentre que les d'ordre superior s n habilitats de "passos m ltiples".

Aqu ens enfrontem a un problema seri s del desenvolupament del curr culum. És evident que no hem d'ignorar all que els psic legs del desenvolupament ens expliquen sobre el creixement mental del nen. D'altra banda, per , hem de distingir el desenvolupament mental que s'ha observat sota condicions d'intervenci m nima, del desenvolupament que s resultat d'esfor os deliberats per estimular i accelerar el creixement mental del nen. No volem saber nom s qu poden copsar els nens sense fer cap esfor , sin tamb qu est al seu abast de fer en unes circumst ncies que siguin les m s adients i intel-lectualment m s provocatives que puguem establir. Sense experimentar amb diverses intervencions curriculars, no tenim manera de con ixer els l mits del desenvolupament cognitiu del nen. Sense intervenci educativa, la conducta cognitiva casual dels nens pot ser tristament concreta, mon tonament emp rica. És una ll stima que molts creadors de curr culums hagin arribat a la conclusi que aquest estat de coses s un fet donat i inapel-able i que hagin constru t els seus curr culums partint d'aix , ometent de fet les abstraccions que, segons els sembla, el nen podria trobar "massa dif cils". ¿Pot estranyar encara que els nens, immersos en un curr culum que posa l' mfasí en les percepcions i ignora les relacions, siguin "negats per a l'abstracci "?

Aix , els que fan curr culums o b poden mirar de fer-los segons el que els expliquen els psic legs sobre el desenvolupament del nen, o b poden dissenyar-los com a procediments heur stics, pensats per emp nyer l'actuaci cognitiva dels nens molt m s enll del nivell de mediocritat que mostren els nens no estimulats. El curr culum Filosofia per Nens t com a objectiu estimular els nens a pensar, i a pensar per si mateixos. Per tamb busca d'encoratjar-los a ser raonables, i per aix ofereix un model de coher ncia i raonabilitat, per molt ca tiques o complexes que les ments dels nens puguin arribar a ser realment.

## CONSIDERACIONS

Quan s'utilitza el programa *Kio i Gus* per a un ensenyament que aspira a la compet ncia cognitiva, s'han de tenir sempre presents algunes consideracions:



## 1. Habilitats d'inferència

L'habilitat d'inferència és d'una importància extraordinària a l'hora de raonar. Un tipus d'inferència que *Admirant el món* pretén reforçar és la inferència *deductiva*. Participem ja en inferències deductives des de molt petits, tot i que llavors no coneixem els principis lògics que hi entren. El programa Filosofia per Nens fa practicar als nens la inferència deductiva, com a preparació als programes de cursos superiors, que els introduiran en els principis lògics subjacents a allò que ells ja han estat posant en pràctica.

Un altre tipus d'inferència és la *inductiva*. Mentre la inferència deductiva garanteix la veritat de les seves conclusions (si les premisses són verdaderes i la forma de l'argument és vàlida, la conclusió *ha de ser* verdadera), el raonament inductiu només pot dir, en el millor dels casos, que la conclusió és *probablement* verdadera. Hi ha molts tipus de raonament inductiu, com quan utilitzem les nostres percepcions anteriors del món per fornir-nos amb raons per esperar que les nostres percepcions futures del món seran similars a les que ja hem tingut. (Per exemple, si, en el passat, hem vist que els nívols negres a l'horitzó han anat seguits de pluja, ara, quan veiem nívols, esperem pluja.)

Encara hi ha un altre tipus de raonament inductiu que els nens practiquen quan llegeixen *Kio i Gus*: el de fer inferències basades en "proves internes". Normalment, cada capítol té un narrador diferent (que pot ser en Kio o la Gus), però s'ha d'esbrinar quin d'ells parla. Aquest descobriment es pot fer basant-se en les "proves internes" que ens ofereix cada capítol. Com que pot ser molt confús intentar seguir el capítol sense escatir primer qui és el narrador, la primera cosa que caldrà en començar un capítol serà fer que els nens es posin d'acord sobre la identitat del narrador.

Aquesta no serà l'única ocasió en què els nens hauran de fer inferències basades en proves internes al text. Per exemple, de vegades la Gus fa un comentari, i nosaltres ens preguntem com ho pot haver sabut, allò, si no s'hi veu. Així ens fa retornar al que ha passat per intentar determinar si ho ha pogut experimentar de primera mà o bé si ho ha inferit basant-se en el testimoni d'altres observadors.

## 2. "Lectura profunda"

Així ens porta a la "lectura profunda". Els nens llegeixen i escolten molt atentament, i sovint retenen molt més que els adults allò que han llegit o escoltat. Per això, encara que potser estiguin molt desconcertats per bona part del que hagin sentit o llegit, pot ser que no siguem capaços d'encoratjar-los a aturar-se i explorar minuciosament el que han estat llegint. Sovint això és degut al fet que *nosaltres* no trobem que aquesta o aquella paraula siguin desconcertants, de manera que no ens podem imaginar per què *ells* haurien de voler discutir-la. Malgrat tot, pot ser que els nens vulguin resseguir una història *paraula per paraula*, assegurant-se que detecten cada significat abans de passar al següent. Així fa necessària una bona dosi de paciència, però és un bon exercici per a uns lectors escrupolosos i responsables, així com per a aquells que pensen críticament.

És per això que hi ha tants exercicis a *Admirant el món*: mai no se sap quin terme o quina idea un nen voldrà posar en qüestió, de manera que convé estar ben preparat per gairebé tots els casos.

## 3. Formació de conceptes

En els primers capítols d'*Admirant el món* l'atenció se centra en les habilitats de pensament i els *conceptes filosòfics*; en capítols posteriors, hi ha un èmfasi continuat en les habilitats cognitives, però es posa l'accent sobre els *conceptes científics*. Així, des d'aproximadament el darrer episodi del capítol set fins al capítol deu, gairebé es recull com a idea principal qualsevol referència de tema zoològic o ecològic, i es plantegen exercicis per obligar els alumnes a raonar sobre la informació essencial al concepte que es discuteix. D'aquesta manera es fa passar els nens de pensar filosòficament a pensar a l'interior de les disciplines científiques.

## 4. Intensificar l'experiència a través de la poesia

No tots els exercicis que tracten conceptes comporten que s'hagi de raonar lògicament sobre aquells conceptes. S'utilitza també una altra aproximació, que té com a objectiu l'enriquiment i realiment de l'experiència del tema en qüestió. Efectivament, es pot trobar un poema sobre un animal que provoqui en els nens una consciència més intensa de l'animal sobre el qual ha escrit el poeta. L'objectiu d'això no és només estètic: els nens que estan sent preparats per a l'educació científica han d'aprendre a ser bons observadors, a més a més de bons raonadors, i probablement no hi ha cap grup d'individus que observi amb més atenció i cura que el dels artistes i el dels poetes.

## 5. El paper de la minusvàlua de la Gus

Per acabar, una paraula sobre el paper preeminent que té en aquest llibre una nena amb una minusvàlua perceptiva. Se'ns presenta la Gus com una nena que està orgullosa de la seva habilitat per enfrontar-se al món, a despit de la seva manca de vista, i que molt rarament es dedica a l'autocompassió. Sap defensar bé el seu lloc en les discussions que té amb en Kio. De fet, la manera que tenen els dos nens de relacionar-se pot servir com a model típic per als nens que llegeixen i discuteixen el llibre. Però el seu valor és tan epistemològic com ètic: la manera que té la Gus d'experimentar i d'entendre el món no és la mateixa que la que té en Kio d'experimentar i d'entendre el món. Aquesta diferència de perspectives —cognitiva i epistemològica— ha de ser demostrada als nens de la classe, de manera que es puguin adonar més vivament d'una cosa: els que tenen el privilegi de la visió no posseeixen pas, per això mateix, una comprensió exclusivament correcta de les maneres com podem dir que funciona el món.

## NOTA A L'EDICIÓ CATALANA

El manual *Admirant el món*, que acompanya la novel·la *Kio i Gus*, és un text que vol acompanyar mestres i alumnes en la recerca filosòfica. I això ho fa no solament —com podria fer pensar el títol del manual—, fomentant la capacitat d'admirar-se davant el món, sinó també provocant admiració i interès davant les possibilitats inesgotables del llenguatge. El fet mateix que un dels personatges principals de la novel·la sigui cec, ens situa tots en una actitud no gens convencional. I és que, si es vol de debò acompanyar una criatura cega en la seva percepció i descoberta del món, caldrà posar-se sovint al seu lloc i caldrà també crear i recrear constantment el llenguatge, per buscar-hi nous camins de descoberta de sensacions, noves formulacions d'experiències, relacions insospitades i —per què no dir-ho així— punts de vista inesperats per revelaradors.

Aquest manual ens ensenya, doncs, que no n'hi ha prou de mirar per veure què passa. Mirar de vegades no és possible i, sovint, és insuficient. Cal posar en marxa tots els altres recursos de percepció, admiració, interpretació i comprensió de què disposem els humans, entre els quals el llenguatge i el pensament ofereixen unes possibilitats immenses. Recordem el que es diu en el capítol 5, episodi 1, idea 2:

“Si hi hagués algun objectiu en aquest curs que s'hagués de subratllar seria aquest: el de fer créixer l'interès dels alumnes precisament per la relació entre admirar i entendre. Un món sense admiració seria un lloc molt avorrit; per un món sense comprensió seria un lloc en què ens trobaríem completament indefensos. Si el curs t'arribés a lligar totes dues coses (el sentit d'admiració i la capacitat de comprensió), així com la capacitat de percebre la relació entre elles.”

Tal com es diu en el *Prefaci* de l'edició original d'aquest manual, *Kio i Gus* vol portar al descobriment del món i de la naturalesa sobretot a través de la consideració de dues ciències: la zoologia i l'ecologia. D'aquí ve que sovintegin tant les referències als animals i a la natura, referències que s'intensifiquen a partir del capítol set. El manual dona també una importància considerable als textos literaris i, en particular, als poemes. Ara bé, tal com quan es parla de la natura, no es pretén de cap manera substituir les explicacions del mestre, sinó que només es vol ajudar a completar-les, també quan es fan referències literàries no es vol de cap manera desviar l'atenció cap a consideracions merament estètiques, sinó que es pretén que els alumnes s'embarquin en una nova manera d'acostament a la realitat i, si pot ser, que s'hi engresquin.

L'adaptació que aquí es fa del manual vol estar, és clar, al servei dels objectius generals i específics del programa. En aquest cas, l'adaptació no solament ha procurat, com sempre, que els nens trobessin properes les informacions donades —pel que fa, per exemple, a les situacions descrites o a les espècies animals examinades—, sinó que també ha buscat textos literaris que o bé ja haguessin estat ben traduïts al català o bé fossin d'autors catalans. De fet, aquesta edició conté més textos i poemes que no pas l'edició original. I és que ha semblat que la proposta literària podia ser un punt fort del programa. En alguns casos, els poemes i els textos no són pas ben fàcils ni d'entendre ni de comentar. Si, malgrat tot, s'han escollit és perquè s'ha cregut que podien ser útils. De fet, davant aquests textos, la classe sempre té, bàsicament, tres opcions: a) *triar* només aquells que, en un moment determinat, semblin adequats, sense excloure, és clar, que més endavant no es pugui retornar als altres textos; b) *adaptar* alguns dels textos a les necessitats de la classe, o bé buscar textos paral·lels i alternatius que resultin més adequats; c) *acceptar* —almenys en algun cas— el repte de la dificultat, i fer l'esforç de posar-se intel·lectualment de puntetes per veure si s'agafa el fruit de l'arbre, encara que la branca quedi un xic alta. En qualsevol cas, el temps que la classe dediqui a fruit dels poemes i a entrar en els textos, serà, ben segur, un temps aprofitat: no solament pel necessari esforç cooperatiu fet per tota la classe, sinó també perquè, en descobrir noves possibilitats d'expressió, els alumnes també accediran a noves sensacions i noves experiències.

El manual també ens recorda que “és important ajudar els nens a entendre el caràcter relacional de l'experiència” (cap. 8, ep. 1, id. 10). L'índex temàtic d'exercicis —ja habitual en els manuals de *Filosofia 6/18*— hi ha volgut contribuir altra vegada. Així, a més d'agrupar temàticament les idees, els exercicis i els plans de discussió del manual, també ofereix informació complementària en dues entrades: a l'entrada “Poemes” indica tots els llocs del manual on es poden trobar poemes i textos; a l'entrada “Animals” indica la llista de tots els animals que ja tenen entrada pròpia. Aquestes dues entrades pretenen, doncs, que la informació corresponent no quedi dispersa, sinó que pugui ser vista amb perspectiva, i pugui ser treballada en conjunt. L'índex conté també referències creuades entre

les diverses entrades, a fi que es pugui recórrer el manual d'un cap a l'altre i es busquin aquells aspectes que, per semblança o per contrast, puguin ajudar a entendre millor un concepte, una idea, un tema o un exercici.

Els afegitons de l'edició catalana s'han senyalitzat, com sempre, a través de claudtors ([ ]). Així s'ha fet expressament quan s'ha afegit material nou, quan s'han fet observacions especialment dirigides als mestres, o quan, al final de cada exercici o pla de discussió, s'ha ofert alguna referència sobre el mateix tema, sigui del mateix manual, sigui d'altres manuals del projecte. Així s'ha aconseguit que la xarxa de connexions entre els exercicis de tot el projecte *Filosofia 6/18* sigui força ampla. Hi ha, però, molts llocs del manual en què, per tractar-se d'adaptacions i no d'afegitons, no hi consten els claudtors. No consten, per exemple, cada vegada que s'han triat poemes alternatius o quan s'han ofert dades que podien resultar mentalment més properes que les del text original.

Tot i que —tal com acabem de veure— cada programa de *Filosofia 6/18* té els seus objectius, cal que no oblidem l'objectiu general del projecte. En el capítol 5, episodi 1, idea 25 se'n fa memòria:

“L'objectiu principal de la filosofia per nens i, doncs, del projecte *Filosofia 6/18* és la formació de comunitats de recerca a les classes. Ara bé, aquest objectiu és quelcom que no s'aconsegueix a través de discursos i sermons, sinó a través de la pràctica diària. Quan els nens comencen a compartir idees, a adonar-se de la importància de raonar les seves posicions i de presentar proves quan cal, comencen també a participar en la vida d'una comunitat de recerca. És aquesta participació la que il·lumina l'ètica implícita d'aquesta comunitat.”

En aquest sentit, el manual fa el darrer servei quan es posa en evidència i mostra que és incomplet. Certament ho és. No solament perquè no hi ha tot el que hi podria haver, sinó, sobretot, perquè mai no hi podrà ser tot. No sabem què seria “tot” en el terreny de l'experiència humana. D'aquí que s'hagi de subratllar una recomanació: cal que es completin sempre els exercicis i els plans de discussió amb nous elements provinents de la inventiva i creativitat dels membres de la classe, que poden imaginar nous casos, proposar nous sentits, aportar o escriure nous poemes i, sobretot, plantejar nous interrogants que els portin a nous camins de resposta i a noves qüestions. El procés no s'acaba mai. Així no vol dir, però, que, en el procés, no s'avanci gens. S'avança en maduresa, en perspicàcia, en capacitat de judici i de relació conceptual. No solament s'esdevé més racional, sinó que s'esdevé també més raonable. I així vol dir més humil: més comprensiu, alhora que més crític. Aquest és el camí que podran fer els mestres i els nens que, tot aprenent a admirar-se del món i a buscar el sentit, s'apiguen després a profundir en una recerca filosòfica i una recerca ètica. Aquells, en definitiva, que vulguin fer el recorregut que els proposa el projecte de *Filosofia per Nens*.

Ning —ni ells— no sap on arribaran per aquest camí. És clar que així no passa només amb la filosofia, sinó que també passa amb la vida. I la recerca és prou atractiva.

# INTRODUCCIÓ

## IDEA 1: ¿QUI PARLA?

Ja veus que en Kio és el narrador durant la primera part de la introducció i la Gus és la narradora en la segona part. Ells mateixos ens ho diuen.

Per en els capítols restants, ja no ens diuen qui parla. Hauràs d'esbrinar tu mateix qui parla: ho hauràs d'*inferir* del text. Així vol dir que hauràs de buscar proves internes en el text per determinar qui és el narrador. És una bona manera d'afinar les habilitats de pensament.

Naturalment, en Kio i la Gus ja ens fan entendre, en aquesta introducció, que s'aniran alternant a l'hora d'explicar els episodis. Per tant, ¿ens en podem refiar? ¿Podem estar segurs que faran allò que diuen que faran? Examina cada episodi amb cura per determinar qui parla.

De fet, aquesta és la primera cosa que els teus alumnes haurien de fer en començar cada episodi: **ESBRINAR QUI PARLA**.

### 0.1 EXERCICI: ¿Qui parla? (p. 5)

Juguem a 'Suposem que...' Suposem que tens un follet i una fada a la teva habitació. ¿I suposem, a més, que el follet i la fada saben *parlar*! Però només parlen entre ells... *a mitjanit*. Suposem, doncs, que cada mitjanit et despertes per escoltar-los. El problema és que les seves veus s'assemblen tant, que mai no se sap quin dels dos parla. Heus aquí el que diuen. A veure si tu saps esbrinar qui està parlant, si el follet (Fo) o la fada (Fa):

Fo                      Fa                      ?

Una veu diu:

1. "¿Desperta't, fada!"
2. "Mm? On s'ac? Quina hora és?"
3. "Ets al llit, i s mitjanit."
4. "Ah!"
5. "Pel soroll a la teulada, diria que estàs plovent."
6. "Espero no mullar-me la cabellera taronja."
7. "No et faria cap mal. Jo sóc el teu germà, i sé el que dic."
8. "¿Ei, parles igual que jo!"
9. "¿No, jo parlo igual que tu!"
10. "¿Ei, nens, a callar i a dormir!"

[L'exercici té una doble lectura i, doncs, una doble interpretació: es pot entendre com un diàleg seguit, i llavors es descobreix qui és qui per l'estructura mateixa del diàleg, o bé es pot considerar cada frase per separat, i aleshores el resultat és força diferent.]

[Vegeu les entrades: "Suposar" d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; "Assumpcions" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*.]

### 0.2 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Com poden dues persones explicar una sola història? (p. 5) ¿Podrien dues persones explicar una història si:

1. parlessin totes dues alhora?
2. una expliqués la primera meitat de la història i l'altra expliqués la segona meitat de la història?
3. llegissin la mateixa història alhora, però en habitacions diferents?
4. cada persona llegís un capítol alternativament?
5. cada persona llegís un paràgraf alternativament?

6. s'alternessin llegint una paraula l'un, una paraula l'altra?
7. una persona parlés i l'altra escoltés?
8. estiguessin parlant l'una amb l'altra per tel·lèfon?
9. tinguessin la boca plena de menjar?

[L'exercici fa adonar que es pot explicar una història de moltes maneres i que, per tant, "explicar una història" pot tenir sentits diferents. Les consideracions que es fan aquí són més d'ordre físic que no pas d'ordre lingüístic. És a dir, es plantegen *difficultats* (d'ordre físic, i, doncs, superables) per dur a terme la tasca, més que no pas la impossibilitat lingüística de dur-la a terme (que només es produiria si l'intent fos, en si mateix, contradictori).]

[Vegeu les entrades: "Descripció" d'aquest manual; "Descripcions i explicacions" de *Recerca filològica*; "Història, històries" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*.]

### 0.3 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Quan passa aquesta història? (p. 5)

1. ¿Qui és el primer narrador?
2. ¿Qui és el segon narrador?
3. En Kio i la Gus ¿estan explicant la mateixa història o estan explicant dues històries diferents?
4. ¿Quan passa la història d'en Kio?
5. ¿Quan passa la *narració* de la història d'en Kio?
6. En Kio ¿ens podria explicar la seva història abans que li hagués passat realment?
7. En Kio ¿ens podria explicar la seva història després d'haver-li passat realment?
8. La Gus ¿diu que ens explicarà el que *ella* va fer l'estiu passat?
9. ¿Et sembla que en Kio és a l'escola, quan ens explica la seva història?
10. ¿Et sembla que la Gus és a l'escola amb en Kio?
11. ¿Qui parla més sobre el que *va passar*, en Kio o la Gus?
12. ¿Qui parla més sobre el que *podria passar*, en Kio o la Gus?

[Vegeu les entrades: "Descripció" d'aquest manual; "Descripcions i explicacions" de *Recerca filològica*; "Història, històries" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*.]

### 0.4 EXERCICI: ¿De què va la història d'en Kio? (p. 5)

¿Et sembla que la història d'en Kio anirà d'això (A) o no anirà d'això (NA)? ¿O bé no pots dir si anirà d'això o no (?)?

- |   | A | NA | ? |
|---|---|----|---|
| 1. de què va fer en Kio l'estiu passat        |   |    |   |
| 2. de pallsos de circ                         |   |    |   |
| 3. de la Gus                                  |   |    |   |
| 4. d'avions                                   |   |    |   |
| 5. de taurons                                 |   |    |   |
| 6. de balenes                                 |   |    |   |
| 7. d'una granja                               |   |    |   |
| 8. d'una cascada                              |   |    |   |
| 9. d'un llac                                  |   |    |   |
| 10. de la bombolla de xiclet més gran del món |   |    |   |
| 11. d'una casa encantada                      |   |    |   |
| 12. de l'escola                               |   |    |   |

[Vegeu les entrades: "Descripció" d'aquest manual; "Descripcions i explicacions" de *Recerca filològica*; "Història, històries" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*.]

### 0.5 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Com parlarem de la història d'en Kio i la Gus? (p. 5)

¿Quines d'aquestes coses farem quan parlem d'aquesta història?

1. Aixecarem les mans quan tinguem una cosa a dir.
2. Parlarem tots alhora.
3. Caminarem per la classe.
4. Contestarem a la mestra fent crits.
5. Ens enraonarem els uns als altres fent-nos crits.
6. Parlarem de les coses que trobem interessants de la història.
7. Parlarem de paraules noves que hem trobat en la història.
8. Parlarem de paraules que no estem segurs de com s'han fer servir.
9. Parlarem de coses que la història ens fa pensar.
10. Compartirem les nostres idees amb els altres.
11. Farem la vertical.
12. Ens farem preguntes els uns als altres.
13. Roncarem.
14. Raonarem el fet que pensem les coses tal com les pensem.
15. Esborrarem la pissarra.

[Vegeu les entrades: “Descripció” d'aquest manual; “Descripcions i explicacions” de *Recerca filosòfica*; “Història, històries” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*.]

## IDEA 2: NARRACIÓ

És una mica inusual començar un llibre per nens amb una introducció.

Però, de tota manera, *Kio i Gus* sembla requerir una mena de preleg o de prefaci, ja que està narrada en primera persona per dos nens diferents. I a més a més, està narrada en present. Tot això pot ser més aviat desorientador per als lectors novells, que han d'estar sempre a l'aguait per esbrinar qui és el narrador de cada capítol. La introducció possibilita que en Kio i la Gus estableixin l'escenari de la seva història, i ens avisin sobre alguns dels temes que apareixeran (els animals, fer veure, tenir por, imaginar, saber, l'amistat, pensar...) La introducció prepara el lector per a una història en què els narradors constantment retornen sobre les seves pròpies paraules, reflexionen sobre els seus propis comentaris, i analitzen les seves pròpies observacions i pensaments sobre el món que els envolta.

És una història sobre el fet de narrar una història, i una història sobre el fet de pensar en la narració d'una història. És més, és una història en què l'admiració sovint al centre de l'escenari: tant en el sentit d'admiració davant el món, com en el d'admiració davant el llenguatge.

[Aristòtil, 384-322 aC, parla expressament sobre la importància de l'admiració per al coneixement i per a la filosofia; vegeu-ho amb més detall a la idea 7 d'aquesta mateixa introducció.]

### 0.6 EXERCICI: Formes verbals de passat i de present (p. 5)

De vegades les històries s'expliquen com si haguessin succeït en el passat. El narrador ens pot fer saber que allò que ens explica va esdevenir en el passat fent servir paraules que suggereixen que la història va tenir lloc ja fa algun temps. Per fer això, el narrador pot fer servir verbs en *temps passat* en lloc de verbs en *temps present*.

1. Aquí tenim alguns verbs en present:

dic	trenques	mengen
fabriquem	teniu	beuen
fas	prefereix	et despertes
trobem	vestiu	peguen

¿Els pots posar en passat?

2. Aquí tenim alguns verbs en passat:

vas perdre	vam cuinar	vaig enyorar
va conduir	van caminar	vas cremar
vaig remar	v reu escriure	varen volar
vas dormir	vam parlar	vaig llençar

¿Els pots posar en present?

[Vegeu l'entrada "Temps" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*.]

0.7 **EXERCICI:** Canviar el temps verbal d'una història (p. 5)

1. El següent paràgraf està en passat. ¿El pots llegir en veu alta de manera que sembli com si estigués passant ara?

"Tenem un gat que es deia Mico. Era molt feliç. Un dia vam decidir que necessitava un amic. Li vam comprar un gatet molt petit. De nom, li vam posar Menut. Però en Mico li treia les ungles, al Menut, i li bufava."

2. El següent paràgraf està en present. ¿El pots llegir en veu alta de manera que sembli com si hagués succeït en el passat?

"Cada dia anem a escola amb autocar. La conductora de l'autocar és la senyora Garcia. M'agrada molt. És molt simpàtica, i és molt bona conductora. Sempre és puntual com un rellotge, fins i tot quan fa mal temps."

[Vegeu l'entrada "Temps" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*.]

### IDEA 3: ACTES MENTALS

Algunes històries per nosaltres tracten bàsicament sobre persones; altres se centren en esdeveniments o en coses. Ocasionalment, hi pot haver alguna història que tingui per protagonistes les activitats: activitats com pescar, fer curses, volar, lluitar, o tocar un instrument musical.

En la introducció de *Kio i Gus* ens adonem d'una cosa diferent. Hi ha una atenció especial envers les activitats, perquè aquestes no són tant de tipus físic com de tipus mental. Les coneixem correntment com a "actes mentals", i a la introducció en podem trobar unes quantes: saber, imaginar, entendre. També hi apareix la paraula "pensar", però, al capdavall, tots els actes mentals són una forma de pensament.

0.8 **PLA DE DISCUSSIÓ:** Actes mentals (p. 5)

1. ¿Pots recordar i oblidar una mateixa cosa al mateix temps?
2. ¿Pots saber una cosa i, al mateix temps, no saber-la?
3. Si t'has "tret una cosa del cap", ¿te n'has oblidat?
4. ¿Creus tot el que et diuen?
5. ¿Estàs d'acord amb tot el que et diuen?
6. ¿És possible que ja s'hi pigues una cosa que et diuen?
7. Una persona deshonest ¿pot decidir de ser honesta?
8. Una persona baixa ¿pot decidir de ser alta?
9. ¿Quina diferència hi ha entre *desitjar* una cosa i *esperar* una cosa?
10. ¿Quina diferència hi ha entre *sospitar* una cosa i *saber-la*?
11. ¿Pots estar en desacord amb una persona sense estar-hi enfadat?
12. ¿Pots estar d'acord amb una persona encara que aquesta persona no t'agradi?
13. ¿Pots esbrinar la resposta d'un problema aritmètic sense saber com ho has fet?



14. ¿Pots *predir* quin temps far dem sense *saber* quin temps fa avui?
15. ¿*Endevines* per qu et fem aquestes preguntes?

[Vegeu l'entrada "Ment, actes mentals" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

#### IDEA 4: ENTENDRE I SABER

Entendre i saber són actes mentals que de seguida impliquen controvèrsia, ja que cada un d'ells pot ser definit de moltes maneres diferents. Si proves de sondejar les opinions dels teus alumnes respecte al significat d'aquestes paraules, descobriràs probablement un ampli ventall de diferències. Hauries de ser tolerant amb aquestes diferències, ja que no es coneix cap mètode de decisió per eliminar-les.

Tot i així, pot molt ben ser que alguns dels teus alumnes se sentin perplexos si els demanes que expressin qu creuen que volen dir aquestes paraules. És en aquest moment que els plans de discussió els poden ajudar. Per exemple, podeu explorar com la paraula "entendre" sovint involucra l'habilitat d'explicar les causes d'un fet i de predir-ne les conseqüències. També podeu explorar com la paraula "saber" sembla involucrar el fet d'estar segur sobre una cosa que és veritat, o d'estar segur que una cosa de què ets conscient és veritat. Moltes vegades ens pensem que sabem una cosa, i resulta que estem equivocats. L'únic que podem dir, en aquests casos, és que, en realitat, no ho sabem, encara que creïem que sí. La connexió entre "saber" i "veritat" pot ser important; tal com, en el cas d'"entendre", hi pot haver una connexió important entre causes i conseqüències. Així, doncs, quan diem que *entendem* una cosa, pot ser que vulguem dir que ens fem càrrec de les *relacions* que tenim amb les condicions que l'han produïda i amb els efectes que se'n desprendran.

La paraula "entendre" s'utilitza també en un altre sentit. Podem dir que entenem una cosa quan sabem com fer-la servir. Per exemple, podem dir que entenem una llengua estrangera quan sabem com fer-la servir. En aquest cas, entenem el sentit, o l'objectiu, o les regles que governen una cosa, més que no pas les causes i conseqüències d'aquella cosa. Entendre un llibre és copsar-ne els significats, tant si es copia com si s'ha escrit la història o quins efectes pot tenir sobre un mateix, com si no es copia.

##### 0.9 PLA DE DISCUSSIÓ: Saber (p. 5, 8)

1. Un nen que es diu Jaume diu: "Sé del cert que em dic Jaume."  
¿Seria correcte dir que en Jaume *sap* el seu nom?
2. Un nen que es diu Damià diu: "Em penso que em dic Damià."  
¿Seria correcte dir que en Damià *sap* el seu nom?
3. Una nena que es diu Sandra diu: "Crec que el cel està fet de cotó fluix blau."  
¿Seria correcte dir que la Sandra *sap* de què està fet el cel?
4. Un nen que es diu Víctor diu: "Estic segur que no em dic Víctor."  
¿Seria correcte dir que en Víctor no *sap* el seu propi nom?
5. Una nena que es diu Lila diu: "¡M'agradaria tant dir-me Caterina!"  
¿Seria correcte dir que la Lila *sap* que no es diu Caterina?
6. Un nen que es diu Albert diu: "Crec que s'ha de dir sempre la veritat."  
¿Seria correcte dir que l'Albert *sap* què és la veritat?
7. Una nena que es diu Silvia diu: "Sé que la terra no és plana."  
¿Seria correcte dir que la Silvia *sap* una cosa falsa?
8. Una nena que es diu Ramona diu: "Heus aquí una cosa que sé que és veritat: que l'oració 'La terra és plana' és falsa."  
¿Seria correcte dir que la Ramona *sap* una cosa verdadera?
9. Quan sabem que una cosa és falsa, ¿significa que *sabem* que és veritat que és falsa?
10. ¿Pots *saber* una cosa sense saber que és verdadera?

[Vegeu l'entrada "Saber" d'aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

0.10 EXERCICI: Saber (p. 5, 8)

Es pot dir que sabem una cosa quan (1) el que sabem *s veritat* i (2) sabem *per què* *s veritat*. Un pot pensar que els fantasmes existeixen; pot creure que els fantasmes existeixen; però difícilment pot *saber* que els fantasmes existeixen. No es pot saber res de debò sense estar-ne segur. (El que no *s tan clar* *s què* cal realment per estar segur d'una cosa: quantes bones raons? quantes proves?)

En els casos següents, digues si estàs d'acord (A) o estàs en desacord (D) amb qui parla, i per què:

- |  | A | D | ? |
|--|---|---|---|
| 1. Jaume: “ <i>S</i> que els gegants existeixen, perquè si no, la gent no aniria cantant que n’hi ha un que ‘ara balla pel camí’, oi?”   |   |   |   |
| 2. Nausica: “ <i>S</i> que un i un fan dos, ja que no podria esbrinar <i>res</i> , si així no fos veritat.”  |   |   |   |
| 3. Marta: “Nom <i>s</i> que <i>sospitem</i> que algú <i>s</i> un lladre, ja <i>sabem</i> , immediatament, que <i>s</i> un lladre.”   |   |   |   |
| 4. David: “Tot el que <i>crec</i> , ho <i>s</i> .”   |   |   |   |
| 5. Carla: “Trobo que hi ha d’haver, en algun lloc de la terra, un quadrat rodó. Ho <i>s</i> , i prou.”   |   |   |   |
| 6. Flora: “‘El món <i>s</i> com un escenari.’ ¡És ben <i>veritat</i> ! ¡Almenys així <i>s</i> que ho <i>sabem</i> del cert!”   |   |   |   |
| 7. Vctor: “Quan hem après una cosa, la <i>sabem</i> .”   |   |   |   |
| 8. Carles: “Quan <i>saps</i> una cosa, ja no l’oblides mai.”   |   |   |   |
| 9. Esteve: “Aquest poema ho diu ben clar:<br>No m’agradeu gens, doctor.<br>No us en puc pas dir la raó.<br>Per ho <i>s</i> , i ho <i>s</i> de debò:<br>No m’agradeu gens, doctor.” |   |   |   |
| 10. Cristina: “Els únics pensaments dels quals no dubto <i>s</i> n aquells que jo <i>s</i> .”  |   |   |   |

[En el n.º 6, la Flora diu: “El món *s* com un escenari.” Es tracta d’una citació de William Shakespeare. La frase la diu el personatge Jaques a *Al vostre gust*, acte II, escena VII, p. 58 de l’edició preparada per Salvador Oliva i publicada el 1984 per TV3 i editorial Vicens-Vives.

Observeu l’ambigüitat del n.º 10, que pot voler dir: a) que nom *s* tinc dos tipus de pensaments, que serien o b) dubtes, o b) certeses; b) que jo *s* que *s* quins *s* n els únics pensaments dels quals no dubto.]

[Vegeu l’entrada “Saber” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

0.11 PLA DE DISCUSSIÓ: Entendre (p. 5, 27)

1. Si pots llegir en xinès i tenir una conversa en xinès, ¿vol dir que *entens* el xinès?
2. Si pots desmuntar un rellotge i després tornar-lo a muntar de manera que encara funcioni, ¿vol dir que *entens* el mecanisme d’un rellotge?
3. Si t’agrada molt una peça de música, ¿vol dir que l’*entens*?
4. Si *entens* un poema, ¿vol dir que t’ho passes bé llegint-lo o sentint-lo?
5. Si visites una fàbrica de cotxes i observes com es fa un cotxe, ¿vol dir que hi *entens*, de cotxes?
6. Si veus circular cotxes per la carretera, i veus que uns altres cotxes frenen, aparquen, i tornen a engegar, ¿vol dir que hi *entens*, de cotxes?
7. Si sabessis conduir un cotxe, ¿voldria dir que hi *entens*, de cotxes?
8. Si fossis mecànic de cotxes, ¿voldria dir que hi *entens*, de cotxes?
9. ¿Un cotxe té significat tal com en té un poema?
10. ¿Una llengua té significat tal com en pot tenir una cosa dita en aquella llengua?

11. “Entendre el significat d’una cosa”, ¿s’igual o diferent que “entendre el funcionament d’una cosa”, “entendre com s’ha fet una cosa”, i “entendre què hi fa cada cosa, en el món que l’envolta”?

[Vegeu l’entrada “Entendre” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*.]

## IDEA 5: AFIRMAR, SUGGERIR I INFERIR

Si observes atentament el que diu en Kio: “Vosaltres en sabeu alguna cosa, de les balenes? Jo no en sabia gaire res” (5,8-9), pots preguntar-te quina conclusió es pot extreure legítimament d’aquest comentari. En sentit estricte, en Kio no està assegurant que actualment sap moltes coses sobre les balenes. Ni ho implica lícitament. Malgrat tot, està *suggerint* que abans no sabia res sobre balenes, i ara sí. El lector, per tant, està en condicions d’*inferir* que en Kio ara sap coses sobre les balenes.

Inferir és un dels actes cognitius més importants de tots els que realitzem en el procés educatiu. Ens permet anar més enllà del que ve donat, i extreure una conclusió que potser no sabem abans. La inferència amplia el ventall de significats de què podem disposar.

La inferència constitueix una gran família d’activitats mentals. En un costat d’aquesta família es troben aquelles formes d’inferència que són de caràcter estrictament lícit, i que es coneixen com a *inferència formal* o *deducció*. Hi ha un altre tipus d’inferència que no sembla permetre l’aplicació de regles estrictes, però que, tanmateix, accepta que tenim bones raons per treure les conclusions que traiem. Aquest darrer cas es coneix habitualment com a *inferència informal*, i el comentari d’en Kio n’és un exemple.

A mesura que discuteixis el llibre amb els alumnes, mira de subratllar les ocasions addicionals en què semblés adient extreure inferències d’all que en Kio o la Gus diuen, o d’all que els alumnes diuen a classe en veu alta. Per exemple, a la mateixa pàgina, en Kio pregunta: “¿Trobeu que la idea d’una casa encantada és una idea que faci por? A mi sempre m’ho havia semblat...” (5, 12-13). ¿No diries que en Kio està suggerint, i que així ho podem inferir, que ara ja no troba que la idea d’una casa encantada hagi de fer por?

Hi ha una diferència entre suggerir i afirmar. Tant l’un com l’altre són actes de parla, però una afirmació és una asserció explícita que és o verdadera o falsa. Per exemple, en Kio diu: “Va ser l’estiu que vaig conèixer la Gus” (5,16). Això és una asserció. En canvi, si una persona insinua una cosa, és feina de l’oïent o del lector esbrinar què s’està suggerint o insinuant.

En definitiva, una afirmació ens fa saber alguna cosa, ens fa saber que passa alguna cosa. Un suggeriment insinua més coses de les que ens diu. Una inferència és un acte mental a través del qual provem d’esbrinar què està suggerint o implicant aquell que parla.

Fem aquestes distincions perquè tu les puguis entendre, i les puguis tenir presents quan sentis parlar els teus alumnes. Probablement, no els voldràs pas explicar aquestes distincions directament. No obstant això, a mesura que la discussió de la classe avanci, els podràs guiar perquè prenguin consciència de les distincions que verbalitzin, encara que no les arribis a designar pel seu nom.

Per exemple, pots rellegir als alumnes la frase en què en Kio diu que abans no sabia gaire res sobre balenes. Pregunta’ls si així vol dir que ara en sap alguna cosa. Pregunta’ls quina diferència hi ha entre la seva afirmació que abans no sabia gaire res sobre balenes i el seu suggeriment que ara sí que en sap. Potser els alumnes assenyalaran que, en un cas, en Kio ens ho *diu*, mentre que, en l’altre, som nosaltres que ho hem d’*esbrinar*.

### 0.12 EXERCICI: Afirmar, suggerir i inferir (p. 5, 8-10)

*Inferim quan esbrinem all que s’ha suggerit. Naturalment, també cal que entenguem all que s’afirma.*

Si algú diu: “Dimarts passat va nevar”, entendrem aquest comentari bàsicament com l’afirmació d’un fet. Pot ser que algunes persones trobin que suggereix més coses de les que diu, però probablement no es posin d’acord sobre quines coses suggereix concretament, més enllà o més enllà del que es diu.

Per si algú diu: “Vam passar el matí de dimarts fent un ninot de neu”, està suggerint que havia nevat prou viament, i algú pot extreure la conclusió que aquell dia no hi va haver escola.

En cada un dels casos següents, hi ha una frase que és l’afirmació d’un fet, i n’hi ha una altra que és un comentari en què parlant infereix alguna cosa de l’afirmació del fet. ¿Pots dir quina és quina?

1. La Verónica va dir: “La Laura plorava, aquest matí. Li deuen haver pegat.”
2. En Joan va dir: “Deu ser molt bo, aquest gelat. En compra molta gent.”
3. La Tanit va dir: “En Gerard no ha vingut a escola, aquest matí. Probablement està malalt.”
4. En Marc va dir: “La Guiomar deu ser cosina meva. És filla de la meva tia.”
5. En Ramon va dir: “En Raspall deu ser molt llest. Sempre troba on estan enterrats els ossos.”
6. En Lluís va dir: “En Samuel sempre corre. Segur que es deu haver de comprar sabates noves cada mes.”
7. La Isabel va dir: “Aquesta girafa està plena de taques. Potser té la varicel·la.”
8. L’Humbert va dir: “Sembla que nevarà aquesta nit. Hi ha un cercle al voltant de la lluna.”
9. En Jaume va dir: “Sí, la finestra està trencada, però probablement ho ha fet el vent, i no la pedra que jo hi he llançat.”
10. La Dina va dir: “Aquest pintaungles és vermell. Aquell d’altres és blau. Barreja’ls i ja veuràs com surt lila.”

[Vegeu les entrades: “Afirmar” i “Inferir” d’aquest manual; “Suggerir” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

### 0.13 EXERCICI: Afirmar (p. 5, 8-10)

Quan *afirmes* una cosa, estàs dient que les coses són tal com tu dius. Per exemple, si dius: “Avui són dimecres”, estàs fent una afirmació que creus verdadera, o que descriu un fet.

Una afirmació és, doncs, una oració que pot ser verdadera o falsa. (Si dius: “Una setmana té deu dies”, el que dius és fals, però és una afirmació igualment.) Com que les preguntes, les ordres i les exclamacions no són ni verdares ni falses, no poden ser afirmacions o enunciat.

A. ¿Diries que les oracions següents són afirmacions, preguntes, ordres o exclamacions?

1. Els cercles són rodons.
2. ¿Tens son?
3. Els ocells mengen cucs.
4. Endreça els teus llibres.
4. La Terra té dues llunes.
6. Noi, tinc una gana!
7. Fer volar estels és molt divertit.
8. La paraula “zebra” té sis lletres.
9. ¿Has passat mai la maroma?
10. ¡Tant de bon son és el timbre d’una vegada!

B. Ara, inventa exemples tu mateix:

1. Una afirmació. (Recorda que ha de ser verdadera o falsa.)
2. Una ordre. (Ordenar a algú que faci alguna cosa.)
3. Una pregunta. (Preguntar una cosa a algú.)
4. Una exclamació. (¿Què diries si, sense esperar-t’ho, et trobessis amb la sorpresa d’una festa, o d’un espant?)

[Vegeu les entrades: “Afirmar”, “Exclamacions”, “Interrogatius” d’aquest manual; “Pregunta” d’aquest manual i de *Recerca crítica*; “Preguntar” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

### 0.14 EXERCICI: Suggerir (p. 5, 8-10)

Suggerir és insinuar una cosa sense arribar realment a dir-la sense embuts. Si algú diu: “Cada vegada que en Jaumet s’asseu a una cadira, la fa miques”, està *suggerint* que en Jaumet pesa molts quilos, però de fet no ho està *afirmant*. En els casos següents, ¿què s’insinua o se suggereix?

1. “La Cinta fa una ganyota cada vegada que li serveixen remolatxa.”
2. “Ahi hi havia molta cua a l’entrada del cinema.”

3. “D’acord, admeto que en Jan no sap sumar gaire bé.”
4. “Ha plogut tant, que el meu pare ha hagut de segar la gespa dues vegades per setmana.”
5. “La meva germana va ser la primera corredora que va travessar la línia de meta.”
6. “Aquesta barana trencada és molt perillosa.”
7. “¡Senyoreta, l’Edu fa deu minuts que t’ha muntada!”
8. “¡Costa de veure res, a través d’aquestes finestres!”
9. “En Francesc sempre vol seure al costat de la Maite.”
10. “La Joana es fica a la piscina cada dia a les quatre de la tarda i no en surt fins a les sis.”

[Recorda que aquest és un exercici d’inferència i interpretació. Cada una de les expressions anteriors pot suggerir moltes coses diferents. (Les que tu hauries de qüestionar són les interpretacions que semblin irrellevants, perquè no vegis que siguin suggerides pel que s’ha dit.) Quan els teus alumnes s’adonin que les expressions anteriors *suggerixen* alguna cosa que afirmen, poden mirar d’inferir què suggereixen.]

[Vegeu l’entrada “Suggerir” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

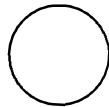
### 0.15 EXERCICI: Inferir (p. 5, 8-10)

¿Quines inferències pots extreure dels casos següents?

*Primera part:*

1. En Lluç té moltes bales. Totes són blaves.

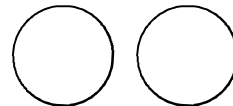
Aquesta és una de les bales d’en Lluç:



¿De quin color pintaràs la bala d’en Lluç?

2. Tota la gent que viu al carrer Jaume I, número 18, del teu poble, té els ulls marrons.

En Lluç viu al carrer Jaume I, número 18. Aquests són els seus ulls:



¿De quin color pintaràs els ulls d’en Lluç?

3. La Laura viu al mateix poble que en Lluç. Viu al carrer Jaume I, número 9.

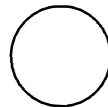
Aquests són els ulls de la Laura:



¿De quin color pintaràs els ulls de la Laura?

4. La Laura té moltes bales.

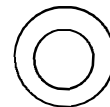
Aquesta és una de les bales de la Laura:



¿De quin color pintaràs la bala de la Laura?

5. La mare de la Laura porta un anell groc. La mare d’en Lluç porta un anell groc.

Aquest és l’anell de la mare d’en Lluç:



¿De quin color pintaràs l’anell de la mare d’en Lluç?

*Segona part:*

¿En quin dels casos anteriors (1, 2, 3, 4 i 5) has *hagut de* fer servir un color determinat? ¿En quins casos has pogut fer servir el color que has volgut?

[Vegeu l’entrada “Inferir” d’aquest manual.]

### 0.16 EXERCICI: Inferir (p. 5, 8-10)

Hi ha un lloro que parla. Es diu Ocell Honest. L’Ocell Honest sempre diu la veritat. Tu parles amb l’Ocell Honest el primer dia de cada mes. ¿Què pots inferir d’aquestes converses entre tu i l’Ocell Honest?

**1 de setembre**

1. L’Ocell Honest diu: “Si avui plou, demà farà un bon sol.”  
Tu dius: “Avui està plovent, Ocell Honest.”  
¿Què se’n segueix, d’això que tu i l’Ocell Honest heu dit?

### 1 d'octubre

2. L'Ocell Honest diu: "Si avui plou, demà faré un bon sol."  
Tu dius: "¡Però, Ocell Honest, avui no plou, ni plourà en tot el dia!"  
¿Se'n segueix alguna cosa, d'això que heu dit tu i l'Ocell Honest? Si és així, ¿què se'n segueix?

### 1 de novembre

3. L'Ocell Honest diu: "Si avui plou, demà faré un bon sol."  
L'endemà, tu dius: "¡Mira, Ocell Honest, quin bon sol que fa!"  
¿Se'n segueix que havia plogut el dia abans?

### 1 de desembre

4. L'Ocell Honest diu: "Si avui plou, demà faré un bon sol."  
L'endemà tu dius: "¡Ei, Ocell Honest, avui no brilla pas el sol!"  
¿Havia plogut el dia abans?

[Per acabar d'entendre el raonament lògic que desplega aquest exercici, seria molt bo consultar el manual *Recerca filosòfica*, on es tracten i s'expliquen els aspectes lògics d'aquests raonaments. Es trobaran explicacions extenses en diferents llocs d'aquell manual, però potser són especialment recomanables les següents: "Respostes i orientacions" de l'exercici 12.2 (p. 317-320); capítol 16, idea 3, i els exercicis 16.3, 16.4, 16.5 i 16.6, amb les corresponents "Respostes i orientacions" de les p. 412-415; "Orientacions finals: repàs de lògica", cinquena part: "Treure conclusions d'oracions 'si ... aleshores'", espec. les p. 464-466.]

[Vegeu les entrades: "Inferir" d'aquest manual; "Raonaments hipotètics" d'aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca lògica*.]

## IDEA 6: HISTÒRIES I NARRACIÓ D'HISTÒRIES

La ment adulta sovint és plena de fragments de coneixement: dates, fets i relacions, tots ells desproveïts del seu context original. Aquests trossos i peces d'informació configuren la suma de tot el que sabem, i és veritat que en podem recuperar qualsevol en el moment que vulguem, de la mateixa manera que un ordinador pot buscar en els seus bancs de memòria una dada concreta. Però tota aquesta informació, lliurement vagarosa i mancada de context, ens pot arribar a resultar tan buida de significat com ho són, per a l'ordinador, els seus bancs de dades.

Sembla que els nens senten repulsió instintiva per aquesta situació. Desconfien dels fets allats, i no queden gens impressionats quan nosaltres insistim dient que aquests fets són importants perquè són veritat. Al nen, no l'impressiona la reivindicació de la veritat, perquè, pel que fa a ell, és molt més important, i de lluny, que les coses tinguin sentit. El sentit, però, sempre és contextual. I si no es pot trobar en un context autèntic, un de ficció serveix igual de bé ... o encara millor.

El caràcter global propi de les històries és una cosa que els nens valoren com un tresor, si tenim en compte la seva manera de suplicar que els expliquin històries, independentment de les moltes vegades que ja hagin sentit la mateixa història abans. D'això, els educadors n'haurien de treure una bona lliçó. Va en contra de l'interès dels nens intentar imposar-los informació de manera descontextualitzada (p.e., molts dels exercicis que fan a la llibreta). Pel nen, això esdevé una tasca rutinària i sense sentit, que cal suportar com un càstig i, si és possible, oblidar ben aviat. Els grans mestres sempre ho han sabut, i han ensenyat amb paraboles, al·legories, anècdotes, bromes, novel·les, obres de teatre, poemes, en resum, amb contextos o estructures que garanteixen que allò que s'ha d'aprendre s'adquirirà de tal manera que sigui alhora significatiu i agradable.

Llegir i discutir històries escrites per altres són només la meitat del procés: explicar les pròpies històries és igual d'important. Aquest curs hauria de ser una oportunitat perquè els nens expliquessin i escrivissin les seves pròpies històries. A més a més, la classe, com a unitat, hauria de ser invitada, però dicament, a explicar una història de la pròpia classe. En aquests casos, el mestre pot ser l'encarregat d'enregistrar-la. Les històries poden ser tan curtes o tan llargues com l'ocasió requereixi. S'hi pot dedicar una hora o una setmana, i poden ser un motiu de creació col·lectiva. Seran experiències que realitzen l'habilitat dels nens per construir una comunitat de recerca.

Precisament l'oscil·lació constant entre les històries de l'altra gent i l'explicació de les pròpies històries estableix, en la vida del nen, un model d'equilibri entre la creació i l'apreciació.

0.17 EXERCICI: Significats de la paraula “història” (p. 5, 19)

¿Pots lligar els diferents usos de la paraula “història” de la columna de l’esquerra amb els diferents significats que trobaràs a la columna de la dreta?

- |   |                       |
|---|-----------------------|
| 1. Dol a: “¿Explica’m una història, mare! ¿Aquella del carter que anava en bicicleta!”  | a. biografia          |
| 2. Tomàs: “Tots es barallaven, però va arribar la policia i es va acabar la història.”  | b. excusa             |
| 3. Enric: “He sentit dir que si mires el sol fixament durant cinc minuts comences a veure ovnis i marcians i llamps de colors.”<br>Roger: “¿Això són històries! El que passa és que et quedes cec i enlluernat!”                      | c. enrenou            |
| 4. Miquel: “Aquest ciclista passarà a la història: ja ha guanyat quatre vegades el Tour de França!”   | d. conte              |
| 5. Carme: “Li vaig demanar per què havia arribat tan tard i em va explicar no sé quina història d’una missió secreta.”  | e. esdeveniment       |
| 6. Jaume: “Avui la veïna m’ha explicat aquesta història de l’incendi a la biblioteca. ¿Es veu que, quan els bombers van arribar, ja no quedava ni un llibre!”   | f. relat              |
| 7. Anna: “És ben curiosa la història d’en David: va néixer als Estats Units, i feia de cambrer; després va anar al Perú i cultivava cafè; ara viu a Itàlia i ha posat una cafeteria; ¡i encara diu que, a ell, no li agrada el cafè!” | g. ciència            |
| 8. Francesca: “¿Et va agradar, l’òpera?”<br>Neus: “La música era molt bonica, però la història no em va interessar gens.”   | h. romanços, embolics |
| 9. Maria: “El germà d’en Joan està ficat en una història de drogues i contraban.”   | i. negoci             |
| 10. Berta: “Quan acabi el batxillerat vull estudiar història.”  | j. posteritat         |

[Vegeu l’entrada “Història, històries” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*.]

## IDEA 7: ADMIRACIÓ

Aristòtil va assenyalar que la filosofia comença amb l’admiració. Això pot voler dir que la filosofia comença quan admirem el món i ens sentim presos d’un temor reverencial, quan ens meravellem que pugui existir una cosa tan increïblement complexa i magnífica com aquest món.

Però també es refereix a l’admiració en un sentit més actiu: quan provem d’imaginar ¿què passaria si...? o ¿com serien les coses si...? En altres paraules, quan imaginem com seria el món si fos *diferent* de com és. Segurament no seria, en absolut, menys meravellós de com és ara i, tanmateix, continua essent legítim preguntar-se si hi podria haver altres mons, diferents d’aquest en què nosaltres vivim.

S’hauria d’encoratjar els nens a admirar-se en els dos sentits que hem esmentat. Cal que aprenguin el món tal com és i cal que imaginin com podria haver estat altrament. El món tal com és no té perquè ser menys fantàstic que els mons imaginaris, fets de monstres espacials estranyíssims i altres invencions dels contes i la televisió. I el fet que puguem entendre el món en què vivim, gràcies a la ciència, és una de les seves moltes meravelles.

[Vegeu el que ja s’ha anunciat (Introducció, idea 2) sobre la importància de l’admiració. El text rellevant d’Aristòtil en aquest punt és de la seva *Metafísica*, I,2 (982b 12-19): “Perquè els humans comencen i van començant sempre a filosofar moguts per l’admiració; al començament, admirats davant els fenòmens sorprenents més comuns; després, avançant de mica en mica, i plantejant-se problemes més grans, com ara els canvis de la lluna i els del Sol i les estrelles, i la generació de l’univers. Ara bé, qui es planteja un problema i s’admira, reconeix la seva ignorància. (D’aquells que, qui estima els mites, també sigui, en certa manera, filosòf; perquè el mite es compon d’elements meravellosos.)”]

0.18 *EXERCICI*: ¿Com seria, si les coses fossin diferents? (p. 5, 23-26)

Llegeix aquest petit diàleg entre en Tomeu i la seva mestra. ¿Què afegiries als pensaments d'en Tomeu sobre com seria tenir uns quants cossos més?

Mestra: Vés amb compte amb el gronxador. Si no t'agafes fort a les cordes, cauràs.

Tomeu: Nooo...

Mestra: Estàs bé, però recorda que només tens aquest cos.

Tomeu: És veritat, però, ¿oi que seria xulo tenir-ne uns quants més? Ostres, els podria tenir penjats a l'armari, amb la meua roba. ¿Pels dies d'escola, en tindria un, i pels caps de setmana, en tindria un altre! ¿I potser encara me'ls podria canviar quan vinguessin als gronxadors, i en faria servir un de reforçat!

[Vegeu les entrades “Admiració” i “Diferent” d'aquest manual.]



# CAPÍTOL 1

## EPISODI 1

### IDEA 1: ¿QUÈ VOLEN DIR “MEU” I “MEVA”?

En Kio diu: “La Rita és la meva gata” (7, 6). La paraula “meu / meva” és un pronom possessiu que s'utilitza per a moltes coses diferents. Un dels usos és per indicar possessió o propietat, com quan diem: “Aquesta és la meva bicicleta”. Un altre permet mostrar les relacions familiars, com a: “Aquesta és la meva cosina”.

Val la pena discutir el comentari d'en Kio amb els teus alumnes, per veure quina de les dues alternatives esmentades utilitza, o per si n'apareix encara una altra. Cada alternativa té les seves dificultats. Si vol dir que la Rita és la seva gata de la mateixa manera que la Suki és la seva germana, pots plantejar la pregunta de si els animals poden ser membres de les nostres famílies. D'altra banda, si en Kio vol dir que és propietari de la Rita de la mateixa manera que ho és del seu animal de felpa, es pot plantejar si un ésser viu pot arribar a ser un simple objecte de propietat.

Els alumnes et poden dir que la Rita *pertany a* en Kio, i així pot ser una oportunitat per preguntar-los si pertanyer a algú és el mateix que ser propietat d'aquella persona. Els alumnes podrien explorar la possibilitat que els animals, tot i no pertanyer necessàriament a famílies humanes, puguin pertanyer a una comunitat o a un grup social que inclogui tant els humans com els animals.

#### 1.1.1 EXERCICI: Els termes “meu / meva / meus / meves” (p. 7, 2)

En els casos següents, hi ha persones que utilitzen la paraula “meu / meva / meus / meves”. ¿Et sembla que la utilitzen correctament (C) o incorrectament (I)? En qualsevol cas, raona la resposta.

- |   | C | I | ? |
|---|---|---|---|
| 1. Joan: “Com que m’he comprat aquests patins a la botiga, ¡són meus!”                          |   |   |   |
| 2. Melina: “Com que vaig néixer en aquest país, ¡són el meu país!”                              |   |   |   |
| 3. Susanna: “Si veus a la Maria, dona-li records meus.”   |   |   |   |
| 4. Diana: “El meu gos té puces.”  |   |   |   |
| 5. Violeta: “El meu gat té puces. Com que el gat és meu, suposo que les puces també són meves.” |   |   |   |
| 6. Xavier: “No són he deixat el meu rellotge.”  |   |   |   |
| 7. Cesc: “¡Fica’t en els teus assumptes! Al capdavant, és la meva vida.”                        |   |   |   |
| 8. Georgina: “El meu temps és teu.”   |   |   |   |
| 9. Toni: “¡Vinga, avions, baixeu d’aquí dalt! ¡És el meu cel!”                                  |   |   |   |
| 10. Teresa: “Diu meu! M’acaba de caure una caixa plena d’ous!”                                  |   |   |   |
| [11. Ramon: “La meva memòria ja no és el que era.”  |   |   |   |
| 12. Lluís: “¿Així m’agraeixes que t’hagi entregat la meva vida?”                                |   |   |   |
| 13. Miquel: “Com que no m’hi veig, tu ets els meus ulls.”                                       |   |   |   |
| 14. Marta: “El meu níctric ronyó és trasplantat.”   |   |   |   |
| 15. Pau: “La meva cama dreta és artificial.”  |   |   |   |
| 16. Llorenç: “Els meus diners no me’ls toca ningú, ni el govern.”]                              |   |   |   |

[Vegeu l’entrada “Meu/meva” d’aquest manual.]

1.1.2 *PLA DE DISCUSSIÓ*: Els termes “meu / meva / meus / meves” (p. 7, 2)

1. ¿En Kio s propietari de la seva gata de la mateixa manera que ho s de les seves joguines?
2. ¿Les teves joguines s n propietat teva?
3. ¿Pots fer-ne el que vulguis, de les teves joguines?
4. Per exemple, ¿pots treure els pedals de la teva bicicleta i provar d’anar-hi sense pedals?
5. ¿Pots donar per acabat un dels teus jocs, si vols?
6. ¿Pots fer qualsevol cosa, amb el teu gat?
7. Els animals que teniu a casa, ¿s n part de la vostra fam lia?
8. Els fills i els pares, ¿es pertanyen els uns als altres?
9. ¿El teu animal et pertany de la mateixa manera que tu pertanys a la teva fam lia?
10. ¿Pot una persona ser mai *propietaria* d’una altra persona?
11. ¿Un animal pot ser *propietari* d’alguna cosa?
12. ¿Un animal pot ser amic teu?
13. Si la Rita s amiga d’en Kio, ¿pot ser tamb propietat d’ell?
14. ¿Una persona pot ser mai *propietaria* d’un animal?

[Vegeu les entrades: “Meu/meva” d’aquest manual; “Humans/Animals” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Animals, tracte als” de *Recerca tica*.]

## IDEA 2: GATS

El gat que ens s familiar, dom stic i domesticat, s un petit mam fer carn vor. No obstant, aix pertany a la mateixa fam lia —la fam lia dels gats— que el lle , el tigre, el lleopard, el jaguar i que moltes altres varietats del gat. Els gats poden amagar les seves urpes i s’hi veuen b en la foscor. Algunes varietats de gat dom stic tenen el p l llarg, com els siamesos i els abissinis. Els gats de l’illa de Man neixen normalment sense cua.

1.1.3 *EXERCICI*: La fam lia dels gats (p. 3,2)

¿Quins dels animals següents s n membres de la fam lia dels gats, i quins no?

- |                         |            |                    |
|-------------------------|------------|--------------------|
| 1. lleopard             | 8. pantera | 15. lle de muntaya |
| 2. cangur               | 9. girafa  | 16. estru          |
| 3. s panda              | 10. linx   | 17. gat vell       |
| 4. tigre                | 11. ostra  | 18. gat de mar     |
| 5. colom                | 12. jaguar | 19. gat mesquer    |
| 6. lle                  | 13. puma   | 20. gat d’Angora   |
| 7. serpent de cascavell | 14. pingü  | 21. quatre gats    |

[Vegeu l’entrada “Gat” d’aquest manual.]

1.1.4 *PLA DE DISCUSSIÓ*: La fam lia dels gats (p. 3, 2)

1. ¿S n carn vors els gats?
2. ¿Tenen bona o da i bona vista els gats, o mala o da i mala vista?
3. ¿Tenen un caminar pesant o lleuger?
4. ¿S’hi veuen b els gats, quan comen a a fer-se fosc?
5. ¿Poden treure les urpes cap enfora i despr s tornar-les a amagar cap endins?
6. ¿Hi ha gats que puguin c rrer m s de pressa que els cavalls?
7. ¿Hi ha gats salvatges i gats que no siguin salvatges?
8. ¿Ronquen tota l’estona els gats?
9. ¿Trobres que s n lletjos?
10. ¿Trobres que s n dolents?

[Vegeu l’entrada “Gat” d’aquest manual.]

### 1.1.5 PLA DE DISCUSSIÓ: El gat en poesia

Comenta el poema següent, i compara'l amb algun altre poema, alguna faula o text literari sobre els gats.

#### EL GAT

Josep Carner i Puig-Oriol (Barcelona, 1884-Brussel·les, 1970), *Bestiari*

Amb diferents matisos  
d'ira o de goig, arreu  
el meu instint modula  
el m u o el marram u.

El m u encara t mid  
suplica a un d'atansat  
hi ha un m u de la tendresa  
i un m u exasperat.

I si un m u-m u pidola  
a mig cam dels plors,  
un marram u imposa,  
irat, el cos a cos.

[Aquest mateix poema es torna a trobar al capítol 3, episodi 1, idea 7. Ara, també es podrien veure, amb profit, els altres textos sobre gats que hi ha a l'exercici 8.1.13 d'aquest manual; vegeu també l'entrada "Gat" d'aquest manual.]

### IDEA 3: PARLAR EN PRIMERA PERSONA

Quan els nens petits aprenen a parlar, una de les primeres coses que els adults intenten ensenyar-los és la diferència entre singular i plural, i la diferència entre l'expressió de la primera, la segona i la tercera persona. No sempre els nens troben fàcils aquestes distincions. Un nen molt petit que sempre senti referir-se a ell pel seu nom o en tercera persona, sovint es referirà a si mateix en tercera persona. També pot ser que un nen pugui distingir correctament entre primera, segona i tercera persona, però en canvi confongui els singulars i els plurals, com en "ells encara no està a punt".

Naturalment, els mestres provaran d'ensenyar-ho als nens mitjançant matrius com aquesta:

	Singular	Plural
Primera persona	jo	nosaltres
Segona persona	tu	vosaltres
Tercera persona	ell, ella	ells, elles

Sens dubte, aquesta matriu serveix prou bé en la majoria de casos. Però, en certes circumstàncies específiques, un nen pot trobar-se amb dificultats considerables a l'hora de decidir quina persona ha d'utilitzar. Per exemple, la cortesia pot prohibir referir-se a algú en tercera persona quan l'individu en qüestió està present a la conversa, i això pot crear el problema de com referir-s'hi. O també ens pot passar de no estar segurs de si un nadó és "ell" o "ella". Però, la paraula més problemàtica és "jo", ja que no es referix a cap persona en concret sinó sempre al parlant. Així, quan la Gus diu "M'estava sota el sofà" (7, 24), entenem que el "jo" (implícit) és la Rita, i no la Gus. En aquest cas, la parlant és, presumiblement, la Rita, almenys segons la Gus.

Caldría assenyalar que *Kio i Gus* està narrat tot ell en primera persona. No hi ha cap altre narrador que en Kio i la Gus. Així vol dir que no hi ha cap punt de vista extern que expliqui en tercera persona la història: aquesta es presenta o bé des de la perspectiva d'en Kio o bé des de la perspectiva de la Gus.

Com a mestre, és clar, no tractaràs aquest material directament. No obstant això, si un nen diu "jo", probablement el corregiràs. De la mateixa manera, si els nens llegeixen una història, o escolten la que algú els llegeix, els pots preguntar: "Qui parla?" Si és un dels personatges, pots assenyalar que la història està escrita en primera

persona. Si no s'un dels personatges, els estudiants aprendran a reconèixer que la narració de la història està feta en tercera persona.

No cal que els nens, a aquest nivell d'edat, siguin capaços d'explicar-te en detall la diferència entre la primera, la segona i la tercera persona. Però sí que haurien d'estar en condicions de reconèixer si una història s'explicada per un dels personatges o per un narrador que no s'cap dels personatges i que intenta presentar la història com si vingués d'un espectador imparcial i omniscient. És precisament l'absència d'aquesta perspectiva absoluta i imparcial la que fa que una història narrada en primera persona sigui molt més present i assequible als nens del que ho seria si vingués d'una perspectiva desconeguda, adulta.

#### 1.1.6 EXERCICI: Primera, segona i tercera persona (p. 7, 7-19)

En Kio i la Gus parlen, cada un, en *primera persona*. És sabut que, en català, el parlant s'acostuma a identificar com a jo a través de la forma verbal més que no pas amb el pronom "jo". De tant en tant, però, també usa el pronom personal, com quan en Kio diu "Jo en canvi camino només amb dues cames" (8, 7-8), o quan diu "Jo no en tinc, de mare" (11, 14).

En canvi, quan la Gus diu a la Rita: "¡Ets un animal amb una pinta ben curiosa, tu!" (7, 25), la paraula "tu" indica la *segona persona*.

I quan en Kio diu de la Gus: "Ella odia aquest nom" (7, 12-13), aquest "ella" és el pronom de la *tercera persona*.

1. Suposem que la persona que parla a la pàgina 7, 12-15 és la Gus i no en Kio. ¿Com estaria escrit el paràgraf? (Una pista: podria començar dient "En Kio és ve meu. El meu nom de debò és Augusta...")
2. Suposem que la persona que parla en el següent paràgraf (7, 16-19) és el pare de la Gus. ¿Com estaria escrit el paràgraf?
3. Suposem que la persona que parla en el mateix paràgraf (7, 16-19) és el pare d'en Kio. ¿Com estaria escrit el paràgraf?
4. ¿Pots inventar-te una frase —sobre el que tu vulguis— en primera persona, després reescriure-la en segona persona i, finalment, reescriure-la en tercera persona?

[Vegeu l'entrada "Jo/tu/ell" d'aquest manual.]

#### 1.1.7 EXERCICI: Primera, segona i tercera persona (p. 7, 7-19)

¿Hi ha alguna cosa equivocada, en les oracions següents? Si és així, ¿ho pots corregir?

1. La Nària va dir a la seva amiga Quima: "Quan parlo de mi mateixa, dic *jo*. Per tant, quan tu parlis de tu mateixa, has de dir *tu*."
2. La Quima va dir als seus pares: "Aquesta nit em vull quedar una estona a mirar la televisió. Fan una pel·lícula que la Quima vol veure."
2. La Quima va dir als seus pares: "Aquesta nit em vull quedar una estona a mirar la televisió. Fan una pel·lícula que ella vol veure."
2. La Quima va dir als seus pares: "Aquesta nit em vull quedar una estona a mirar la televisió. Fan una pel·lícula que a ella vol veure."
3. La Quima va dir a la Nària: "El meu pare i la meua mare m'han fet un regal d'aniversari. És molt simpàtics."

[Vegeu l'entrada "Jo/tu/ell" d'aquest manual.]

#### 1.1.8 EXERCICI: Distingir entre la narració en primera o en tercera persona (p.7, 7-19)

Considerem els fragments següents:

- (A) "Pel corredor, la Isabel i jo anem —com sempre fem— amb les mans agafades. No ens vam dir res, perquè estem pensant. Jo pensava que tenia molta sort de tenir una amiga que no intentaria arrancar-me el secret. Potser ella estava pensant el mateix, perquè, de sobte, es va parar i em va abraçar, i jo li vaig tornar l'abraçada. Érem a dalt de tot de les escales; després, vam baixar les escales cap al menjador" (*Pimi*, p. g. 7, 6-13).

(B) Pel corredor, la Isabel i la Pimi anaven —com sempre fan— amb les mans agafades. No es van dir res, perquè totes dues estaven pensant. La Pimi pensava que tenia molta sort de tenir una amiga que no intentaria arrencar-li el secret. La Isabel pensava el mateix. De sobte la Isabel es va parar i va abraçar la Pimi, i la Pimi li va tornar l'abraçada. Eren a dalt de tot de les escales; després, van baixar les escales cap al menjador.

1. En el primer fragment, on parla la Pimi, ¿pots saber amb certesa què pensa la Isabel?
2. ¿Quina prova presenta la Pimi per mostrar per què conclou que la Isabel estava pensant el mateix que ella?
3. En el segon fragment, dit per un narrador desconegut, ¿se'ns diu del cert què pensava la Isabel?
4. ¿Com ho sap el narrador, què pensaven la Pimi i la Isabel, si el narrador no s'apropia cap d'elles dues?
5. ¿Pots saber segur que la Pimi diu la veritat en tot el que diu en el primer fragment?
6. ¿Podria ser que la Pimi volgués dir la veritat, però que s'equivoqués?
7. ¿Pots saber segur que el narrador desconegut del segon passatge ni menteix ni s'equivoca?
8. Suposem que el narrador desconegut ens explica una història de la Pimi tota sola a casa seva. ¿Com podria saber el narrador què havia passat, si no hi havia ningú més que la Pimi?
9. Podria ser que la Pimi li hagués explicat al narrador, i que després el narrador ens ho expliqués a nosaltres. Però, en aquest cas, ¿no hauria estat millor que la Pimi ens ho hagués explicat primer a nosaltres, i amb les seves pròpies paraules?
10. El fet que una història sigui explicada per un narrador desconegut, ¿et fa pensar que la història ha de ser verdadera?
11. ¿Seria millor que almenys *algunes* històries fossin explicades pels propis personatges (com en Kio i la Gus) i no per una tercera persona desconeguda?

[Vegeu les entrades: “Jo/tu/ell” d’aquest manual; “Ment d’un altre” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

#### IDEA 4: ¿QUÈ VOLEM DIR QUAN DIEM “PROBABLEMENT”?

Quan en Kio diu que no sap on és la Rita, però que “probablement està amagada en algun racó” (7,7-8), ¿quins motius té per fer aquesta afirmació? Evidentment, en ocasions anteriors, en Kio ha observat com la Rita s’amagava, i per això aquesta vegada, en no trobar la Rita enlloc, en Kio *infereix* que la gata *probablement* està amagada. Aquest és un exemple d’allò que els grans anomenen “inferència inductiva”. No hi ha cap necessitat d’emprar aquest terme amb els teus alumnes. La teva feina és fer-los fer molta pràctica amb aquest tipus d’inferències. Tots tenim una certa experiència de com passen les coses, i assumim que el més probable és que tornin a passar de la mateixa manera.

En aquest cas, podem assumir que, a en Kio, ja li ha passat altres vegades, de no trobar la Rita, i que, quan finalment l’ha trobada, semblava com si la gata s’amagués. En conseqüència, en aquesta ocasió, quan de nou en Kio no pot trobar la Rita, infereix que una vegada més la Rita s’ha amagat. Aquesta mena d’inferències inductives, és clar, no poden ser segures. Com a màxim, poden ser probables. Hi pot haver altres explicacions de per què en Kio no troba la Rita. No obstant això, si no hi ha una explicació alternativa, és ben justificat que en Kio afirmi que la Rita probablement està amagada.

El fet que els nens facin servir la paraula “probablement” en circumstàncies adients prova que tenen almenys un coneixement rudimentari d’allò que els grans anomenen “inducció”. Si, a una nena que diu: “Probablement plourà aviat”, li preguntem per què ho diu, és possible que respongui una cosa semblant a aquesta: “Sempre que hi ha nívols grans i negres al cel, i llamps i trons, es posa a ploure ben aviat.” Aquí pots introduir un punt de precaució: “Has dit ‘sempre que’. ¿Vols dir que *cada* vegada que has vist nívols negres i llamps i trons, ha plogut?” Ara pot ser que la nena s’aturi a reflexionar, i que després digui: “Potser no *cada* vegada, però *gaireb* cada vegada. És per això que he dit ‘*probablement*’”.

No ens cal construir la teoria matemàtica de la probabilitat per utilitzar termes com “probablement”, “generalment”, “potser”, “possiblement”, “de vegades”, “freqüentment”, etc. Però, el fet que triem aquests mots d’entre aquells que fan referència a “allò que l’evidència garanteix”, suggereix que, al marge de la nostra edat, tenim una certa comprensió del que vol dir raonar inductivament a partir de la nostra experiència del món.

1.1.9 PLA DE DISCUSSIÓ: Probabilitat (p. 7, 7)

1. Que una cosa passi *normalment*, ¿vol dir que *probablement* tornar a passar?
2. Si una cosa passa *de vegades*, ¿s probable que passi de nou?
3. Que una cosa no hagi passat *mai*, ¿vol dir que no passar *mai*?
4. Que una cosa hagi passat *sempre* fins ara, ¿vol dir que passar *sempre* en el futur?
5. Si una cosa ha passat *rarament* en el passat, ¿pot ser que passi *freqüentment* en el futur?
6. Si una cosa passa *de tant en tant*, ¿s possible que, en el futur, passi *sempre*?

[Vegeu l'entrada "Probabilitat" d'aquest manual.]

1.1.10 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Quan dius "probablement"? (p. 7, 7)

1. La Lila diu: "Quan sigui més gran, probablement seré més alta que ara." ¿Amb quina informació compta la Lila per dir això?
2. La Lila diu: "Encara no m'ha caigut cap dent de llet, però probablement m'arribaran a caure totes." ¿Per quina raó diu això la Lila?
3. La Lila diu: "Avui són divendres, o sigui que probablement demà serà dissabte." ¿Hauria de dir "probablement" o "certament"?
4. La Lila diu: "Segons la predicció meteorològica, hi ha un vuitanta per cent de possibilitats que plovi, o sigui que probablement plourà." ¿Per què la Lila diu que "probablement" plourà, en lloc de dir que "és possible que plovi"?
5. La Lila diu: "Pel que jo recordo, cada primavera he esternutat moltíssim. Probablement esternudaré molt aquesta primavera." ¿Quina prova té la Lila per esperar esternudar molt aquesta primavera?
6. La Lila diu: "Cada primavera esternudo moltíssim. Probablement tinc al·lèrgia al pol·len." ¿Té una bona raó la Lila per pensar que té al·lèrgia al pol·len?
7. La Lila diu: "No són pas on va la meva mestra quan sortim d'escola, però probablement se'n va cap a casa seva." ¿Quina prova té la Lila per dir això?
8. La Lila diu: "Dilluns, l'escola va començar a les nou del matí, i va començar a les nou del matí els quatre dies següents, o sigui que probablement demà començarà a les nou del matí." ¿Està d'acord amb la Lila?

[Vegeu l'entrada "Probabilitat" d'aquest manual.]

## IDEA 5: FER MAL FET

Aquí ens trobem amb un problema a l'hora d'interpretar la conducta d'un animal. La Rita no apareix. ¿És perquè en Kio no l'ha buscada prou bé, o és que la Rita realment s'amaga? Si s'amaga, ¿s només perquè té ganes de jugar, o és que mira d'evitar que la renyin o que la castiguin? Si intenta d'estalviar-se un castig, ¿s perquè ha fet alguna cosa mal feta?

Quan la Gus parla de "fer res mal fet" (7, 9), es refereix a una conducta que la Rita sap que li estava prohibida. Per exemple, si la Rita ha estat castigada cada vegada que ha volgut esmolar-se les urpes al sofà, probablement ha arribat a adonar-se que "almenys pel que fa a la família d'en Kio, esmolar-se les urpes al sofà està prohibit i s'castiga". També pot ser que s'adoni que, si vol evitar el castig després d'haver-se esmolat les urpes al sofà, el millor que pot fer és amagar-se.

Així, quan la Gus demana: "¿Per què s'amaga? ¿Ha fet res mal fet?" (7, 9), està extraient una inferència inductiva basada en la seva experiència de la conducta anterior de la Rita. El seu raonament es podria esquematitzar d'aquesta manera:

En anteriors ocasions, quan hem trobat la Rita amagada, s'ha descobert que havia fet alguna cosa prohibida. Ara tornem a trobar la Rita amagada.

---

Per tant: La Rita deu haver fet alguna cosa prohibida.

És clar que fer una cosa que ha estat prohibida s'nom s'una manera d'entendre l'expressió "fer mal fet". Els teus alumnes poden beneficiar-se d'una discussió sobre altres maneres d'utilitzar aquesta expressió.

#### 1.1.11 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Ha fet res mal fet la Rita? (p. 7, 9)

1. ¿S'amagaria un gat, si "hagués fet res mal fet"?
2. ¿Coneixen els gats la diferència entre el bé i el mal?
3. Els gats, ¿l'aprenen de les persones, la diferència entre el bé i el mal?
4. ¿Penses que un gat se sentiria orgullós d'haver fet una cosa ben feta i avergonyit d'haver-ne fet una de mal feta?
5. ¿És possible que els gats no se sentin mai avergonyits, perquè tinguin por de ser castigats?
6. ¿És possible que un gatet aprengui de la seva mare què està ben fet i què està mal fet?
7. Si la Rita ha fet res mal fet, ¿vol dir que és una gata *dolenta*?
8. Si la Rita ha fet res mal fet, ¿pot haver estat perquè no hagi entès les normes?
9. Si la Rita ha fet res mal fet, ¿és possible que no ho hagi pogut evitar, encara que ho hagi intentat?
10. Si la Rita ha fet res mal fet, ¿és possible que hagi estat perquè ha estat mal ensenyada?

[Vegeu les entrades: "Malament" i "Bo" d'aquest manual i de *Recerca tica*; "Dolent" d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; "Bé/no està bé" de *Buscant el sentit*; "Bo/correcte" de *Recerca filosòfica*; "Animals" d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*; "Persona, persones/animals" de *Buscant el sentit* i de *Recerca tica*.]

#### 1.1.12 PLA DE DISCUSSIÓ: Una cosa "mal feta" (p. 7, 9)

1. ¿Pot ser que una cosa que resulti desagradable de fer, sigui una cosa mal feta?
2. ¿Pot ser que una cosa que resulti agradable de fer, sigui una cosa mal feta?
3. ¿Pot ser que una cosa que estigui permesa, sigui una cosa mal feta?
4. ¿Pot ser que una cosa que estigui prohibida, no sigui una cosa mal feta?
5. ¿Podria ser que una cosa estigui bé mal feta, encara que no sabessis perquè?

[Vegeu les entrades: "Malament" i "Bo" d'aquest manual i de *Recerca tica*; "Dolent" d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; "Bé/no està bé" de *Buscant el sentit*; "Bo/correcte" de *Recerca filosòfica*.]

#### 1.1.13 EXERCICI: Usos de la paraula "mal" (p. 7, 9)

Considera les següents parelles d'oracions. ¿S'utilitza la paraula "mal" (o "malament") amb el mateix sentit en cada cas (MS), o té un significat diferent (SD) en cada frase?

- |   | MS | SD | ? |
|---|----|----|---|
| 1.<br>Loli: "He telefonat a en Joan, perquè tenia el número <i>mal</i> apuntat."<br>Gerard: "Trencar una promesa està <i>mal</i> fet."  |    |    |   |
| 2.<br>Pau: "Quin <i>mal</i> hi ha a portar mitjons de colors diferents?"<br>Glòria: "Quin <i>mal</i> hi ha a menjar pèsols amb ganivet?"                                      |    |    |   |
| 3.<br>Ingrid: "Aquest gat no fa bona cara. Li deu fer <i>mal</i> alguna cosa."<br>Isaac: "Sóc un <i>mal</i> matemàtic: he sumat 6 i 3, i m'ha donat 8."                       |    |    |   |
| 4.<br>Heribert: "A l'examen, he fet vuit respostes bé i dues <i>malament</i> ."<br>Verónica: "Doncs així en fa nou de bones, perquè dues <i>malament</i> en fan una de bona." |    |    |   |

5.

Núria: “Aquesta porta està *mal* feta: no tanca bé.”

Honori: “Aquesta foto està *mal* feta: ha sortit moguda.”

6.

Lorena: “No vindrà a la festa. Em trobo *malament*.”

Ligori: “He dibuixat la cara tres vegades i sempre em surt *malament*.”

[Vegeu les entrades: “Malament” i “Bo” d’aquest manual i de *Recerca tica*; “Dolent” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Bé no està bé” de *Buscant el sentit*; “Bo/correcte” de *Recerca filosòfica*.]

## IDEA 6: JUGAR

Jugar és una activitat que generalment comença de manera individual i experimental, i que gradualment va convertint-se en una activitat social organitzada. Els nens més petits són exploradors en el sentit que els agrada remenar sorra, fang, pintura, aigua, o qualsevol mena de material manipulable, i pràcticament ho fan ells tots sols, encara que estiguin a la mateixa habitació que altres nens que fan més o menys el mateix. Progressivament, però, el joc va esdevenint més cooperatiu o competitiu, és a dir, més social. També esdevé més organitzat: és a dir, comença a tenir regles. Per exemple, un nen pot jugar a tirar una pilota contra unes escales, i pot deixar tirar als altres després d’ell. Els nens s’adonen que algunes vegades la pilota torna enrere rodolant per terra, mentre que altres vegades torna fent bots, i encara altres vegades xoca just en el cantell d’un esglaó i torna per l’aire. Ben aviat, els nens acaben donant valors diversos a aquests moviments diferents, i la seva activitat es converteix en un joc.

D’alguna manera, la filosofia s’enjogassa verbalment, per contrast amb la parla que s’organitza amb la intenció d’obtenir respostes explícites. Un mestre que tingui poc sentit del joc trobarà difícil de simpatitzar amb la tendència del nen d’explorar el llenguatge i el món per esbrinar com funcionen. Per exemple, un nen pot treure el tap de suro d’una ampolla i després quedar-se astorat de no poder-lo tornar a posar. O es pot preguntar per què una frase com “Totes les patates són vegetals” és veritable, i no ho és, en canvi, si es capgirarà. L’admiració i la reflexió són estats mentals que sovint acompanyen el joc; sovint són la força intel·lectual que motiva els nens a continuar explorant, experimentant i investigant el món.

### 1.1.14 PLA DE DISCUSSIÓ: Treballar i jugar (p. 7, 10)

1. ¿Treballen els adults? Posa un exemple.
2. ¿Juguen els adults? Posa un exemple.
3. ¿Treballen els nens? Posa un exemple.
4. ¿Juguen els nens? Posa un exemple.
5. ¿Hi ha vegades en què és difícil de dir la diferència entre treballar i jugar? Posa un exemple.
6. ¿Quina et sembla que és la diferència entre treballar i jugar?
7. ¿És possible que no hi hagi cap diferència entre treballar i jugar?
8. ¿Alguna vegada has trobat que jugar fos avorrit i pesat?
9. ¿Alguna vegada has trobat que treballar fos interessant?
10. ¿Podrè dir que un joc que és avorrit i pesat no és realment un joc?
11. ¿Podrè dir que una feina que és avorrida i pesada no és realment una feina?

[Vegeu l’entrada “Jugar” d’aquest manual; vegeu també “Joc” de *Recerca tica*.]

### 1.1.15 EXERCICI: Significats de la paraula “jugar” (p. 7, 10)

La paraula “jugar” pot ser utilitzada de moltes maneres diferents. A cada parella de frases, digues si el verb “jugar” o la paraula “joc” s’utilitzen en el mateix sentit (MS) o en sentit diferent (SD).



1.
 

“Quan vaig a la platja, jugo amb la sorra.”  
 “Quan vaig al llac, jugo amb l’aigua.”
2.
 

“La Maria va jugar un paper important en l’educació dels seus germans.”  
 “La Maria va jugar a cartes tota la tarda.”
3.
 

“Per mi, fer els deures és com un joc.”  
 “Hi estic enganxat: per mi, el joc és com un deure.”
4.
 

“Els nens juguen amb la sorra: han fet un castell.”  
 “Les ones juguen amb la barca: la faran bolcar.”
5.
 

“M’hi jugo vint duros que demà sortiré el meu número a la loteria.”  
 “M’hi jugo vint duros que demà sortiré el sol.”
6.
 

“En Joan és un noi molt avorrit: sempre treballa i no juga mai.”  
 “Prefereixo treballar en una cosa que m’agradi que no pas jugar a una cosa avorrida.”
7.
 

“¿Qui juga a jugar que juguem?”  
 “¡Jo no jugo!”
8.
 

“A l’estiu, no juguis amb foc.”  
 “Amb la salut, no s’hi pot jugar.”
9.
 

“Aquest joc és incomplet: hi falta una carta.”  
 “El joc que no t’has previst totes les incidències possibles, sembla incomplet.”

[El n.º 5 presenta dos casos de juguesca que, a primera vista, poden resultar semblants, però que no ho són. El segon parlant no diu que demà “faré sol”; aquesta seria una juguesca sobre el temps que faré demà, i seria, en qualsevol cas, força més assegurada que qualsevol aposta de loteria. El que diu és que “demà sortiré el sol”, és a dir, que no hi hauré nit cèntrica i que, per tant, tindrem nits i dies com fins ara. Fer una juguesca sobre això, en circumstàncies normals, és com no fer cap juguesca, perquè es fa una aposta sobre segur. L’exemple pot fer adonar com, fins i tot en el cas de dos usos gramaticalment calcats, no sempre l’ús real que es fa en els dos casos és el mateix, perquè hi pot haver, entre ells, diferències importants i essencials en les suposicions, en les conseqüències, o en el context més ampli on s’inserix l’acció.]

[Vegeu l’entrada “Jugar” d’aquest manual; vegeu també “Joc” de *Recerca crítica*.]

#### 1.1.16 PLA DE DISCUSSIÓ: Jugar (p. 7, 10)

1. ¿Sempre és divertit jugar?
2. ¿Pot ser divertit treballar?
3. ¿Un joc pot arribar a ser una feina?
4. ¿Pots jugar sense jugar a un joc?
5. ¿Pots jugar a un joc i no divertir-te?
6. ¿Pots jugar sense voler guanyar?
7. ¿Pot ser que guanyis en un joc, però que no t’ho hagi passat bé?
8. ¿Pot ser que perdís en un joc, però que t’ho hagi passat molt bé?

9. ¿Sempre que fas veure una cosa, ho fas per jugar?
10. ¿Pots jugar a un joc sense haver de fer veure res de res?

[Vegeu l'entrada "Jugar" d'aquest manual; vegeu també "Joc" de *Recerca tica*.]

## IDEA 7: NOMS

Evidentment, en Kio s'és conscient que sovint hi ha diferències entre el nom que una persona rep en néixer (que ell anomena el nom "de deb": 7, 12) i els noms amb què posteriorment la gent ens coneix. També sap que tots tenim actituds molt diferents envers aquests noms. La Gus pot ser conscient que els tres noms que tenen a veure amb ella tenen associacions molt diverses: "Augusta" s'identifica normalment amb la dignitat i l'orgull. "Gussi" és un nom amb prou deïx familiar i infantil com per pensar que només es fa servir a casa o bé només durant la infància. "Gus", en canvi, és un sobrenom que s'obté per simple abreviatura del nom original i que, en els cercles de familiars i amics, et pot acompanyar tota la vida. Que, a la Gus, el nom que li agrada més sigui precisament el de "Gus", tant pot ser perquè no és un nom infantil i carinell com perquè no és expressament un nom típic i exclusiu de nena, com, és clar, per moltes altres raons.

Seria molt profitós discutir amb els alumnes si han escollit de conservar el nom que els seus pares els van posar, si s'han triat noms nous pel seu compte, o si els companys els han posat noms nous, volent-ho ells o sense voler-ho. Si han pres noms nous, els pots preguntar per quina raó han escollit els que han escollit. En qualsevol cas, una discussió sobre els noms pot ser útil per aconseguir que els nens prenguin consciència de fins a quin punt se senten a gust amb els seus noms, i de fins a quin punt troben que els representen adientment. Molts adults han oblidat com li pot semblar d'estrany, a un nen, el seu propi nom. Els adults, amb el pas dels anys, s'han arribat a acostumar tant al seu nom que han oblidat l'experiència d'admirar-se del propi nom i de preguntar-se per la seva importància. (En els passos on les dones, en casar-se, adopten el cognom del marit, una dona es pot trobar amb haver de tornar a fer aquesta experiència de la sorpresa del propi nom, ja que s'ha d'acostumar a un cognom completament nou.)

L'objectiu del mestre en aquest discussió no és fer que els nens se sentin incòmodes amb el seu propi nom, sinó, senzillament, ajudar-los a entendre que els seus noms són una cosa tan estranya i meravellosa com totes les altres del món.

### 1.1.17 PLA DE DISCUSSIÓ: Noms (p. 7, 12-15)

1. ¿Cada cosa té un nom?
2. ¿Se t'acut alguna cosa que no tingui nom?
3. ¿Hi ha noms per les coses que la gent fa? ¿Pots posar-ne exemples?
4. ¿Tot el que la gent fa té un nom? ¿Se t'acut alguna cosa que la gent faci que no tingui nom?
5. ¿Les paraules són coses? ¿Tenen nom les paraules? Per exemple, "Rita" és el nom de la gata d'en Kio. ¿Té un nom la paraula "Rita"? ¿Té un nom la paraula "gata"?
6. ¿Hi ha noms per a coses que no existeixen? ¿Pots posar-ne exemples?
7. La paraula "pa's", ¿és el nom d'un pa's en concret? I la paraula "M'xic", ¿és el nom d'un pa's en concret?
8. Si un gat no té un nom propi, ¿és possible que la gent l'anomeni només "gat"?

[En aquest exercici, com en molts altres, es demana als alumnes que posin exemples. Així suggereix que l'exemplificació és una habilitat de raonament molt àmplia, que abarca molts terrenys diversos, i que pot ser posada en pràctica gairebé en qualsevol ocasió.]

[Vegeu les entrades: "Noms" d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; "Paraules i coses" de *Buscant el sentit*.]

### 1.1.18 EXERCICI: Noms (p. 7, 12-15)

Sembla que la Gus té tres noms diferents: el nom que li dona la seva mare ("Gussi"), el nom que li dona el seu pare ("Gus"), i el nom que li van posar en néixer ("Augusta").

En aquest exercici, cada persona de la classe ha d'escriure els seus diversos noms:

- El nom que em donen els mestres:
- El nom que em van posar en néixer:
- El nom que em dona la meua mare:
- El nom que em dona el meu pare:
- El nom que em donen els meus amics:
- El nom que em dona a mi mateix/a:

[Vegeu les entrades: “Noms” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Paraules i coses” de *Buscant el sentit*.]

### 1.1.19 EXERCICI: Diferents significats de la paraula “nom” (p. 7, 12-15)

¿Què vol dir la paraula “nom” en cada una de les expressions següents?

1. Carla: “¿Això que fan amb les platges i els rius no té nom!”
2. Iolanda: “Fins que els meus pares em van posar Iolanda, jo no tenia nom.”
3. Sara: “A la guia de tel·lèfon, hi surt el número pel nom de l’empresa.”
4. Cesc: “El meu nom nom té quatre lletres.”
5. Joana: “Aquest senyor, només el conec de nom.”
6. Pere: “Us prego, en nom de Déu, que no em feu patir més.”
7. Ramona: “La Maria sap de memòria el nom de totes les plantes.”
8. Lluís: “De bon noi aquest no en té sinó el nom.”
9. Ricard: “He hagut de posar tres exemples: un de nom abstracte, un de nom col·lectiu i un de nom propi.”
10. Ramir: “La meua germana s’ha fet un nom com a bibliòloga.”
11. Feliu: “Aquesta empresa té molt de nom.”

[Vegeu les entrades: “Noms” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Paraules i coses” de *Buscant el sentit*.]

## IDEA 8: ¿QUÈ ÉS UN VEÍ?

Hi ha diversos tipus de relacions humanes; per exemple, les relacions familiars, les relacions d’amistat o les relacions de veïnatge.

Cada una d’aquestes relacions té el seu propi joc distintiu de privilegis i responsabilitats. Les persones d’una mateixa família, per exemple, assumeixen generalment responsabilitats mútues; no troben, en canvi, que tinguin aquestes responsabilitats envers les persones amb les quals no estan emparentades. Un exemple seria la necessitat d’acolliment, suport i ajut mutus. D’altra banda, l’amistat es concep més com una qüestió d’afecte mutu i de respecte que com una obligació econòmica.

¿I què passa amb els privilegis i les obligacions que es tenen pel fet de ser veïns d’algú? Els veïns poden ser perfectes desconeguts que, senzillament, resulta que viuen l’un al costat de l’altre, sense cap lligam de parentiu o d’amistat. Malgrat tot, es troben que comparteixen un tros del mateix veïnatge, que tenen problemes de tipus comunitari molt semblants, i que tenen obligacions recíproques sobre l’imitat i terrenys. Això suggereix que les persones que viuen l’una al costat de l’altra tindran probablement més tendència a invocar el principi de *justícia* que no pas els amics o els membres d’una mateixa família.

Els nens que ocupen una mateixa aula i s’asseuen els uns al costat dels altres són tan veïns com la gent que viu en cases contigües del mateix carrer. Així mateix, com tots els mestres saben, les exigències de justícia són d’importància cabdal a l’hora de governar les relacions entre els nens.

### 1.1.20 PLA DE DISCUSSIÓ: Veïns i veïnatge (p. 7, 12)

1. ¿Es pot ser veïns sense ser amable?
2. ¿Es pot ser bon veïns sense ser amable?

3. ¿Es pot ser bon ve sense estar disponible?
4. ¿Poden ser ve ns els que no viuen a prop?
5. ¿Poden ser ve ns els que viuen en diferents pa sos?
6. ¿Poden ser ve ns dos pa sos?
7. ¿Ser bon ve vol dir compartir-ho tot?
8. ¿Podries viure durant molts anys porta per porta amb alg i no saber el seu nom?
9. ¿Podries ser bon ve d'alg i no saber el seu nom?
10. ¿Podr eu ser ve ns, tu i un animal?

[Vegeu les entrades “Ve ” i “Contigüitat” d’aquest manual.]

## IDEA 9: COMPARAR

Quan comparem o contrastem una persona, una cosa o un lloc, amb altres, el que fem, efectivament, s identificar la relaci entre aquells dos objectes. Òbviament, s n infinites les relacions que poden ser descobertes aix , senzillament a base d’identificar similituds i difer ncies. Per exemple, si prenem la frase

En Josep s \_\_\_\_\_ que l’Enric,

hi ha d’haver una gran quantitat de relacions que poden ser revelades mitjan ant comparacions entre en Josep i l’Enric: m s alt que, m s fort que, m s prim que, m s r pid que, etc. El descobriment d’aquestes relacions s d’una import ncia fonamental per anar coneixent el m n i per desenvolupar la compet ncia en les diverses disciplines. Les relacions formen un aspecte cabdal de cada camp educatiu. Hi ha relacions aritm tiques i geom triques, relacions est tiques, relacions familiars i d’amistat, relacions morals, relacions de part-tot, relacions de mitjans i fins, etc. Val la pena afegir que, quan fem comparacions, sovint descobrim relacions que poden ser graduades i mesurades. Aix , en Kio asenyala que el pare de la Gus s molt m s alt que el seu pare. Gaire m s alt? La difer ncia d’al ades pot ser mesurada. Aix s important si volem que els nens s’adonin de com una comprensi cient fica del m n requereix la percepci de les difer ncies i la seva consegüent mesura. És m s, podem dir que, en general, enten dre s copsar relacions, i que les relacions es descobreixen a trav s de la comparaci .

Adona’t que podem fer diversos tipus de comparacions. Podem fer comparacions *exactes* o *inexactes*, i podem fer comparacions especificant, o no, *amb relaci a qu* es fa la comparaci .

Una comparaci s exacta quan s literalment o cient ficament correcta. Per exemple, quan escrivim una igualtat, i diem que un terme s igual a l’altre, com ara que  $2 m s 2$  s igual a  $4$ , estem fent una comparaci exacta. O si alg diu: “Els seus ulls s n blaus com el cel”, i, en efecte, aquells ulls s n precisament del mateix color que el blau del cel, la comparaci ser , de nou, exacta.

D’altra banda, quan parlem figuradament, podem fer comparacions inexactes. La comparaci s inexacta per qu s exagerada.

Podem fer una comparaci sense especificar respecte de qu la fem: “Els seus ulls eren com estrelles”. Si ha gu ssim dit que els seus ulls eren brillants com les estrelles, o tremolosos com les estrelles, haur em especificat respecte de qu establ em la comparaci . És important que els nens siguin capa os d’especificar respecte de qu han fet una comparaci quan se’ls demana que la facin. Fer una comparaci requereix haver percebut alguna caracte rstica que dues coses diferents comparteixen. Si els nens no s n capa os de distingir similituds compartides entre coses no similars, trobaran grans dificultats en el raonament formal o en la comprensi de la lectura.

### 1.1.21 EXERCICI: Fer comparacions (p. 7, 16)

Completa les comparacions següents amb paraules que rimin:

Sec com el desert, humit com un hort;  
calent com la vida, fred com la \_\_\_\_\_.

Grassa com la patata, prima com la mongeta;  
lent com un cargol, velo com un \_\_\_\_\_.

Immens com la mar, petit com la formiga;  
amarg com el fel, gust s com una \_\_\_\_\_.

Mogut com el vent, quiet com la muntanya,  
tou com una galta, fort com una \_\_\_\_\_.

Vermell com la sang, blau com el cel;  
salat com bacall , dol com la \_\_\_\_\_.

De dia com el sol, de nit com un estel;  
sota el mar com una alga, sota terra com una \_\_\_\_\_.

Brut com un porc, net com un gat;  
amagat com un soterrani, enlairat com un \_\_\_\_\_.

Aigualit com una s ndria, ressec com una pansa;  
amable com un llen ol, feridor com una \_\_\_\_\_.

Apagat com el carb , enc s com el foc;  
bla com un coix , dur com un \_\_\_\_\_.

Pesat com el plom, lleuger com una ploma;  
r gid com una pedra, el stic com una \_\_\_\_\_.

[Vegeu l'entrada "Comparacions" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca tica*.]

#### 1.1.22 EXERCICI: Fer comparacions especificant-ne, o no, el punt de vista (p. 7, 16)

¿Quines d'aquestes comparacions especificuen respecte de qu estan fetes, i quines no?

1. Aquell conillet d' ndies tenia els ulls com trossets de porcellana.
2. Les ales de corb s n negres com el sutge.
3. El gos va udolar com un llop.
4. Una mostela s esmunyedissa com una serp.
5. L'anguila era llarga com un dia sense pa.
6. Aquella aranya era tan verinosa com una cobra.
7. La noia cantava com una alosa.
8. El cant de l'alosa s tan bonic com el del rossinyol.
9. La llana d'aquesta ovella s blanca com la neu.
10. Tu ets ben igual que jo.

[Vegeu l'entrada "Comparacions" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca tica*.]

#### 1.1.23 EXERCICI: Fer comparacions exactes i inexactes (p. 7, 16)

¿Diries que les comparacions següents s n exactes o inexactes?

1. Gregori: "Tinc tants dits en una m com en l'altra."
2. Carolina: "Quan li vag dir el meu secret, va posar uns ulls com unes taronges."
3. N ria: "Un dia t el doble d'hores que mesos t l'any."
4. Dani: "Hi ha tants grans de sorra a la platja com estrelles hi ha al cel."
5. Emma: "Em costaria tant posar-me sabates de xarol com posar-me a menjar formigues."

6. Flix: “Tenia una veu clara com una campaneta.”
7. Ton: “Avui el llac s’plena com un mirall.”
8. Vida: “Hi ha la mateixa distància d’aquí a París que de París aquí.”
9. Marta: “Aquest forat d’aquí terra no és tan fondo com un pou.”
10. Esperança: “És més llarg de dilluns a dimecres que de dijous a divendres.”

[Vegeu l’entrada “Comparacions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*.]

#### 1.1.24 EXERCICI: Descobrir relacions mitjançant comparacions (p. 7, 16)

Heus aquí algunes oracions que cal completar. Per cada una d’elles, ¿quantes relacions comparatives se t’acuden (prenent com a model l’afirmació d’en Kio: “El pare de la Gus és molt més alt que el meu pare”, 7, 16)?

1. Un prsec s \_\_\_\_\_ que una llimona.
2. La neu s \_\_\_\_\_ que la pluja.
3. El país \_\_\_\_\_ que les galetes.
4. Les nenes s’n \_\_\_\_\_ que els nens.
5. Els nens s’n \_\_\_\_\_ que les nenes.
6. Els grans s’n \_\_\_\_\_ que els nens.
7. Els nens s’n \_\_\_\_\_ que els grans.
8. Els cotxes s’n \_\_\_\_\_ que les cases.
9. Els fems s’n \_\_\_\_\_ que les escombraries.
10. Els quatres s’n \_\_\_\_\_ que els uns.

[Vegeu l’entrada “Comparacions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*.]

### IDEA 10: PERSONIFICACIÓ

Quan la Gus rodola per terra i fa veure que s’esmola les urpes a l’estora, s’està comportant tal com ho fa la Rita. En una paraula, est *personificant* la Rita.

Als nens, la personificació és familiar. La veuen a la televisió, per exemple, quan un actor imita algun individu conegut de tothom, o quan algú, en una pel·lícula de lladres i serenos, es fa passar per policia o, encara, quan algú en una pantomima fa veure que és un animal.

Quan aprenem a actuar, hem d’assumir un paper, i això és un procés molt semblant al de la personificació. Algunes escoles d’interpretació demanen que els actors provin de *convertir-se* en les persones els papers de les quals han pres, de manera que no només imitin aquella persona, sinó que intentin tenir els seus mateixos sentiments i actituds. Normalment, un nen no necessita anar a cap escola d’interpretació per identificar-se amb algú altre o amb alguna cosa. En cert sentit, un nen juga a ser un gat o una serp convertint-se en aquests animals, per dir-ho així, “des de dintre”, en contrast amb la mera imitació, que es mira l’objecte “des de fora”. La personificació hi ajuda, per tant, no és senzillament un acte mecànic; té a veure amb la sensibilitat i l’empatia. Aquestes són precisament les qualitats que la Gus s’capa d’introduir en la seva relació amb els animals i de vegades amb l’altra gent.

#### 1.1.25 PLA DE DISCUSSIÓ: Jugar a ser algú altre (p. 7, 20-22)

En cada cas es pot triar més d’una resposta com a correcta.

1. Suposem que heu fet una obra de teatre amb la classe. Tu fas de lleó.
  - a. ¿Estas fent veure que ets un lleó?
  - b. ¿Estas actuant com si fossis un lleó?
  - c. ¿Ets realment un lleó?
  - d. No és res del que hem dit fins ara.

2. De cop un nen i una nena de la teva classe comencen a fer rialletes sobre tot el que diuen els altres.
  - a. ¿S'estan portant com burros?
  - b. ¿Són burros?
  - c. ¿Fan veure que són burros?
  - d. No són res del que hem dit fins ara.
3. Supposem que ets un ventrloc amb un ninot de fusta.
  - a. ¿Ets una persona que fa veure que és un ninot?
  - b. ¿És un ninot que fa veure que és una persona?
  - c. ¿Ets una persona que fa veure que és un ninot que fa veure que és una persona?
  - d. No són res del que hem dit fins ara.
4. Un gat ha atrapat una rata, però encara no li ha fet mal. La rata s'està absolutament quieta. ¿Penses que la rata
  - a. fa veure que dorm?
  - b. fa veure que està morta?
  - c. fa el paper de la rata morta?
  - d. No són res del que hem dit fins ara.
5. A la nit, algú de la teva família encén el llum de la teva habitació. Tu estàs despert, però no obres els ulls.
  - a. ¿Estàs fent veure que ets una altra persona?
  - b. ¿Estàs fent veure que dorms?
  - c. ¿Estàs fent veure que ets mort?
  - d. No són res del que hem dit fins ara.

[Vegeu les entrades: “Posar-se al lloc d’un altre” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*; “Empatia” de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*.]

## IDEA 11: DONAR RAONS DEL QUE ES DIU

Quan en Kio diu a la Rita: “¿Ets un animal amb una pinta ben curiosa, tu!” (7, 25), està emetent un judici segons el qual (a) la Rita és un animal, i (b) la Rita és un tipus especial d’animal: és un animal amb una pinta curiosa. ¿Quines raons dona en Kio per emetre el judici que la Rita és un animal amb una pinta curiosa? Aquestes tres:

- (1) La Rita té la cara plena de pell.
- (2) La Rita té una cua que s’estira tota dreta, quan camina.
- (3) La Rita camina amb quatre cames alhora.

Cal remarcar que les raons que dona en Kio per pensar que la Rita té una pinta curiosa consisteixen en fets que en Kio ha observat. Citant una sèrie de raons a favor del seu judici, en Kio ha construït, en efecte, *un argument*. Un argument, en lògica, és *una conclusió basada en una o més raons*.

També hem d’assenyalar que la Gus no està d’acord amb en Kio, i ofereix un contraargument a l’afirmació d’en Kio que la Rita no només fa una pinta curiosa, sinó que fa “animalades”. La Gus sosté que l’animal de debò és en Kio; per les raons següents:

- (1) té la cara “plena de pell”;
- (2) no té cua;
- (3) com que no té cua, no té res de què pugui estar orgullós.

Aquesta és la primera vegada en el llibre que un diàleg pren la forma d’argument i contraargument. Donat que un dels objectius de la filosofia per nens és encoratjar els nens a raonar, i donat que arguments d’aquest tipus són models del procés de raonament, seria útil dedicar algun temps, no solament a aquest passatge, sinó també als exercicis que demanen raons per les coses que es diuen. En general, quan un dels teus alumnes doni una opinió a classe, la teva resposta hauria de ser: “¿Quines raons tens per dir això?” I la classe hauria de concedir un cert temps a l’alumne per exposar les seves raons. I si l’alumne tingui problemes per expressar-les, no hi hauria cap inconvenient a facilitar que els altres alumnes l’ajudessin a clarificar les seves raons.

Resulta que, en aquesta ocasió, les raons que ofereixen en Kio i la Gus són fets. Però, les raons no han de ser sempre fets. Parlant amb els alumnes, trobaràs altres exemples en què, com a raons del que diuen o pensen, et donaran creences, principis, teories, sentiments, records i anticipacions de conseqüències.

Observa que no intentem donar una definició de *ra* a l'inici del programa. La comprensió del que són les raons hauria de sorgir de les converses dels nens a classe, de manera que parlant els uns amb els altres descobriessim que les raons són extremament diverses. De fet, faries el mateix si estiguessiu parlant de plantes i animals. Primer presentaries als nens una àmplia selecció d'exemples, i després els deixaries esbrinar què tenen tots aquests exemples en comú, en lloc de començar per la definició de planta o animal abans que els nens haguessin tingut l'oportunitat de conèixer i observar els exemples individuals.

#### 1.1.26 EXERCICI: Basar els judicis en raons (p. 7, 25-28)

Suposem que, al llarg de dia, sents, per casualitat, els comentaris següents. ¿Quines raons poden haver tingut aquestes persones per fer aquests comentaris?

1. Sonia: "No deus haver dormit gaire bé aquesta nit, Jordi."
2. Gina: "Cesc, ¿sempre has de ser tan porc, quan menges?"
3. Emília: "¿Em sembla que es prepara una bona tempesta!"
4. Carles: "Avui són dimecres, trenta de maig."
5. Francesca: "¿Les pel·lícules dels Marx són fantàstiques!"
6. Muntxa: "Demà no vindrà a classe."
7. Guida: "Les dames són un bon joc."
8. Laia: "Juguem amb aquesta pilota, i no amb aquella."
9. Tomeu: "¿Tinc l'habitació feta un desastre!"
10. Eduard: "No m'agrada *Kio i Gus*."

A la pàgina 7, 9 la Gus pregunta a en Kio per què s'amaga la Rita. "Ha fet res mal fet?", demana. ¿Est preguntant quina raó té la Rita per amagar-se? ¿És el mateix que si preguntàs quin és el propi motiu de la Rita en amagar-se, és a dir, què vol mirar d'aconseguir quan ho fa?

[Vegeu les entrades: "Raons" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*; "Propòsit" d'aquest manual; "Intenció" de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*.]

#### 1.1.27 EXERCICI: Donar raons (p. 7, 25-28)

Completa les oracions següents, donant una o més raons:

1. No m'agradaria viure al Pol Sud, perquè \_\_\_\_\_
2. M'agradaria tenir un gat a casa, perquè \_\_\_\_\_
3. No vaig a l'escola a peu, perquè \_\_\_\_\_
4. M'agrada Nadal, perquè \_\_\_\_\_
5. No puc volar com un ocell, perquè \_\_\_\_\_

[Vegeu l'entrada "Raons" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*.]

#### 1.1.28 EXERCICI: Donar raons (p. 7, 25-28)

¿Quines raons podries donar per fer el següent?

1. Anar a escola amb un mitjà vermell en un peu i un mitjà blau a l'altre.
2. Lligar un cordill des de l'interruptor del llum de la teva habitació fins al teu llit.
3. Fer xocolata desfeta i partir-te-la amb el teu gat.
4. Veure una escala de muntanyes estintolada contra la paret i evitar de passar-hi per sota.
5. Negar-te a mirar la televisió.

[Vegeu l'entrada "Raons" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*.]



1.1.29 **EXERCICI:** Donar raons del que es diu (p. 7, 25-28)

En Kio diu que la Rita fa “una pinta ben curiosa” (7, 25), i la Gus diu que en Kio s’ “animal” (8, 2). Cada un d’ells dona raons del que ha dit. Les raons d’en Kio són coses que ell ha *vist, sentit, tastat, tocat* o *olorat*.

Suposem que tu fas els comentaris que trobaràs a continuació. Per tant, en cada cas, algú et pregunta les raons que tens per fer aquests comentaris. Has de mirar de contestar explicant a aquesta persona una cosa que hagis vist, sentit, tastat, tocat o olorat. D’acord?

**Els teus comentaris**

**Les teves raons**

1. “Alguns dibuixos animats són molt xulos.”
2. “Alguns dibuixos animats són avorridíssims.”
3. “Un gos és un bon animal de companyia.”
4. “Anar d’excursió és molt divertit.”
5. “Alguns llibres són millors que altres.”
6. “La pluja i la neu s’assemblen en bastantes coses.”
7. “La pluja i la neu són molt diferents.”
8. “S’fer avions de paper.”
9. “Qualsevol pot veure Port Aventura.”
10. “Em sembla que hi ha una tortuga al pati de l’escola.”
11. “No em cal pas mirar les monedes, per classificar-les.”
12. “No em cal pas mirar el gelat, per distingir el de llimona del de xocolata.”

[Vegeu l’entrada “Raons” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*.]

1.1.30 **EXERCICI:** Donar raons del que es fa (p. 7, 25-28)

Digues les raons que tens per fer les coses següents:

1. rentar-te les dents
2. lligar-te els cordons de les sabates
3. menjar-te l’esmorzar
4. beure llet
5. aixecar la mà a classe
6. aprendre a sumar i a restar
7. donar menjar al gat
8. tenir cura amb els llibres
9. no donar empentes quan fas cua
10. anar a escola

[Vegeu l’entrada “Raons” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*.]

## **IDEA 12: SEMBLANCES I DIFERÈNCIES**

Encara que potser sigui una afirmació massa general, no és pas ben forassenyat dir que la nostra comprensió del món consisteix, bàsicament, en la nostra capacitat d’identificar de quina manera les coses similars són similars i les coses diferents són diferents. I a la inversa: la millor manera d’entendre malament el món és pensar que les coses similars són diferents o que les coses diferents són similars. Gran part del procés educatiu suposa necessàriament una reflexió sobre l’experiència que permet conèixer les semblances i les diferències.

En matemàtiques, naturalment, la semblança i la diferència són d’importància fonamental, per exemple quan es formulen en termes d’“igual a” i “no igual a”. Efectivament, la semblança és tan precisa i exacta que assoleix

la condició i mitjà d'identitat. És a dir, que si diem que  $a=b+c$ , no volem dir simplement que allò que hi ha al costat esquerre del signe = s'assembla a allò que hi ha al costat dret, sinó que volem dir que ambdós termes són idèntics. És clar que, com que la semblança a noms s'assembla a, també els noms són imprecisos o inexactes. Dir que hi ha semblances entre les pomes i les taronges deixa obert el nombre de punts de vista des dels quals abordar aquestes semblances, i deixa obert també el grau de precisió d'aquestes semblances.

Sempre és instructiu ajudar els nens a cercar i a descobrir les diferències entre coses que normalment es prenen per semblants, o les semblances entre coses que habitualment es tenen per diferents. Quan els nens observen un floc de neu (o de cabells o de cotó fluix) amb el microscopi, descobreixen el caràcter únic de coses que, altrament, haurien pensat que eren indistingibles. Parlant i aprenent els uns dels altres, els nens poden descobrir fins a quin punt persones que es tenen per totalment diferents tenen coses en comú.

### 1.1.31 EXERCICI: Reconèixer diferències i semblances mitjançant comparacions (p. 8, 6-9)

Una de les maneres més generals de descriure què passa quan reflexionem sobre dir que, comparant i contrastant, som capaços de descobrir *semblances* i *diferències*. Aquestes semblances i diferències es poden formular com a relacions ("El seu pare és més alt que el meu pare") o com a descripcions semblants o diferents ("Ella té set anys, i jo tinc set anys" o "Ella fa un metre i vint cent metres i jo faig un metre i quinze cent metres").

A la pàgina 8, en Kio i la Gus comparen gats amb persones, i fan referència, concretament, al nombre de cames que tenen uns i altres. *¿Quantes semblances pots descobrir entre els gats i les persones? ¿I quantes diferències?*

[Vegeu les entrades: "Semblances i diferències" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*; "Humans/animals" d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

### 1.1.32 EXERCICI: Semblances i diferències (p. 8, 7-9)

Si dues coses s'assemblen respecte d'alguna cosa en concret, diem que són *semblants* o *similars*. Per exemple, un nen i un cadell de tigre poden assemblar-se pel que fa al *pes*.

Dues coses que *no s'assemblen* respecte d'alguna cosa en concret, són *considerades*, és clar, *diferents* pel que fa a aquella cosa. Per exemple, dos ous poden ser molt semblants, però si un és ros i l'altre és blanc, són diferents pel que fa al *color*.

Mira de completar les oracions següents:

#### I.

1. Un gos i una cadira poden ser semblants pel que fa a \_\_\_\_\_.
2. Un submarí i un cotxe poden ser semblants pel que fa a \_\_\_\_\_.
3. Una tovallola i una samarreta poden ser semblants pel que fa a \_\_\_\_\_.
4. Un conte i una història verdadera poden ser semblants pel que fa a \_\_\_\_\_.
5. Un nounat i una persona gran poden ser semblants pel que fa a \_\_\_\_\_.

#### II.

1. Dues rodes del mateix cotxe poden ser diferents pel que fa a \_\_\_\_\_.
2. Dos nens del mateix esbart poden ser diferents pel que fa a \_\_\_\_\_.
3. Dos grans de sucre poden ser diferents pel que fa a \_\_\_\_\_.
4. Dos alumnes de la mateixa classe poden ser diferents pel que fa a \_\_\_\_\_.
5. El pare i la mare d'un nen poden ser diferents pel que fa a \_\_\_\_\_.

#### III.

1. Una balena pot ser com \_\_\_\_\_ pel que fa al color.
2. Una llauna pot ser com \_\_\_\_\_ pel que fa a la forma.
3. Un pont pot ser com \_\_\_\_\_ pel que fa als materials de què està fet.
4. Un diamant pot ser com \_\_\_\_\_ pel que fa a la mida.
5. Un llibre pot ser com \_\_\_\_\_ pel que fa al preu.

#### IV.

1. Dos/Dues \_\_\_\_\_ poden ser diferents pel que fa al nombre de cent metres que caminen cada dia.
2. Dos/Dues \_\_\_\_\_ poden ser diferents pel que fa a la llargada de les seves ales.

3. Dos/Dues \_\_\_\_\_ poden ser diferents pel que fa al soroll que fan quan rauquen.
4. Dos/Dues \_\_\_\_\_ poden ser diferents pel que fa a l'estimació que es tenen l'un/a per l'altre/a.
5. Dos/Dues \_\_\_\_\_ poden ser diferents pel que fa a la facilitat amb què es trenquen.

[Vegeu l'entrada "Semblances i diferències" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*.]

### 1.1.33 EXERCICI: Relacions iguals i diferents (p. 8, 7-9)

¿En quins dels casos següents en Raimon i la Berta diuen el mateix, i en quins casos diuen coses diferents?

1. Raimon: "Els carbassons són una mena de carabasses."  
Berta: "Les carabasses són una mena de carbassons."
2. Raimon: "Ton i Tom són coses diferents."  
Berta: "Tom i Ton són coses diferents."
3. Raimon: "La Patrícia no és tan feliç com la Laura."  
Berta: "La Laura és més feliç que la Patrícia."
4. Raimon: "La gent rica té més diners que la gent pobre."  
Berta: "La gent pobre té menys diners que la gent rica."
5. Raimon: "La marea és baixa, però sembla com si fos alta."  
Berta: "Sembla que la marea hagi baixat, però és alta."
6. Raimon: "La Marianna s'estima molt el seu amic, en Pere."  
Berta: "La Marianna i el seu amic, en Pere, s'estimen molt."
7. Raimon: "En Jan és més gran del que sembla."  
Berta: "En Jan sembla més jove del que realment és."
8. Raimon: "Crec que en Josep és més llest del que sembla."  
Berta: "Crec que en Josep sembla més llest del que realment és."

[Observeu que el n.º 2 està formulat amb prou vaguetat com perquè la diferència expressada es pugui referir a les persones o bé als seus noms, molt semblants.]

[Vegeu l'entrada "Semblances i diferències" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*.]

## IDEA 13: ¿QUÈ ÉS L'ORGULL?

La qüestió de l'orgull és molt complexa. De vegades sentim dir que "l'orgull entrebanca", és a dir, que l'orgull excessiu esdevé arrogància. Però, d'altra banda, l'orgull no ha de ser necessàriament excessiu. No sembla pas que estigui malament, sinó que sembla ben legítim, el sentiment d'autoestima, de respecte per un mateix i de valoració positiva de la pròpia persona. Hi ha un altre sentit d'"orgullós" relacionat amb el fet de tenir molta força, molt d'esperit, i una certa altivesa; és així com parlem d'una "euga orgullosa". Encara apareix un altre sentit de la paraula "orgull" quan ens referim a persones que no demanen ni més ni menys que allò que els és degut. Així implica més que autoestima, ja que suggereix que un té una comprensió objectiva i precisa de la pròpia valor, i que està decidit a obtenir allò que es mereix. [En general, i almenys referit a les persones, podem distingir entre l'orgull de l'arrogància i l'orgull de l'autosatisfacció i la dignitat legítimes, si respectem la distinció que fa la llengua catalana entre "ser orgullós" i "estar orgullós".]

La Gus (el nom real de la qual, Augusta, té a veure amb la noció de dignitat) no sembla associar cap connotació negativa a la noció d'orgull. De fet, l'oposa a "ser animal". La Gus sembla defensar que "ser animal" equival a ser ridícul o absurd, i a no tenir res de què enorgullir-se, encara que, equivocadament, es pensi que sí. La Gus planteja la pregunta: "¿Quan tenim dret a estar orgullosos?" Dit d'una altra manera, podria ser: "¿Com hem d'actuar, o què hem de posseir, per poder estar legítimament orgullosos de nosaltres mateixos?"

Hauries d'encoratjar els alumnes a qüestionar si la Gus té cap dret a establir un criteri tan arbitrari per atorgar el dret d'estar orgullós. ¿Per què en Kio no hauria de poder argüir: "Només els que tenen dues cames tenen dret a estar orgullosos" o "Només les criatures que riuen poden estar orgulloses"? La importància d'aquesta discussió amb els teus alumnes rau en el fet que és rellevant per abordar una pregunta que potser es facin alguns membres de la classe: si ells tenen *dret* a estar orgullosos de si mateixos i, en cas afirmatiu, en què es basa el seu dret.

1.1.34 PLA DE DISCUSSIÓ: Sobre l'orgull (p. 8, 4-18)

1. ¿De quines coses que *fas* est s orgull s?
2. ¿De quines coses que *tens* est s orgull s?
3. ¿De quines coses que *hagis fet amb les mans* est s orgull s?
4. ¿De quins *pensaments* que hagis tingut est s orgull s?
5. ¿De quins *sentiments* que hagis tingut est s orgull s?
6. ¿Es pot ser massa orgull s?
7. ¿Es pot ser massa feli ?
8. ¿Es pot estar orgull s i ser *feli* al mateix temps?
9. ¿Es pot estar orgull s i *avergonyit* al mateix temps?
10. De les coses que fas, ¿n'hi ha que et fan feli , per no et fan sentir orgull s?
11. De les coses que fas, ¿n'hi ha que et fan sentir orgull s, per no et fan feli ?
12. ¿Est s orgull s de fer les coses *ben fetes*?
13. ¿Est s orgull s de fer *bones* accions?
14. ¿De qu est s m s orgull s: de fer una *bona* acci , o de fer una cosa *ben* feta?
15. ¿De qu est s m s orgull s: de raonar b , o de sentir que et diuen que raones b ?

[Vegeu l'entrada "Orgull" d'aquest manual.]

#### IDEA 14: POSAR EXEMPLES

La Gus vol mostrar que hi ha coses que tenen cua i orgull alhora. N'ha de posar exemples, i tria els paons i els gats.

Ser capa de posar exemples de les coses que un determinat concepte inclou o abra a s una habilitat de pensament molt important. (De vegades, aquesta habilitat s anomenada "exemplificaci "). És important que els nens desenvolupin aquesta habilitat, i ho s per diverses raons.

D'una banda, posar exemples s el contrari de generalitzar. Quan generalitzem, passem de casos particulars a un concepte global que inclou tots els casos fins ara considerats, aix com altres que puguin ser de naturalesa similar. Quan posem exemples, prenem un concepte gen ric i n'ofereim il·lustracions particulars. Per exemple, a base de veure moltes persones individuals, un nen es pot formar la idea d' "sser hum ", mentre que un nen que copsi el concepte d' "sser hum ", en pot posar els exemples d'aquesta o d'aquella persona.

Una persona que pensi nom s en termes generals o abstractes, i que tingui dificultats per posar exemples, es trobar amb problemes a l'hora de fer entendre a l'altra gent qu vol dir, perqu no estar en condicions de presentar l'aplicaci pr ctica de les seves idees. És m s, si no pot posar exemples de les seves pr pies idees, ser igualment incapa d'ofereir contraexemples a les idees de l'altra gent amb les quals estigui en desacord. Per tant, el m s probable s que se senti frustrada quan vulgui demostrar per qu creu que els altres s'equivoquen.

A molts nens, els s m s f cil posar exemples que generalitzar, tal com a molts adults els s m s f cil generalitzar que posar exemples. Ambdues habilitats s n importants, i caldria aconseguir que els nens fossin competents en les dues. De tota manera, no haur em d'oblidar mai, des d'un punt de vista pedag gic, que, als nens, els ser m s f cil d'aprendre si procedim des dels exemples concrets fins als principis generals que no pas si ho fem a l'inrev s. És per aix , naturalment, que els grans mestres del passat s'han servit molt freqüentment de par boles, al·legories, mites, an cdotes, refer ncies hist riques i altres, i s per aix tamb que t m s sentit encoratjar els nens a fer filosofia, ci ncia o llengua a partir d'hist ries en qu nens concrets tamb fan aquestes coses, que no pas a partir de llibres de text que contenen nom s regles abstractes i principis.

1.1.35 EXERCICI: Posar exemples (p. 8, 16)

Posa exemples del següent:

1. coses que tinguin pell, que es puguin menjar i que no siguin animals
2. llavors de flors que es puguin menjar
3. coses que creixin a terra, i que se'n puguin menjar les arrels

4. coses que siguin fabricades per les persones, que no tinguin motor i que volin
5. coses que estiguin impreses, tinguin cobertes, i no continguin cap història
6. coses que tinguin forma de capsa i facin màsica
7. gent que arregli coses de les cases
8. gent que busqui persones que hagin infringit la llei
9. gent que vengui coses
10. gent que juguin per guanyar-se la vida

[Vegeu l'entrada "Exemples" d'aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

## IDEA 15: AGRUPAR

Una manera de destriar coses és *agrupar-les*. L'agrupació és una forma més aviat rudimentària de classificació, perquè no requereix que especifiquem el criteri que utilitzem per distingir un grup de l'altre.

Suposem, per exemple, que ens ofereixen la llista següent:

Siena, Avinyó, Lì, Spoleto, Bordeus, Mil, Roma, Cotlliure.

Si ens demanessin de dividir aquesta selecció en dos grups, el més probable és que fessim la classificació següent: Siena, Spoleto, Mil, Roma; i Avinyó, Lì, Bordeus, Cotlliure.

Si ens ho demanessin, podríem explicar el nostre criteri: en un grup hi ha ciutats d'Itàlia i en l'altre, ciutats de França.

Però, així no vol dir que haguem exhaurit les possibilitats d'agrupació d'aquestes ciutats. Per exemple, ¿no podríem agrupar-les en "ciutats amb més de 200.000 habitants" i "ciutats amb menys de 200.000 habitants", o bé en "ciutats amb nom que comença amb A-L" i "ciutats amb nom que comença amb M-Z"?

En altres paraules, hi ha tantes maneres d'agrupar coses com criteris (és a dir, raons) diferents per distingir-les.

### 1.1.36 EXERCICI: Agrupar (p. 8, 16-17)

Troba dos grups diferents en cada una de les llistes següents:

1. pomes, pastanagues, patates, mongetes, sandries, taronges
2. abrics, jerséis, texans, camises, pantalons, pantalons curts, bruses, mitjons
3. barca de rem, coet, canoa, avió, transoceànic, globus, vaixell, ala delta
4. riu, riera, estany, llac, torrent, mar, oceà, badia
5. petanca, parxís, poker, futbol, solitari, basset, golf, escacs
6. pi, gerani, gladiol, rosa, roure, om, presseguer, xuclamel, violeta
7. vi, gasosa, pa, galetes, llimonada, olives, aigua, bistec
8. riu, pont, túnel, carretera, telègraf, televisió, avió
9. formatge, fusta, formiga, fona, cabra, cabana, cotxe, crema
10. rap, gos, lluc, gat, porc, peix, eriç

[Vegeu les entrades: "Agrupar" i "Classificar" d'aquest manual; "Classe, concepte de" de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

## IDEA 16: CLASSIFICACIÓ I (INCLUSIÓ)

*Classificar* és jutjar que una cosa té una certa característica i pertany, per tant, a la *classe* de coses que tenen aquesta característica. Per exemple, dir que els gratacels són alts és jutjar que els gratacels pertanyen a la classe de les coses altes. Dir que les roses són vermelles és jutjar que les roses pertanyen a la classe de les coses vermelles.

Quan diem "pertany a la classe de", podríem dir igualment "està inclòs en la classe de". Classificar és, doncs, l'habilitat necessària per dur a terme l'operació que coneixem com a *inclusió* en una classe.

Observem que podem classificar simplement una rosa (aquesta que tenim davant els ulls) com a membre de la classe de les coses vermelles, perquè també podem dir que *totes* les roses (*la classe de totes les roses*) estan contingudes en *la classe de les coses vermelles*.

Quan en Kio diu que el pare de la Gus és “alt de deb” (7, 16), està classificant el pare de la Gus com a membre de la classe de la gent alta de deb.

En canvi, quan la Gus diu “els paons tenen cua” i “els gats tenen cua” (8, 16), s’està referint a la classe dels paons, continguda, com un tot, en la classe de les coses que tenen cua; i el mateix pel que fa als gats. De manera que, quan es fa referència a un grup (com el dels paons en “els paons tenen cua”) sense indicar cap terme quantificador (del tipus de “tots” o “alguns”), podem inferir que es vol dir “tots”.

### 1.1.37 EXERCICI: Classificació (p. 8, 16-17)

Digues a quina classe pertanyen els exemples següents:

1. Casa teva, casa meva, casa seva
2. Caldo de gallina, ‘gazpacho’, sopa de galets
3. Prats verds, corbates verdes, peixos verds
4. Mercedes, Ford, Volkswagen, Renault, Fiat, Chrysler
5. El Pacífic, l’Atlàntic, l’Índic

[Vegeu les entrades: “Agrupar” i “Classificar” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit i de Recerca filològica*.]

### 1.1.38 EXERCICI: Classificació (p. 8, 16-17)

I. Digues a quina classe pertanyen els exemples següents:

1. gats amb una pota, gats amb dues potes, gats amb tres potes, gats amb quatre potes
2. pa del dia, pa florit, pa moreno, pa amb panses
3. cadires de fusta, cadires d’acer, cadires d’alumini, cadires de ferro
4. patates noves, patates fregides, patates grosses, patates petites
5. ulls negres, ulls marrons, ulls grisos, ulls blaus

II. Completa les oracions següents:

1. Veus un Mercedes, un Toyota, un sis-cents, un 4L i un Ferrari. Dius: “Cada un és un/a \_\_\_\_\_, o sigui que tots són \_\_\_\_\_.”
2. Veus un plàtan, una cirera, una taronja, una nectarina i una poma. Dius: “Cada un és un/a \_\_\_\_\_, o sigui que tots són \_\_\_\_\_.”
3. Veus un pi, un roure, un salze i un om. Dius: “Cada un és un/a \_\_\_\_\_, o sigui que tots són \_\_\_\_\_.”
4. Veus una margarida, una tulipa, una rosa, un narcís, un gerani i un gira-sol. Dius: “Cada un és un/a \_\_\_\_\_, o sigui que tots són \_\_\_\_\_.”
5. Has estat molt enfadat, has estat molt content, has estat molt avorrit, has estat molt satisfet. Dius: “Cada cosa que he experimentat ha estat un/a \_\_\_\_\_, o sigui que totes són \_\_\_\_\_.”
6. T’has recordat de casa teva, del teu gat, de la teva habitació, de la teva finestra i del teu llit. Dius: “Cada cosa de què m’he recordat és un/a \_\_\_\_\_, o sigui que totes són \_\_\_\_\_.”
7. Has sentit el xiulet del vent, l’udol d’una sirena d’ambulància, la melodia d’una guitarra i el gloc-gloc de l’aigua. Dius: “Cada cosa que he sentit és un/a \_\_\_\_\_, o sigui que totes són \_\_\_\_\_.”
8. Has tastat la dolçor de la mel, l’acidesa del pomelo, el gust un xic amargant del sucre cremat i la salabror del bacall. Dius: “Cada cosa que he menjat tenia el seu propi \_\_\_\_\_, o sigui que tots són \_\_\_\_\_.”
9. T’ha caigut un llibre al peu, t’has punxat un dit amb una agulla, t’has donat un cop al colze amb la taula, i has tingut mal de panxa de tant menjar xocolata. Dius: “Cada cosa que m’ha passat m’ha causat \_\_\_\_\_, o sigui que tots són \_\_\_\_\_.”
10. Veus una formiga, una vespa, una aranya, un escarabat i una mosca. Dius: “Cada un és un/a \_\_\_\_\_, o sigui que tots són \_\_\_\_\_.”

[Vegeu les entrades: “Agrupar” i “Classificar” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit i de Recerca filològica*.]

## IDEA 17: CLASSIFICACIÓ II (EXCLUSIÓ)

Quan diem: “Aquesta cadira és pesada”, o “Algunes cadires són pesades”, o “Totes les cadires són pesades”, ens estem referint a les diverses maneres com les cadires poden ser *incloses* en la classe de les coses pesades.

En canvi, quan la Gus diu: “Tu no tens cua” (8, 3), est dient que en Kio està *excl* s de la classe de les coses que tenen cua. La paraula “no” funciona com un indicador d’*exclusi* .

De manera semblant, quan la Gus diu: “Només els animals amb cua poden estar orgullosos” (8, 4-5), est dient que els animals sense cua estan exclosos de la classe de les coses que tenen orgull. Aquí, és la paraula “només” la que serveix d’indicador d’*exclusi* .

Per classificar, hem de ser capaços de fer ambdues coses: incloure i excloure. Hem de saber què està *incl* s en un concepte i què n’està *excl* s. Dues de les paraules que més fidelment delaten incloure són “tots/totes” i “alguns/algunes”. Dues de les paraules que més fidelment delaten excloure són “no” (també en el sentit de “cap”) i “només”.

La paraula “només” té molts usos, i l’exclusió n’és simplement un. A la pàgina 8, la paraula “només” apareix cinc vegades (a les línies 4, 8, 9, 11 i 15), però una d’elles (la de la línia 15) no comporta exclusió. De tota manera, quan “només” serveix efectivament per *excloure*, és una paraula molt important, tal com “tots/totes” és molt important pel que fa a la *inclusió* .

### 1.1.39 EXERCICI: Classificació (p. 8, 16-17)

Primera part: Emplena els espais en blanc.

1. Quan en Jofre ha dit: “El meu globus és verd”, ha volgut dir que el seu globus pertany a la classe de \_\_\_\_\_.
2. Quan la Rosa ha dit: “Les meves mans són maques”, ha volgut dir que les seves mans pertanyen a la classe de \_\_\_\_\_.
3. Quan l’Alfons ha dit: “Aquesta cadira està trencada”, ha volgut dir que la cadira pertany a la classe de \_\_\_\_\_.
4. Quan la Gràcia ha dit: “Aquests llibres són gruixuts”, ha volgut dir que els llibres pertanyen a la classe de \_\_\_\_\_.

Segona part: Assenyala la resposta equivocada i emplena els espais en blanc.

1. Quan en Jofre ha dit: “Els camps són verds”, ha volgut dir que (alguns camps) (tots els camps) pertanyen a la classe de \_\_\_\_\_.
2. Quan la Rosa ha dit: “La xocolata és boníssima”, ha volgut dir que (algunes xocolates) (totes les xocolates) pertanyen a la classe de \_\_\_\_\_.
3. Quan l’Alfons ha dit: “Les cadires són mobles”, ha volgut dir que (algunes cadires) (totes les cadires) pertanyen a la classe de \_\_\_\_\_.
4. Quan la Gràcia ha dit: “Els micos són animals”, ha volgut dir que (alguns micos) (tots els micos) pertanyen a la classe de \_\_\_\_\_.

[Vegeu les entrades: “Agrupar” i “Classificar” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

### 1.1.40 EXERCICI: Fer servir “només” per excloure (p. 8, 4-11)

1. Si un cartell diu: “En aquest hospital només tractem animals”, ¿qui *no* serà tractat en aquell hospital?
2. Si un cartell diu: “Només entren gratis els nens de menys de dos anys”, ¿qui *no* entrarà gratis?
3. Si un cartell diu: “Només s’admeten adults”, ¿qui *no* serà admès?
4. Si la teva mestra diu: “Només poden sortir al pati els que hagin acabat la feina”, ¿qui *no* podrà sortir al pati?

[Vegeu les entrades: “Només” d’aquest manual; “Normalització d’oracions amb ‘Tots’” i “Normalització d’oracions amb ‘Només’” de *Recerca filosòfica*.]

1.1.41 EXERCICI: Diferents significats de “nom s” (p. 8, 4-11)

La paraula “nom s” pot ser utilitzada de moltes maneres diferents.

Pot voler dir “simplement” o “merament” o “amb prou feines”.

Exemple: “Primer vaig pensar que era un lladre, per nom s era un ratol .”

“El meu germ no s futbolista professional; nom s s aficionat.”

Tamb es pot fer servir “nom s” amb el significat de “ning m s que” o “exclusivament”.

Exemple: “Nom s poden entrar en aquesta habitaci les persones descalces.”

“Aquesta prova l’han de fer nom s els nens.”

¿Diries que, en les oracions següents, la paraula “nom s” s'utilitza en el primer sentit (1) o en el segon (2)?

1

2

1. “Nom s les persones tenen les orelles aix ”, va dir en Juli.
2. “No li volia fer mal”, va dir en Borja. “Nom s el volia espantar.”
3. “El cotxe nom s pesava quatre-cents quilos”, va dir la Cristina.
4. “Nom s s membre del club, no n’ s el president”, va dir en Miquel.
5. “Aix nom s s’ho mengem els porcs”, va dir l’Helena.

[Vegeu les entrades: “Nom s” d’aquest manual; “Normalitzaci d’oracions amb ‘Tots’” i “Normalitzaci d’oracions amb ‘Nom s’” de *Recerca filològica*.]

1.1.42 EXERCICI: “Tots” i “nom s” (p. 8, 4-11)

1. Si alg et diu: “Tots els jocs s n divertits”, ¿vol dir que *nom s* els jocs s n divertits?
2. Si un cartell diu: “Tots els nens poden entrar”, ¿vol dir que *nom s* poden entrar els nens?
3. Si un senyal de la carretera diu: “Tots els camions han d’agafar aquest desviament”, ¿vol dir que nom s poden agafar aquest desviament els camions?
4. Si alg et diu: “Tots els nens s n joves”, ¿vol dir que nom s s n joves els nens?
5. Si el mestre et diu que totes les sargantanes s n r ptils, ¿vol dir que nom s les sargantanes s n r ptils?
6. Si alg et diu: “Nom s els cavalls renillen”, ¿vol dir que tots els cavalls renillen?
7. Si alg et diu: “Nom s els gossos borden”, ¿vol dir que tots els gossos borden?
9. Si un amic et diu: “A la meva festa, nom s hi vindran nens de la nostra escola”, ¿vol dir que tots els nens de l’escola aniran a la festa?
9. Si la mestra et diu que nom s els nens van a l’escola p blica, ¿vol dir que tots els nens van a l’escola p blica?
10. Si una llei diu: “Nom s poden votar en les eleccions espanyoles els ciutadans espanyols”, ¿vol dir que tots els ciutadans espanyols poden votar en les eleccions espanyoles?

[Vegeu les entrades: “Nom s” d’aquest manual; “Normalitzaci d’oracions amb ‘Tots’” i “Normalitzaci d’oracions amb ‘Nom s’” de *Recerca filològica*.]



## EPISODI 2

### IDEA 1: PROPÒSITS

Aparentment, el propòsit del viatge del pare d'en Kio són els negocis, i aquests negocis tenen relació, probablement, amb la fabricació de mobles.

Els nostres propòsits són els nostres objectius, les nostres intencions. Quan invoquem un propòsit, estem donant una raó que justifica les nostres accions. Podríem demanar al pare d'en Kio: “¿Per què has anat al Japó?”, i potser ens contestaria: “Per comprar uns tipus especials de fusta que necessito per fer taules i cadires.” La seva resposta ens explica el propòsit del seu viatge i alhora la seva raó o justificació per fer el viatge fins allí.

Els propòsits que té la gent — és a dir, les *raons* que té per fer el que fa—, no els hauríem de confondre amb la finalitat que algú proposa quan fa coses d'una cosa determinada. El propòsit d'un noi que porta un cinturó és aguantar-se els pantalons, però també podem dir que “la finalitat (o l'objectiu) d'aquest cinturó és aguantar uns pantalons”, com si el cinturó tingués objectius, finalitats, projectes i, per tant, les seves pròpies raons. Però les coses no tenen raons, perquè les coses no poden pensar. I si alguna vegada diem que tenen un propòsit, un objectiu o una finalitat, és només una manera de parlar, una projecció metafísica dels propòsits humans sobre les coses. (Perquè, seguint amb aquest exemple, no és el cinturó el que té cap finalitat, sinó que som nosaltres que la tenim, en usar-lo.)

La sortida més senzilla d'aquesta confusa situació és dir que les persones tenen propòsits, mentre que les coses tenen usos. Però així encara ens deixa un munt de preguntes sense resposta, com, per exemple, si els animals són capaços de tenir propòsits. Certament, sembla difícil de negar que els ocells es dediquen a la construcció de nius amb el propòsit de construir nius, i que els castors tenen uns certs propòsits quan construeixen una presa. Però, ¿poden formular aquests propòsits com a raons? Més aviat no. Semblaria, doncs, que alguns éssers que no poden donar raó del que fan, poden, malgrat tot, comportar-se segons certs propòsits.

#### 1.2.1 EXERCICI: ¿Poden tenir propòsits les coses? (p. 8, 23-24)

¿Es proposa alguna cosa el tel·lur? ¿O bé els propòsits són propis de la *gent* que fa tel·lur i que els usa?

¿Es proposa alguna cosa una pedra (per exemple, quan estaborneix algú)? ¿O bé és la *gent* que pot tenir certs propòsits quan la fa servir per alguna cosa (per exemple, per mirar d'estabornir algú)?

¿Es proposen alguna cosa les teves sabates? ¿O ets *tu* que les fas servir de propòsit i amb alguna finalitat?

¿Quines de les coses següents es proposen coses, tenen propòsits?

1. Una persona que va a una botiga a comprar verdura
2. Un gat que travessa el carrer
3. Un arbre que creix al mig del bosc
4. Una finestra del segon pis
5. El sol que surt. [¿I si diem que “es lleva”?]
6. Una dent nova que comença a sortir
7. Un llibre en una lleixa
8. Una persona estirada a terra
9. Una nevera a la cuina
10. Un metge que et diu que pugis a la borsca

[Vegeu les entrades: “Propòsit” d'aquest manual; “Intenció” de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*; “Ambicions” de *Recerca crítica*.]

#### 1.2.2 PLA DE DISCUSSIÓ: Els propòsits com a raons per fer alguna cosa (p. 8, 23-24)

En Kio diu que el seu pare “ha hagut d'anar al Japó per un viatge de negocis” (8, 23-24). Així suggereix que fer negocis ha estat la *raó* d'aquest viatge. També podríem dir que ha anat al Japó *per fer-hi* negocis, i que els ne-

gocis, doncs, eren el *prop sit* del viatge. (Com pots veure, un *prop sit* s, en aquest sentit, una raó per fer alguna cosa.)

1. En l'oració que ve després (en el mateix 8, 24), en Kio diu que el seu pare és fabricant de mobles. ¿Et suggereix això *qu es proposava* quan va anar al Japó?
2. ¿Es pot dir que et proposes alguna cosa pel fet d'anar a l'escola?
3. ¿Es pot dir que et proposes alguna cosa pel fet de dormir?
4. ¿Es pot dir que et proposes alguna cosa pel fet de menjar?
5. ¿Et proposes alguna cosa quan jugues?
6. Quan somrius, ¿ho fas "de *prop sit*"?
7. Quan esternudes, ¿ho fas "de *prop sit*"?
8. "Fer una cosa de *prop sit*" és igual que fer-la "a *prop sit*" o, més aviat, és com "fer-la deliberadament"?
9. ¿Tothom ha de tenir un *prop sit* per tot el que fa, o es poden fer coses sense cap *prop sit*?
10. ¿Quina diferència hi ha entre un *prop sit* i un *prep sit*?

[Vegeu les entrades: "Prop sit" d'aquest manual; "Intenció" de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*; "Ambicions" de *Recerca crítica*.]

## IDEA 2: ROLS

Les escoles no són només edificis i llibres; són gent, i aquesta gent juga uns certs papers o rols. Hi ha mestres; hi ha personal administratiu; hi ha alumnes.

Cada persona pot tenir molts altres rols a la vida, a part d'aquests. Una mestra també pot ser veïna, mare, contribuent de l'estat, conductora d'automòbil, votant. Un altre mestre pot ser fill, germà, matemàtic, ciclista urbà. En certa manera, tenir un rol s pertanyer a la classe de persones que es comporten de maneres similars o que compleixen funcions similars.

En una societat donada, alguns rols són socialment reconeguts i d'altres no. Un pot pertanyer a la classe dels mestres i a la classe dels ciclistes urbans, però el rol de mestre és molt més reconegut, molt més oficial, per dir-ho així, que el rol de ciclista urbà.

Els nostres rols poden arribar a ser tants i tan diversos que ens resulti difícil d'evitar que interfereixin els uns amb els altres. Una persona pot tenir problemes pel fet de ser alhora mestra i mare, senzillament perquè no sembla que hi hagi prou temps per fer bé, alhora, totes dues coses. Però altres rols són clarament incompatibles: es pot ser mestra i mare, però no es pot ser mare i pare. Es pot ser futbolista professional o futbolista amateur, però no ambdues coses alhora. És comprensible que molta gent tingui dificultats per destriar les contradiccions dels seus rols en la vida, i que es vegi forçada a renunciar a un o altre dels seus rols quan aquests hagin esdevingut incompatibles.

### 1.2.3 EXERCICI: Rols (p. 8,23-24)

Si en una obra de teatre fas de princesa o de príncep, aquest és el teu rol.

Si aquesta setmana ets l'encarregat d'endregar els llibres a classe, aquest és el teu rol.

Si fas de cangur d'un nen més petit, aquest és el teu rol.

Si ets alumne d'una escola, aquest és el teu rol.

Quan s'espera d'una sèrie de persones que facin les coses d'una manera concreta, diem que cada una d'aquestes persones té un rol.

¿Quin rol tenen les persones següents, si és que en tenen cap?

1. la persona que seua darrere la taula que hi ha davant de tot de la classe
2. les persones que viuen a casa teua
3. les persones que lluiten contra la delinqüència
4. les persones que parlen per la televisió
5. les persones que treballen en fàbriques

6. les persones que treballen en hospitals
7. la gent que va en barca

[Vegeu l'entrada "Rol" d'aquest manual.]

#### 1.2.4 EXERCICI: Rols compatibles i incompatibles (p. 8, 23-24)

¿Es pot ser pare i fabricant de mobles alhora?

¿Una mateixa persona pot ser alhora...:

1. oncle i tia?
2. granger i ve ?
3. oncle, granger i narrador de contes?
4. avi, oncle, narrador de contes i dormir?
5. via, filla, mare, tia i conductora de camioneta?
6. ve , cos , amic, home de negocis, pare i fill?
7. ve , parent lluny , fuster, cunyada i marit?
8. seguidor del ciclisme, actor aficionat, tennista professional, n t i tennista amateur?
9. investigador, bromista, oncle, col·leccionista de segells i contribuent?
10. presoner condemnat per un delictes i home innocent?

[Vegeu l'entrada "Rol" d'aquest manual.]

### IDEA 3: FER

Podem concebre que la vida dels éssers humans exhibeix tres formes de comportament molt generals: dir, fer —en el sentit de fer una activitat o d'actuar— i fer —en el sentit de fer un objecte o de produir-lo, s a dir, en el sentit de realitzar, fabricar, crear un producte—.

Quan *diem* coses, ens expressem a trav s d'un llenguatge establert. Per tant, hi ha expressions en catal , en angl s o en grec, hi ha expressions geom triques i matem tiques, o en Morse. Quan jutgem aquestes expressions, diem que s n *verdaderes* o *no verdaderes* (*falses*).

Quan *fem* una cosa —en el sentit de *fer una activitat o d'actuar*—, emprenem accions d'aquelles que poden ser valorades com a *bones* o *dolentes*. La circulaci de la sang pel nostre cos, per exemple, com que no est sota el nostre control, no s res que nosaltres *fem*, no s cap *actuaci* nostra; s una cosa que ens passa. En canvi, si fem cua per anar al pati i empenyem els altres que fan cua, l'acci d'emp nyer, que est prohibida, ser considerada, a falta de circumst ncies especials, *mal feta*, ja que haurem triat volunt riament de *fer-la*.

Quan *fem* una cosa —en el sentit de *produir-la o fabricar-la*—, agafem diverses menes de materials i els unim per formar un objecte. Aquest fer/fabricar consisteix, doncs, a disposar les coses segons un cert ordre, a donar forma a uns materials, a construir alguna cosa. Quan jutgem les coses fetes aix pels humans, diem que s n *boniques* o que *no s n boniques* (*lletges*). Aquest judici est basat en la manera com les diverses parts d'aquella cosa encaixen plegades, i en com combinen per formar un tot.

La veritat, el b i la bellesa s n exemples de coses bones en la vida humana. Normalment, pensem en aquestes coses com a expressions ben dites, com a accions ben fetes, com a coses ben produ des. En altres paraules: el b es pot concebre com l'excel·l ncia en el dir, en l'actuar i en el crear.

[Aquest text s parcialment coincident amb el del cap. 7, episodi 3, idea 12 d'aquest manual.]

#### 1.2.5 EXERCICI: Significats de la paraula "fer" (p. 8, 24)

Digues si el verb "fer" s'usa, o no, en el mateix sentit en les diferents parelles d'oracions.

1. “El meu pare *fa* mobles.”  
“El meu pare *fa* diners.”
2. “No em pots *fer* fer una cosa així .”  
“Tothom intentava *fer*-li dir que ho sentia.”
3. “El meu oncle *fa* pa en el forn de casa.”  
“La meva tia *fa* te en una tetera nova.”
4. “Vuit i sis *fan* catorze.”  
“A en Joan i a l’Enric, els agrada de *fer* trapelleries.”
5. “Aquest alpinista ha *fet* el cim.”  
“La meva cosina vol ser presidenta, per primer ha de *fer* carrera política.”
6. “El meu germà s’està *font* un nom.”  
“La meva mare està *font* una escultura.”
7. “Si no tens gaires diners, mira de *fer* el que puguis amb els que tinguis.”  
“Si no tens gaires diners, un duro més o menys hi *fa* molt.”

[Ex. = 7.3.18 d’aquest manual; vegeu també les entrades: “Fer” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*; “Habilitats” de *Buscant el sentit*.]

### 1.2.6 EXERCICI: Dir i fer (p. 8, 24)

Quan diem una cosa, utilitzem un llenguatge (com ara les paraules, els símbols o els senyals) per expressar-nos, per comunicar-nos amb els altres, per manifestar allò que pensem.

Quan fem una cosa —en el sentit de fer una activitat o d’actuar—, realitzem una acció.

Quan fem una cosa —en el sentit de produir-la o fabricar-la—, agafem diverses menes de materials i els unim per formar un objecte.

Digueu si classificaries els casos següents com a casos de dir (D), de fer/actuar (F/A) o de fer/fabricar (F/F):

	D	F/A	F/F	?
1. posar-te les sabates				
2. fer una trucada per tel·lèfon				
3. acabar un dibuix				
4. anar a l’escola a peu				
5. sumar dos i dos				
6. inventar una cosa				
7. descobrir una cosa				
8. obrir una porta				
9. rentar plats				
10. fer un pastís				
11. fer una pregunta				
12. esternudar				
13. exclamar “Oh!”				
14. comprar xiclet				
15. sopar				

[Ex. = 7.3.19 d’aquest manual; vegeu també les entrades: “Fer” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*; “Habilitats” de *Buscant el sentit*.]

## IDEA 4: USOS

A en Kio, l’intriga el xal de l’avia damunt el balancí. El sorprèn una mica. Pel que sembla, troba que els xals es fan amb el propòsit d’escalfar les persones, i no les cadires.

És clar que en Kio s’equivoca. Pot ser que algú hagi posat el xal sobre el respall del balancí per fer-ho més còmode a qui s’hi asseguí. Així, veiem que una cosa com un xal pot tenir diversos usos. I una persona pot tenir diversos propòsits.

És veritat que sovint les coses estan fetes per ser utilitzades d'una certa manera, adient als nostres propòsits. Tenim el propòsit d'escriure i, per tant, necessitem coses sobre les quals escriure. Per això els fabricants de paper es dediquen a produir fulls de paper que puguin ser utilitzats com a paper d'escriure. Quan escrivim en aquest paper, l'utilitzem tal com es volia que fos utilitzat.

Però es poden fer moltes altres coses amb un full de paper, a part d'escriure-hi. En podem fer barrets o avions de paper, o en podem retallar figures. El podem fer bocins i convertir-lo en confetti. Un tros de paper pot tenir innumerable usos, per molt que se'n digui "paper de fotocòpies", "paper d'escriure" o "paper de carta".

La relació entre l'ús i el propòsit és ben important, de tota manera. És una relació de *mitjans i fins*. Quan usem una cosa, la utilitzem com a mitjà per aconseguir el nostre objectiu o propòsit. Utilitzem una forquilla com a mitjà per fer arribar el menjar fins a la boca. Però una forquilla no funciona massa bé si el menjar és líquid, com una sopa. Així, alguns mitjans són millors que altres per aconseguir un cert propòsit. Per menjar sopa, una cullera és millor que una forquilla. D'altra banda, uns propòsits tenen més sentit que altres. (Si un es vol ferir a si mateix, podria servir-li una agulla, però, ¿t'imagines gaire sentit voler-se ferir un mateix? Una persona que es vol ferir a si mateixa es considera normalment una persona poc raonable.)

### 1.2.7 EXERCICI: ¿Quins usos pot tenir això? (p. 9, 1-3)

En la llista següent, trobareu una sèrie de coses que tenen uns usos molt familiars. ¿A veure si et pots inventar uns quants usos nous!

1. un impermeable
2. un mapa
3. una sandria
4. un "sugus"
5. un despertador
6. un termos
7. un pinzell
8. una roda de bicicleta
9. un tub buit de dentífric
10. dues raquetes de tennis

[Nota: 6: ¿Com pot ser que una cosa tingui dos usos oposats? Per exemple, un termos. L'utilitzem tant per mantenir freda una cosa freda, com per mantenir calenta una cosa calenta. ¿Com s'ho fa per fer ambdues coses?]

[Vegeu l'entrada "Ús" d'aquest manual.]

### 1.2.8 EXERCICI: Usos i finalitats (p. 9, 1-3)

1. Podem *usar* un arbre per protegir-nos de la pluja, però, ¿la *finalitat* de l'arbre és fer-nos de paraigua?
2. Podem *usar* una pedra per partir una avellana, però, ¿la *finalitat* de la pedra és ser trencanous?
3. Podem *usar* un gos perquè ens porti els llibres, però, ¿la *finalitat* del gos és portar-nos els llibres? (De fet, ¿busca alguna finalitat un gos?)
4. Podem *usar* una cullera per untar el pa amb mantega, però, ¿la *finalitat* de la cullera és untar el pa amb mantega?
5. Podem *usar* la neu per fer un ninot de neu, però, ¿la *finalitat* de la neu és fer ninots?
6. ¿Les taronges tenen grills amb la *finalitat* d'indicar-nos per on les hem de tallar?
7. Si resulta que el nas ens serveix per aguantar les ulleres, ¿vol dir que la *finalitat* del nas és aguantar ulleres?

[Vegeu les entrades: "Propòsit", "Ús" i "Planificar" d'aquest manual; "Intenció" de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*.]

### 1.2.9 PLA DE DISCUSSIÓ: Usos (p. 9, 1-3)

1. ¿Per a què serveix anar a escola?
2. ¿Per a què serveix canviar-se la roba?
3. ¿Per a què serveix dormir?
4. ¿Per a què serveix llegir llibres?
5. ¿Tot serveix per a alguna cosa?

[Vegeu les entrades: “Ús” d’aquest manual; “Fi i mitj ” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca científica*.]

## IDEA 5: PERCEPCIÓ

Normalment, la paraula “percebre” s’utilitza per referir-se a les operacions dels sentits (ulls, orelles, etc.) quan aquests són emprats de manera conscient i atenta. Podem tenir sensacions fugaces, remotes, esmortides o confoses, però amb prou feines si ens n’adonem. Les sensacions flueixen per nosaltres constantment, com a part de la nostra experiència en la vigília. Les sensacions són difuses, i sovint ni tan sols les advertim, com quan caminem i tenim una sensació a la planta dels peus, de la qual difícilment som conscients.

Les percepcions, en canvi, són el resultat de concentrar l’atenció, i són bastant diferents d’una consciència lliurement errant o d’un estat vague de consciència. Cada percepció té un germen cognitiu o nucli, perquè representa voluntat i tria en lloc de submissió a l’experiència atzarosa. A la platja, pots sentir el so de la mar com un brogit incert, però si escoltes amb més atenció i cura, et pots adonar de com cada onada arriba i s’estavella, i pots arribar a sentir el so separatament i distint. Així mateix, els sons de la ciutat poden ser quelcom ben poc conscient, com un mer soroll. Però, si els escoltem amb atenció, els podem destriar, i podem identificar aquesta botzina de cotxe, aquell crit de venedor, el xerric d’una frenada, la sirena d’una ambulància.

No podem admirar i qüestionar el món si no en tenim consciència, precisament, com a a màxim. No podem admirar les coses individuals si no les percebem com a coses distintes i individuals. Allò on pràcticament no distingim semblances i diferències, tot és una boira. Així, doncs, ajudar els nens a pensar pot haver d’incloure que s’ajudi a augmentar el nivell de consciència de tots aquells que ho necessitin.

### 1.2.10 EXERCICI: ¿Què percebem, quan percebem? (p. 7, 25-27)

L’objectiu d’aquest exercici és esbrinar què significa percebre un animal domèstic. Es tracta d’examinar amb detall un animal domèstic, el que tinguis a casa teva; si no en tens cap, que t’hi deixi un algun amic teu. Ara, respon les preguntes següents, i digues també quin o quins sentits has fet servir (vista, oïda, olfacte, gust, tacte, muscular).

1. ¿De quin color és? (¿O té més d’un color?)
2. ¿Quina sensació et fa, quan li passes la mà pel damunt?
3. ¿Fa cap so o soroll? (¿El pots imitar?)
4. ¿És lleuger o pesat?
5. ¿És gros o petit?
6. ¿Fa olor? (Si en fa, ¿de què fa olor?)
7. ¿T’arpes esmolades?
8. ¿Pot córrer molt de pressa?
9. ¿Dorm dret o estirat?
10. ¿Quina mena de menjar li agrada més?

[Vegeu l’entrada “Percepció” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

### 1.2.11 EXERCICI: ¿Qu percebem, quan percebem? (p. 9, 23-24)

L'avi d'en Kio diu: "El sol feia brillar la sorra com si estigués barrejada amb or" (9, 23-24). ¿Què va veure l'avi d'en Kio: la sorra o la brillantor de la sorra? ¿O va veure la llum reflectida per la sorra? ¿Va veure els lleons o el color daurat dels lleons? La percepció és un fet desconcertant, quan comencem a pensar-hi. Les següents preguntes suggereixen que qualsevol percepció ofereix diverses interpretacions; els teus alumnes en poden trobar moltes.

1. En Kio diu: "Sento un tren." ¿Què sent en Kio: el tren o el so del tren?
2. En Kio diu: "Sento un tren que s'apropa." ¿Com ho sap en Kio, que el tren ve cap a ell?
3. En Kio diu: "M'encanta el gust de la xocolata." ¿Què li encanta, a en Kio: la xocolata o el gust de la xocolata?
4. En Kio diu: "M'agrada l'olor que fan les roses." ¿Què li agrada, a en Kio: les roses o l'olor de les roses?
5. En Kio diu: "M'agrada molt veure el cel ple de nívols." ¿Què li agrada, a en Kio: els nívols o veure el cel ple de nívols?
6. En Kio diu: "M'agrada la sensació de l'herba sota l'esquena, quan estic estirat en un camp." ¿Què li agrada, a en Kio: l'herba o el contacte amb l'herba?
7. En Kio diu: "M'agrada l'aspecte d'un cavall corrent a gran velocitat." ¿Què li agrada, a en Kio: el cavall o l'aspecte del cavall?
8. En Kio diu: "M'agrada sentir el pes d'una ferradura a les mans." ¿Què li agrada, a en Kio: la ferradura o el pes de la ferradura?
9. En Kio diu: "M'agrada el so de la mar." ¿Què li agrada, a en Kio: el so de la mar o els sons de les onades?
10. En Kio diu: "M'agrada el gust d'aquesta amanida." ¿Què li agrada, a en Kio: el gust de l'amanida o els gustos de les diverses verdures i espècies de l'amanida?

[Recorda que les alternatives que es donen en les anteriors preguntes no necessàriament s'exclouen l'una a l'altra. Es podria argüir que si ens agrada el gust de la xocolata ens agrada la xocolata mateixa, així com inevitablement ens agrada una persona si ens agrada el seu somriure. De vegades, la part pot ser tractada com a tot.]

[Vegeu l'entrada "Percepció" d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

## IDEA 6: FER VEURE I FER CREURE

Hi ha dues nocions que són prou similars com perquè la gent les utilitzi indistintament, encara que, en realitat, tinguin sovint significats ben diferents. "Fer veure" s'usa freqüentment en el sentit d'*asseverar falsament* (com quan diem que una persona "va fer veure que desconeixia la llei"), o en el sentit d'*aparentar* (com quan diem que algú "va fer veure que estava malalt"). En tots aquests casos, la persona que fa veure una cosa pretén enganyar els altres, però de cap manera intenta enganyar-se a si mateixa.

En canvi, algú que vol fer creure una cosa, pot interpretar un paper (per exemple, en una obra de teatre) amb tanta entrega, que s'arriba a identificar amb el seu paper, amb el resultat que no solament fa que els altres pensin que ell és la persona o la cosa que personifica, sinó que també s'ho arriba a pensar i ho arriba a sentir ell mateix.

Els nens entendran de seguida aquestes diferències. Saben que el que fan quan fan veure que dormen o que estan malalts no és el mateix que el que fan quan pretenen simular una cosa, com ara quan juguen a "lladres i sereños", o quan llegeixen coses sobre pirates, follets i cavalls que volen pels aires, i sobre dracs que mengen princeses.

### 1.2.12 PLA DE DISCUSSIÓ: Fer veure i fer creure (p. 10, 2)

1. ¿Un conte de ficció és una simulació?
2. ¿Alguna vegada t'has avorrit mentre algú et llegia un conte, perquè has fet veure que hi estaves interessat?
3. ¿Alguna vegada has estat molt interessat en una història que algú t'explicava, perquè has fet veure que no n'estaves?
4. Quan la Gus parla per la Rita, ¿intenta de fer creure a en Kio que ella realment és la Rita? ¿S'ho creu la Gus que ella és la Rita?

5. Quan fem veure una cosa, ¿intentem enganyar els altres, però no a nosaltres mateixos?
6. Quan simulem una cosa, ¿intentem enganyar-nos a nosaltres mateixos i pensar que som una cosa o una persona que no som?
7. Quan actues en una obra de teatre, ¿fas veure que vols fer creure que realment ets el teu personatge?
8. ¿Penses, alguna vegada, que els teus pares només ho fan veure, que estan enfadats, i, alguna altra vegada, que ho estan de debò?

[Vegeu l'entrada "Simular" d'aquest manual.]



## EPISODI 3

### IDEA 1: INCONSISTÈNCIA

En Kio ens diu que la seva mare es diu “Esperança”, i després afegix que ell no en té, de mare. Aquest comentari està obert a diverses interpretacions, però, d’entrada, ens sembla certament que, o bé és inconsistent, o bé corre el risc de ser-ho, és a dir, corre el risc d’estar mancat de consistència, de coherència o de congruència.

Quan en un lloc afirmem que una cosa és verdadera, i després, en un altre lloc del mateix discurs, afirmem que és falsa, la nostra conducta és, de fet, inconsistent o contradictòria. Si merament suggerim o impliquem, en un lloc, que aquella cosa és verdadera i, en un altre, que és falsa, estem corrent el risc d’esdevenir inconsistents.

Naturalment, els teus alumnes poden negar que en Kio sigui inconsistent. Poden acceptar que “jo no en tinc, de mare” indica que la seva mare és morta. D’altra banda, poden argumentar que les persones, en morir, no perden pas el seu nom i que, per tant, utilitzar el present per referir-se al nom de la seva mare (“El meu pare es diu Lee i la meua mare, Esperança”: 11, 13-14) no és pas incorrecte.

#### 1.3.1 EXERCICI: Consistència i inconsistència (p. 11, 13-14)

Considera els comentaris següents, i mira de determinar si impliquen inconsistències.

1. L’Edgar va dir: “M’agraden molt les cebes, però fan que tingui l’alè pudent i, per això, no m’agraden.”
2. La Glòria va dir: “A mi, m’agraden els nois, però sempre em persegueixen.”
3. La Magda va dir: “Joestic a favor de la sinceritat absoluta, però quan em pregunten quants anys tinc, sempre en dic un de més.”
4. L’Olga va dir: “Els gats són carn vora. Tenen les dents llargues i sempre busquen ocellets i ratolins per matar-los i menjar-se’ls. Però quan els atrapen, només hi juguen. Suposo que, als gats, només els agrada menjar verdures.”
5. La Lúcia va dir: “Jo faig els deures cada dia. Si no els faig, sempre tinc una bona excusa.”

[Vegeu les entrades: “Consistència” d’aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Contradiccions” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Contraris” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

## EPISODI 4

### IDEA 1: DESENVOLUPAMENT DE CONCEPTES

Una manera d'ajudar els nens a desenvolupar un concepte és prendre el terme en qüestió, agrupar-lo amb els seus sinònims i utilitzar la sèrie de termes resultant per establir els límits del concepte.

Considerem aquesta sèrie de mots com si fossin el centre d'una diana. Ara construïm dos cercles concèntrics al voltant d'aquest. En el tercer cercle, el més gran, hi posarem els antònims. L'espai intermediari serà el lloc dels termes fronterers que, per una raó o altra, siguin problemàtics, polèmics o discutibles. Ja que el cercle exterior i el cercle interior contindran termes contraris, diametralment oposats, l'espai intermediari tendirà a omplir-se de termes que suggereixin diferències de grau, i no de tipus.

Als nens més petits, caldrà donar-los la major part dels termes, i simplement demanar-los que els classifiquin, permetent-los, però, de suggerir termes addicionals si se'ls n'acut cap de rellevant. Amb nens més grans, aquest exercici es pot realitzar de manera que hagin de ser ells mateixos els que ofereixin els diversos mots.

Per exemple, suposem que volem investigar no solament el significat de la paraula *moll*, sinó el *concepte* de moll (o de mullena). Podem donar als nens el següent llistat de paraules:

moll	entelat	boirós	eixut	humit
sec	xop	amarat	rid	plujós
calat	aigualit	pansit	l'quid	anegat
remullat	ressec	escaldat		

També donem als alumnes una diana; en el centre, hi ha l'etiqueta “moll” i, en el cercle exterior, hi ha l'etiqueta “no moll”. Als nens, els toca col·locar les paraules en el cercle corresponent i trobar raons per, arribat el cas, justificar la seva selecció.

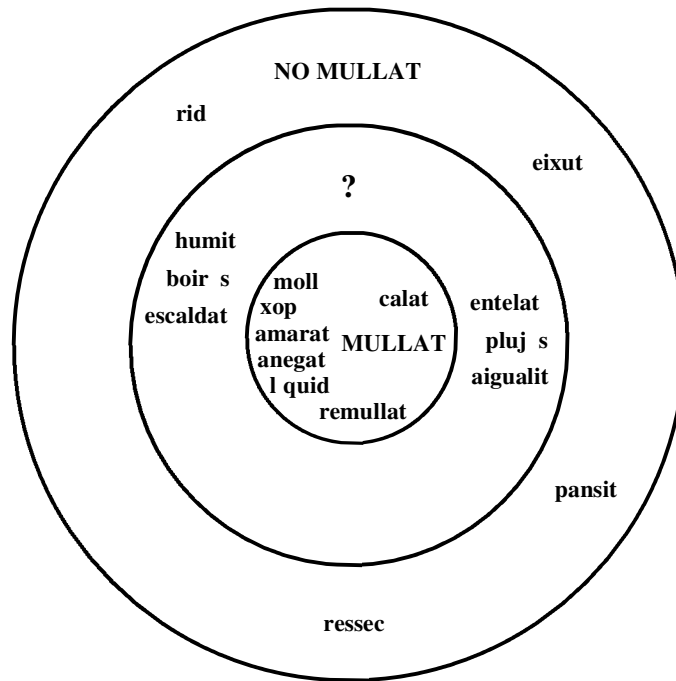
Un exercici com aquest no estimula una única habilitat de pensament, sinó que tendeix a desenvolupar tot un grup d'habilitats. En aquest cas, les habilitats que es reforcen inclouen:

- (a) classificació
- (b) definició
- (c) descobriment d'alternatives
- (d) distinció entre diferències de grau i de tipus
- (e) exemplificació

No cal dir que aquest exercici també suposa una ampliació del vocabulari i que reforça la capacitat de l'aprenent de descobrir i identificar significats. (Mentre que la primera d'aquestes fites implica una habilitat de pensament de nivell relativament baix, la segona —adquisició de significats— és tan àmplia que gairebé arriba a identificar-se amb l'empresa educativa global.)

Val la pena assenyalar, respecte a la construcció del vocabulari, que l'adquisició de sèries de paraules que constitueixen un concepte respon a un enfocament globalitzador (típicament, anomenat “holístic”) que contrasta decisivament amb l'enfocament més atomista, amb el qual es van adquirint paraules individuals. És veritat que el domini d'un concepte requereix, de llarg, molta més feina que la memorització de la definició d'una paraula (com ara “rid”). Però aquest major esforç es justifica pel gran increment de la destresa intel·lectual que en resulta.

A més, el mètode de desenvolupament de conceptes que aquí proposem té una flexibilitat considerable. Un alumne que distribueix les paraules que se li han donat entre els tres anells de la diana i que participa en una discussió a classe sobre els termes polèmics pot ser que no recordi totes les paraules que hi apareixen, però en pot recordar unes quantes (com “xop”, “entelat” i “ressec”), mentre que un altre alumne en pot recordar un altre joc (“moll”, “boirós”, i “eixut”), igualment prototípic i igualment correcte. Heus aquí un exemple de com una classe pot distribuir una sèrie de termes. (La sèrie està inspirada en el “mullat” que apareix a la pàgina 12, 18.)

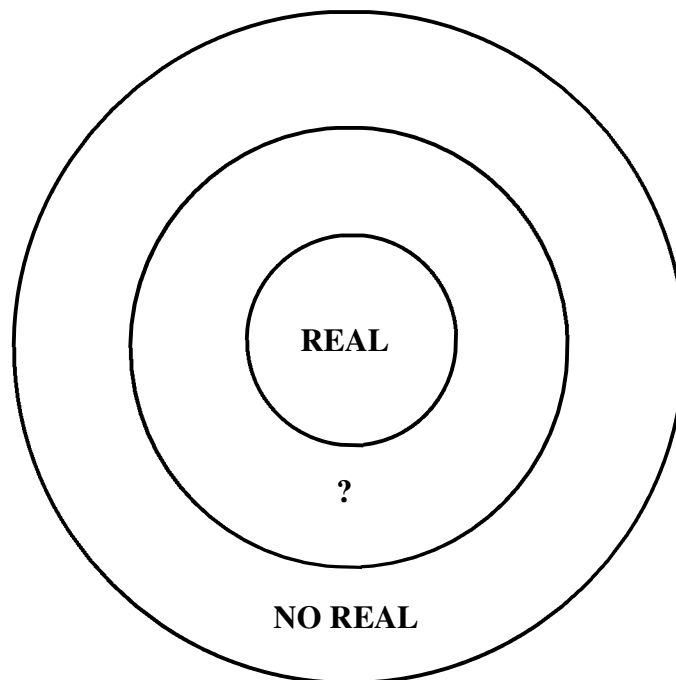


[Probablement, la manera més pràctica de fer aquest exercici és posar el llistat de paraules i els cercles a la pissarra, i fer que els estudiants vagin venint d'un en un a seleccionar una paraula per situar-la en un dels cercles. Després pots decidir quines de les paraules restants vols que retinguin com a “vocabulari”.]

1.4.1 EXERCICI: Desenvolupament de conceptes. A) Real (p. 7, 12)

¿A quin dels tres cercles posaries cadascuna de les paraules següents?

tangible	imaginari	original	fals	legal	propi	irreal
bo	artificial	verdader	genu	concret	objectiu	existent
autòntic	actual	efectiu	veritable	contrafet	enganyifa	

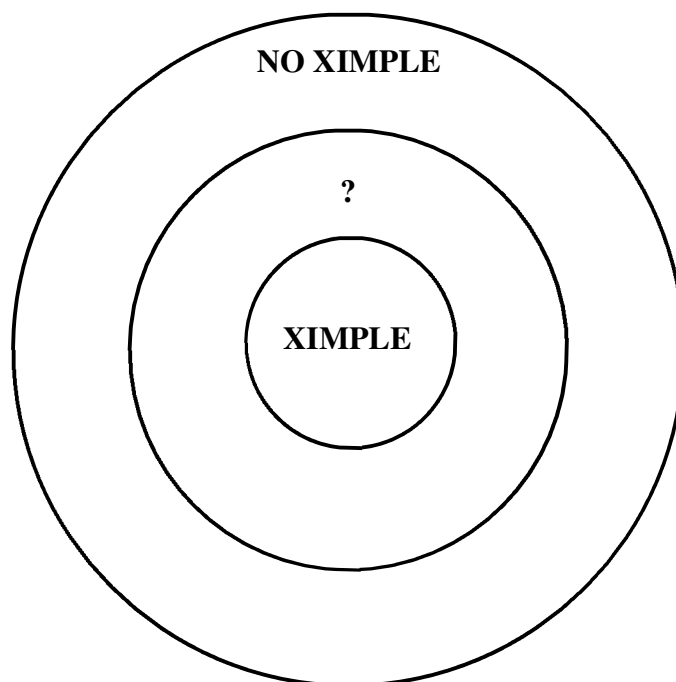


[Vegeu les entrades: “Conceptes, an lisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit i de Recerca filosòfica*.]

1.4.2 EXERCICI: Desenvolupament de conceptes. B) Ximple (p. 7, 28)

¿A quin dels tres cercles posaries cadascuna de les paraules següents?

beneit	poca-solta	assenyat	baj
foll	seriós	neci	animal
estpid	sensat	savi	entenimentat
lleuger	judiciós	ponderat	boig
ignorant	raonable	irracional	intel·ligent
prctíc	racional	guillat	capsigrany
estrany	divertit	esquerp	sensat
reflexiu	discret	informal	enraonat

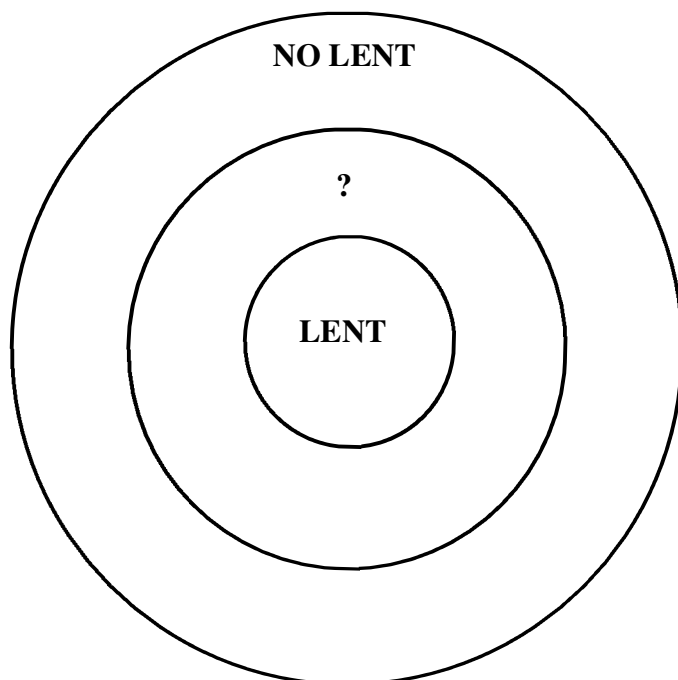


[Vegeu les entrades: “Conceptes, an lisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit i de Recerca filosòfica*.]

1.4.3 EXERCICI: Desenvolupament de conceptes. C) Lent (p. 12, 3-4)

¿A quin dels tres cercles posaries cadascuna de les paraules següents?

rpid	pausat	maim	velo
rabent	calmós	prest	canoner
a poc a poc	lleuger	ronsejaire	vertiginós
gansoner	gil	llest	estable
prompte	constant	diligent	regular
de pressa	tranquil	nerviós	flegmàtic
romancer	triganer	peresós	calmat
dropo	immediat	tot seguit	xino-xano

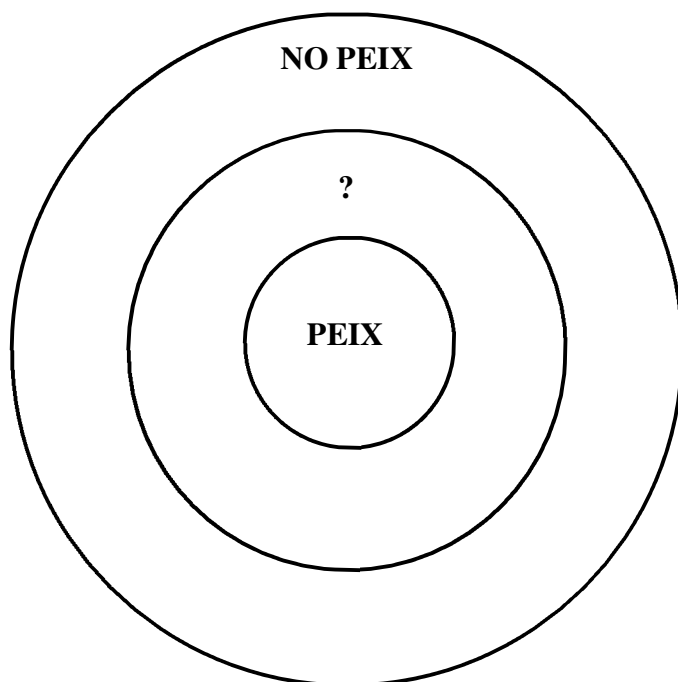


[Vegeu les entrades: “Conceptes, an lisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

**1.4.4 EXERCICI:** Desenvolupament de conceptes. D) Peix (p. 12, 3)

¿A quin dels tres cercles posaries cadascuna de les paraules següents?

bacall	arengada	palaia	submar	capell	sardina	dof	patata
salm	balena	taur	escola	truita	significat	elefant	gat
morralla	tortuga	espet	anguila	cranc	llagosta	mostassa	calamars
m scul	muscle	musclo	medusa	m llera	enciam	ornitorinc	rajada
pressi	somriure	escamarl	escata				



[Vegeu les entrades: “Conceptes, an lisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

## IDEA 2: MATÈRIA

¿De quina substància est fet el món? D’aigua? De terra? De foc? D’aire? Els antics van suggerir tots aquests elements. Per també van dir que tots ells eren *matèria*, i així es va passar a concebre la matèria com l’única substància a partir de la qual tot estava fet.

Per la matèria es troba en diversos estats: sòlid, líquid i gasos. Aquest fet impressiona en Kio: l’aigua pot ser un líquid, un sòlid, o un vapor.

### 1.4.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Els estats de la matèria (p. 12, 11)

1. Una roca és molt dura. ¿Penses que pot haver estat mai un líquid?
2. Un diamant és duríssim. ¿Seria possible convertir un diamant en un gas?
3. ¿Com convertiries aigua líquida en aigua sòlida?
4. ¿Com convertiries l’aigua líquida en un vapor?
5. Tens una ampolla d’alcohol. ¿Se t’acut una manera fàcil de convertir l’alcohol líquid en un vapor?
6. El cotxe dels teus pares té alcohol al radiador. ¿Com és que no s’evapora?
7. ¿Per què seria una mala idea provar de bullir alcohol a la cuina de casa?
8. ¿Saps què és el “gel sec”? ¿Podria ser un gas congelat?

[Vegeu l’entrada “Matèria” d’aquest manual.]

### 1.4.6 EXERCICI: Tres estats de la matèria (p. 12, 11)

Les coses del món que ens envolta són fetes de matèria. Els tres estats de la matèria són sòlid, líquid i gas. ¿Dites que les coses següents són sòlids (S), líquids (L) o gasos (G)?

- |                               | S | L | G | ? |
|-------------------------------|---|---|---|---|
| 1. el vidre d’una finestra    |   |   |   |   |
| 2. un llibre                  |   |   |   |   |
| 3. l’aire                     |   |   |   |   |
| 4. un riu                     |   |   |   |   |
| 5. la teva llengua            |   |   |   |   |
| 6. els teus ulls              |   |   |   |   |
| 7. les teves dents            |   |   |   |   |
| 8. les brises marines         |   |   |   |   |
| 9. el mercuri d’un termòmetre |   |   |   |   |
| 10. l’asfalt                  |   |   |   |   |

[Vegeu l’entrada “Matèria” d’aquest manual.]

### 1.4.7 EXERCICI: Els canvis d’estat de la matèria (p. 12, 11)

Tu i els teus amics feu un ninot de neu i li poseu *Nasroent* de nom, perquè té una gran poma vermella per nas.

1. ¿És aigua congelada la neu?
2. Quan en Nasroent es fongui, ¿es convertirà en gel?
3. Quan en Nasroent es fongui, ¿es convertirà en aigua i en vapor d’aigua?
4. La neu ¿és un sòlid, un líquid o un gas?

5. ¿Un vapor és com un gas?
6. ¿El fum de l'aigua quan bull és un gas?
7. ¿El gel és sòlid?
8. Quan plores, ¿són llíquides les teves llàgrimes?
9. Quan respires, ¿és un vapor el teu alè?
10. ¿Podria durar per sempre en Nasroent, si estigués en un congelador?
11. Si en Nasroent es fongués i tu en recollissis l'aigua i el vapor d'aigua, i els congelessis, ¿podries fer un altre ninot de neu? ¿Seria encara en Nasroent?
12. Si el gel es converteix en aigua i l'aigua es converteix en vapor, ¿en què es converteix el vapor?

[Vegeu l'entrada "Materia" d'aquest manual.]

### IDEA 3: GENERALITZACIÓ

En Kio es diu a si mateix: "El vapor és aigua. El gel és aigua. L'aigua és aigua. Tot està fet d'aigua" (12, 11-12). Està passant d'un fet particular a un principi general. Està fent una *generalització*. (El seu contrari és l'exemplificació: passar d'un principi general a un exemple particular d'aquest principi. Així, si en Kio hagués començat amb el principi "tot és aigua", ho hauria pogut exemplificar mostrant el component aquós de coses concretes.)

La generalització precipitada sempre és perillosa: es corre el risc d'arribar a una conclusió sense la base de proves suficients. Aquestes són algunes de les coses que cal recordar:

1. Com més gran sigui el nombre de casos considerats, més fiable serà la generalització.
2. Els casos haurien de ser diversos: no tindran massa valor si tots són del mateix tipus. (Pensem, per exemple, en aquell home que llegeix una història al diari i intenta de verificar-la llegint altres capítols del mateix diari.)

[Recordem el que ja s'ha dit en el cap. 1, episodi 1, idea 14 sobre la importància dels exemples i dels casos concrets.]

#### 1.4.8 EXERCICI: Generalització (p. 12, 11-12)

En els casos següents, se't demana que (1) formulis una generalització, i (2) diguis si trobes que és una bona generalització, si no ho és, per què no ho és.

*Primera part:*

1. Et diuen que els pardals ponen ous, les gallines ponen ous, els falcons ponen ous, les àligues ponen ous i les perdius ponen ous; i tu concloues que "Tots/totes \_\_\_\_\_."
2. Et diuen que els salmons naden, les tonyines naden, els taurons naden, les sardines naden i els lluços naden; i tu concloues que "Tots/totes \_\_\_\_\_."
3. T'adones que les fulles de roure són verdes, les fulles de salze són verdes, les fulles de noguera són verdes i les fulles de castanyer són verdes; i tu concloues que "Tots/totes \_\_\_\_\_."
4. Al zoo, t'adones que els lleons tenen cua, els lleopards tenen cua, els pumes tenen cua i els tigres tenen cua; i tu concloues que "Tots/totes \_\_\_\_\_."
5. Obres una caixa nova de bol·lígraf. En proves sis, l'un darrere l'altre, i no n'hi ha cap que escrigui. Dius: "Cap \_\_\_\_\_."

*Segona part:* Avalua les generalitzacions següents.

1. Els roures i els avets perden les fulles a l'hivern, o sigui que per fora tots els arbres perden les fulles a l'hivern.
2. Ningú no ha vist encara una ostra menjant-se un elefant, de manera que no és arriscat dir que les ostones no mengen elefants.

[Vegeu l'entrada "Generalitzacions" d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

#### IDEA 4: ASSOCIACIÓ D'IDEES. COM UNA COSA ENS FA PENSAR EN UNA ALTRA

Les coses ens fan pensar en altres coses. Quan anem a la drogueria i veiem repel·lent contra els mosquits, recordem aquella vegada que vam anar d'acampada i els insectes ens van menjar vius. Així ens pot fer pensar en diferents menes de picades d'insecte, i en com ens són, de diferents, de les picades d'altres animals, etc. Gràcies a l'associació d'idees, la nostra activitat mental desfila sovint en trens d'imatges o pensaments. Aquests trens o cadenes de pensament poden tenir, o no, connexions lògiques; de fet, la majoria d'associacions són més aviat no-lògiques que no pas lògiques. Es produeixen simplement per juxtaposició d'unes coses amb altres. Per exemple, considerem el pensament d'en Kio a la pàgina 12, 25, segons aquest patró:

Frego en Txaikovski (amb una tovallola)  
M'eixugo amb una tovallola

---

Penso en en Txaikovski.

O considerem el seu procés de pensament a 12, 13-17:

Sóc un peix

Sóc un peix a la sorra

Granets de sorra

Granets d'or

---

Sóc un peix en la sorra daurada.

El segon procés d'associació d'idees, en alguns aspectes, més creatiu que no el primer, ja que comença amb pensaments desconnectats que tenen alhora associacions independents i convergents. Eventualment, però, ambdós fils de pensament convergeixen en una única imatge metafòrica: "Sóc un peix en la sorra daurada."

#### 1.4.9 EXERCICI: Associació d'idees (p. 12, 15-26)

Quan una cosa ens fa pensar en una altra cosa, és perquè *associem* aquestes dues coses. Podem associar-les perquè d'alguna manera *s'assemblen*, tot i que ens pot ser molt difícil d'explicar exactament *de quina manera* s'assemblen. O podem associar-les perquè *s'oposen* l'una a l'altra i, quan pensem en l'una, pensem en l'altra. O podem associar-les perquè sempre les trobem *juntes*.

En l'exercici següent, has de suposar que acabes de fer les associacions que trobaràs a la columna esquerra. ¿Són associacions de semblança (S), d'oposició (O) o de juxtaposició (I)?

	S	O	I
1. forquilles i ganivets			
2. sobre i sota			
3. lluny i distant			
4. pesat i lleuger			
5. tasses i bols			
6. arbres i fulles			
7. ponts i túnels			
8. naps i taps			
9. orxates i canyes			
10. escoles i exàmens			

[Vegeu l'entrada "Idea, associació d'idees" d'aquest manual.]

#### 1.4.10 EXERCICI: Associació d'idees (p. 12, 15-26)

A veure quines associacions fas. Aquí, no hi ha ni bon ni malament, sinó només un conjunt de coses perquè fàs connexions, si pots. Les connexions poden ser molt llunyanes, però intenta-ho, de tota manera.



Exemples:

pista de circ (*cercle*, quadrat, tots dos, cap dels dos)

pista de tennis (*cercle*, *quadrat*, tots dos, cap dels dos)

pista de detectius (*cercle*, quadrat, tots dos, *cap dels dos*)

	<b>cercle</b>	<b>quadrat</b>	<b>tots dos</b>	<b>cap dels dos</b>
1. capsa				
2. escala				
3. nen				
4. nena				
5. Sugus				
6. pastilles per a la tos				
7. escola				
8. casa				
9. lluna				
10. amor				
11. odi				
12. gat				
13. gos				
14. amic				
15. fam lia				

[Vegeu l'entrada "Idea, associaci d'idees" d'aquest manual.]



# CAPÍTOL 2

## EPISODI 1

### IDEA 1: ORDENAR I FER DIFERÈNCIES DE GRAU

Ja hem vist abans que hi ha diverses maneres de destriar les coses. Una s'agrupar, una altra s'classificar; ordenar n' s'encara una tercera. Quan ordenem, destriem les coses per la seva utilitat o el seu valor. Així, quan la Gus pregunta: “¿Hi ha persones que hi senten millor que altres?” (14, 5-6), està demanant si es pot ordenar o jerarquitzar la gent segons la seva capacitat auditiva.

És clar que els nens saben perfectament que algunes persones hi veuen millor que altres, i que aquestes diferències poden ser ordenades segons una gradació. Probablement, els alumnes han anat més d'una vegada a una revisió mèdica i han vist algun d'aquells cartells amb lletres de diferents mides, que serveixen per determinar la capacitat de visió segons el que s'arriba a llegir des d'una certa distància. Proves similars es poden realitzar amb l'olfacte, si bé ens són menys familiars. Encara molt menys usual seria establir un ordre segons el sentit de l'olfacte o del tacte.

Cal remarcar que, quan diem que algunes persones hi veuen o hi senten millor que altres, estem suggerint que hi ha una escala de diferències, i que aquestes diferències poden ser mesurades en unitats o graus. Així, una persona amb una visió de 20 sobre 30 t, comparativament, té una bona vista que una persona amb una visió de 20 sobre 50.

Cal distingir, per tant, entre les diferències de *grau* i les diferències de *tipus*. Quan la Gus pregunta: “¿Hi ha persones que no hi senten gens?” (14, 9), s'està plantejant la qüestió de si hi ha dos tipus de persones, les que hi senten i les que no hi senten. La diferència entre sentir-hi o no sentir-hi no és una diferència de grau: és una diferència de tot o res; una *diferència de tipus*.

Sigui quina sigui l'activitat a desenvolupar, hi podem distingir les diferències de grau de les diferències de tipus. Pel que fa a les diferències de tipus, hi ha gent que sap llegir, escriure, anar amb bicicleta o pilotar avions, i gent que no. Pel que fa a les diferències de grau, podem examinar un grup de gent que sap llegir i desenvolupar aquestes activitats i distingir les persones que les duen a terme millor de les que ho fan pitjor.

Recorda que comparar diferències no comporta necessàriament que s'estableixi un ordre en aquestes diferències. Podem comparar la llargada de dos trossos de fil, o bé dues pel·lícules, sense per això dir que una sigui millor que l'altra.

Per altra part, quan comparem diverses coses entre elles, cal que ho fem *respecte de la mateixa cosa*, i això és especialment important a l'hora d'establir un ordre. No podem dir senzillament que l'alumini és millor que el plom o que el plom és millor que l'alumini; però podem dir, per exemple, que per construir la “pell” dels avions, l'alumini és millor que el plom, mentre que, per construir el llast dels vaixells, el plom és millor.

#### 2.1.1 EXERCICI: Comparar diferències de grau (p. 14, 5-6)

La Gus pregunta: “Mare, ¿hi ha persones que hi senten millor que altres?” (14, 5-6). I a aquesta pregunta en fa seguir una altra: “¿Hi ha persones que no hi senten gens?” (14, 9).

Adona't de la diferència entre aquestes dues preguntes. La segona planteja la possibilitat que hi hagi persones que hi senten i persones que no hi senten. O hi senten o no hi senten: és una qüestió de tot o res; és una *diferència de tipus*. La primera pregunta, en canvi, planteja la possibilitat de comparacions de més o menys, sempre dintre de la classe de persones que hi senten; per tant, la primera pregunta tracta una *diferència de grau*.

A l'exercici següent, es fa una afirmació i, entre parèntesis, es suggereix una forma de comportament.

Exemple:

La Sílvia va dir: “Aquest tros de guix és més llarg que aquell.”

(Que un alumne agafi dos trossos de guix, un més llarg que l'altre, i els mostri a la classe.)

1. La Sílvia va dir: “Sóc més alta que tu.”

(Que dos alumnes d'alteses diferents es posin esquena contra esquena. Ara, mesura'ls.)

2. La Sílvia va dir: “Aquest llibre pesa més que aquell.”

(Que un alumne porti dos llibres de diferent pes. Si tens una balança a classe, pesa'ls. Aprofita per explicar, i mostrar, la diferència entre els *graus* que fem servir en una balança i en un metre, ja que en l'una mesurem amb grams i quilos, i en l'altre, amb centimetres i metres.)

3. La S lvia va dir: “Jo parlo m s de pressa que tu.”  
(Que dos alumnes recitin alguna cosa que s pignen de mem ria, l’un parlant m s a poc a poc que l’altre.)
4. La S lvia va dir: “Jo puc saltar m s alt que tu.”  
(Que dos alumnes saltin, i mesura a quina altura han arribat.)
5. La S lvia va dir: “Aquesta goma d’esborrar est m s bruta que aquella.”  
(Que un alumne porti dues gomes, l’una m s bruta que l’altra.)
6. La S lvia va dir: “Aquesta taula s m s gran que aquella.”  
(Que un alumne assenyali dues taules de mida diferent.)

[Vegeu les entrades: “Difer ncies de grau i difer ncies de tipus” d’aquest manual, de *Recerca filos fica* i de *Recerca tica*; “Difer ncies” de *Buscant el sentit*.]

### 2.1.2 EXERCICI: Ordenar i fer difer ncies de grau (p. 14, 5-6)

Omple els espais en blanc amb “millor”, “pitjor” o, si no et decideixes, “?”.

1. Per netejar la pissarra, una esponja s \_\_\_\_\_ que un full de paper, per per escriure una carta, un full de paper s \_\_\_\_\_ que una esponja.
2. Per rentar plats, el sab rentavaixelles s \_\_\_\_\_ que la cera de cotxe, per per fer lluir un cotxe, la cera de cotxe s \_\_\_\_\_ que el sab rentavaixelles.
3. Per construir un edifici que duri molt de temps, el marbre s \_\_\_\_\_ que el cartr , per per fer murals, el cartr s \_\_\_\_\_ que el marbre.
4. Per transportar grans carregaments, un vaixell s \_\_\_\_\_ que un avi , per per fer un transport r pid, un avi s \_\_\_\_\_ que un vaixell.
5. Per tenir molta llum, una bombeta de 100 watts s \_\_\_\_\_ que una bombeta de 25 watts, per per tenir llum durant molt de temps, una bombeta de 25 watts s \_\_\_\_\_ que una bombeta de 100 watts.
6. Per veure les coses des de molt lluny, s \_\_\_\_\_ tenir una visi de 20/20 que una visi de 20/80, per per veure les coses de prop, s \_\_\_\_\_ tenir una visi de 20/80 que una visi de 20/20.
7. Per jugar a tennis, unes vambes s n \_\_\_\_\_ que unes botes d’esquiar, per per no passar fred, unes botes d’esquiar s n \_\_\_\_\_ que unes vambes.
8. Per guardar una casa, un gos s \_\_\_\_\_ que un gat, per per atrapar ratolins, un gat s \_\_\_\_\_ que un gos.

[Vegeu les entrades: “Difer ncies de grau i difer ncies de tipus” d’aquest manual, de *Recerca filos fica* i de *Recerca tica*; “Difer ncies” de *Buscant el sentit*.]

### 2.1.3 EXERCICI: Comparar difer ncies de tipus (p. 14, 9)

La Gus pregunta a la seva mare si hi ha persones que no hi sentin gens. Aix planteja la possibilitat d’una *difer ncia de tipus*, i no de *grau*.

A l’exercici següent, es fa una afirmaci i, entre par ntesis, es suggereix una forma de comportament.

1. En Sim va dir: “Jo em puc tocar l’orella dreta amb el dit gros del peu esquerre.”  
(Que tots els de la classe provin de fer-ho. Presumiblement, no tots reeixiran. Per tant, hi ha els que ho poden fer i els que no.)
2. En Sim va dir: “Tinc un llapis amb punta a la m dreta i un llapis sense punta a la m esquerra.”  
(Que un membre de la classe faci el que en Sim acaba de fer.)
3. En Sim va dir: “Aquesta finestra, o est oberta o est tancada.”  
(Que un membre de la classe mostri el que en Sim acaba de dir.)
4. En Sim va dir: “Quan sumo 1+1, o em surt b o em surt malament.”  
(Que alg de la classe escrigui a la pissarra una suma correcta d’1+1 i una d’incorrecta.)

5. En Sim va dir: “O faig un so, o no en faig cap.”  
(Que alguns dels de la classe s’estiguin en silenci i que altres facin soroll.)
6. En Sim va dir: “Aquí tinc una caixa de llapis de colors. Però com que l’aire és incolor, no veieu el meu al quan respiro.”  
(Que un membre de la classe faci el que en Sim acaba de fer.)
7. En Sim va dir: “Així són un llibre i així és el meu peu. Entre ells, no hi ha només una diferència de grau. Són completament diferents: ¡és una diferència de tipus!”  
(Pregunta als alumnes en què s’assemblen els llibres i els peus. *Aquestes diferències, ¿són de grau o de tipus?*)
8. En Sim va dir: “Mireu per la finestra, hi ha un cotxe i una casa. ¡És una diferència de tipus!”  
(Que tothom miri per la finestra i vegi el que en Sim ha vist. *¿En què s’assemblen un cotxe i una casa? Les diferències ¿són de grau o de tipus?*)
9. En Sim va dir: “Per esmorzar, jo tinc una poma i tu tens un entrepà. ¡És una diferència de tipus!”  
(*¿Com es podrien comparar les pomes i els entrepans de manera que entre ells hi hagués una diferència de grau?*)
10. En Sim va dir: “Els llums d’aquesta habitació o bé estan apagats o bé estan encesos. ¡És una diferència de tipus!”  
(*¿Es podria premer l’interruptor per encendre el llum només una miqueta? ¿Hi ha interruptors que encenguin el llum gradualment?*)
11. En Sim va dir: “Aquesta ràdio o bé està engegada o bé està apagada. Però el volum és una qüestió de grau.”  
(Estaria bé tenir una ràdio a classe per fer aquesta demostració.)

[Vegeu les entrades: “Diferències de grau i diferències de tipus” d’aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*; “Diferències” de *Buscant el sentit*.]

## IDEA 2: SOBRE LA INCAPACITAT DE VEURE-HI

Res no ens indica, abans de la pàgina 14, que la Gus sigui cega. I quan efectivament fa un comentari que ho suggereix, el seu llenguatge pot ser interpretat com a ambigu. Diu: “Deixant de banda el fet de veure-hi, mare, ¿hi ha alguna cosa que jo no pugui fer?” (14, 19-20).

Es podria entendre el seu comentari com si volgués dir: *hi veig*, i, d’altra banda, ¿hi ha alguna cosa que *no pugui fer*? La Gus ho hauria pogut dir d’aquesta manera: “Deixant de banda el fet de *no veure-hi*, mare, ¿hi ha alguna cosa que no pugui fer? [o: ¿hi ha alguna *altra* cosa que no pugui fer?]” Així hauria quedat molt més clar. Tal com es diu, es fa possible que s’interpreti que no hi ha cap problema amb la vista de la Gus. No et sorprenguis si els teus alumnes mantenen que la Gus s’hi veu perfectament bé. Podria ser que alguns pensessin que, simplement, no s’hi veu gaire bé.

El fet és que la Gus és cega, i abans o després els estudiants ho hauran d’acceptar. La qüestió és durant quant de temps s’hauran d’anar acumulant proves fins que el fet de la seva ceguera sigui admès. No seria massa sorprenent que a finals del capítol dos encara hi hagués alguns nens a classe que mantinguessin que la Gus no és cega.

A classe, és difícil de parlar de qualsevol minusvàlua. Però disminueix la dificultat el fet de parlar sobre un nen *cec de ficció* i no sobre una persona real.

Encoratja els teus alumnes que investiguin de quines maneres els sentits col·laboren entre ells, o se substitueixen o entren en competició, per tal de ser la font primària de coneixement sobre el món. Molta gent ha defensat que el sentit del tacte o el muscular (cinestèsic) són els sentits que ens posen en contacte directe amb la veritable naturalesa de les coses, mentre que la vista només revela algunes de les seves aparences. La ceguera, és clar, planteja qüestions filosòfiques genuïnes, com ara: ¿quina contribució fa la vista a la nostra comprensió del món? Quina interrelació hi ha entre la vista i els altres sentits? La qüestió és si el fet de veure-hi ha de ser considerat, o no, el criteri bàsic de l’existència.

#### 2.1.4 EXERCICI: ¿Com deu ser, així de no veure-hi? (p. 14, 19-20)

En aquest exercici, has de completar una analogia, que començava així: “No veure-hi és com...”

- (1) ¿Com acabaries la frase?
- (2) ¿Amb què compararies la ceguera?
- (3) Quan hagis acabat aquesta, fes-ne una altra: “No sentir-hi és com...”

[Vegeu l'entrada “Ceguera” d'aquest manual.]

#### 2.1.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Sobre la ceguera (p. 14, 19-20)

1. ¿Hi ha algú que s'hi vegi, en la foscor absoluta?
2. ¿És necessària la llum per veure-hi?
3. ¿És necessària la llum per sentir-hi?
4. ¿Hi veuen les persones, si no els funcionen els ulls?
5. ¿Hi senten les persones, si no els funcionen les orelles?
6. ¿Poden agafar coses les persones, si no els funcionen les mans?
7. Si algú no pogués fer servir les mans, ¿li seria possible d'aguantar un llapis o un pinzell amb la boca?
8. Si una persona no hi sentís, ¿quin mètode utilitzaria per esbrinar què deia l'altra gent?
9. Quan una persona no hi veu, ¿com utilitza els seus altres sentits per ajudar-se?
10. ¿Escolten amb atenció les persones cegues?
11. ¿Observen amb atenció les persones sordes?
12. Si una persona és privada d'un dels seus sentits, ¿li és més important, llavors, parar atenció?
13. ¿És important, per a una persona així, comprendre all que li diuen els sentits?
14. ¿És més important per a aquesta persona *millorar* la seva comprensió d'all que li diuen els sentits?
15. Encara que tinguis tots els teus sentits, ¿t'és important ser capaç de comprendre bé all que els sentits et diuen?

[Vegeu l'entrada “Ceguera” d'aquest manual.]

### IDEA 3: ELS CINC SENTITS PRINCIPALS

Sabem que la Gus hi sent, toca, olora i nota els gustos bé (14, 11-6). Però és incapaç de veure-hi. En aquesta conversa, els cinc sentits principals han estat identificats.

Els sentits són les avingudes o canals a través dels quals estem en contacte amb el món. Ens ofereixen *sensacions i percepcions*. ¿Quina diferència hi ha entre unes i altres?

Estem en contacte amb el món a través dels nostres sentits, però així requereix diversos graus d'esforç per part nostra. Quan utilitzem els nostres sentits *atentament*, quan els concentrem i els dirigim selectivament, el resultat és all que anomenem una *percepció*. Per exemple, percebem les paraules de la pàgina perquè fem un escrutini acurat de cada línia i de cada paraula, de manera molt deliberada. D'altra banda, els nostres sentits són estimulats d'incomptables maneres, sense que amb prou feines en siguem conscients: amb prou feines ens adonem d'una lleugera brisa sobre la pell, o de la sensació del terra sota els peus quan caminem, o del soroll al carrer. Aquestes, per tant, són sensacions. És clar que, si hi parem atenció conscientment, esdevenen percepcions. La diferència entre una sensació i una percepció és simplement la diferència de control conscient que exercim sobre elles. Una altra manera de formular-ho és dir que, quan percebem, estem molt més involucrats en la comprensió visual o auditiva que no pas quan merament experimentem sensacions de manera passiva.

#### 2.1.6 PLA DE DISCUSSIÓ: Sentir (p. 14, 12-13)

1. La mare de la Gus diu: “Moltes vegades tu sents coses que *jo* no puc sentir” (14, 12-13).
  - a. ¿Vol dir així que la Gus hi sent *millor que* la seva mare?
  - b. ¿És possible que altres vegades la mare de la Gus hi senti millor que la Gus?
  - c. ¿Aquest comentari de la mare de la Gus significa que la Gus hi sent *bé*?

- d. ¿Com podries saber si una persona hi *sent b*, o no?
2. ¿Pot ser que la Gus nasqu s amb molt bona o da?
3. ¿Pot ser que la Gus *hagi apr s* a sentir-hi millor?
4. ¿Pot ser que hi hagi una connexi entre la incapacitat de veure-hi de la Gus i la seva bona o da?
5. Una persona que hi sent, ¿nom s sent sons, o podria sentir colors, tamb ?
6. Una persona que hi veu, ¿nom s veu colors, o podria veure sons, tamb ?
7. ¿Hi ha algun tipus d'aparell per a l'o da que pugui ajudar una persona que no hi sent gaire a sentir-hi millor?
8. ¿Un aparell per a l'o da ajuda la gent a sentir-hi millor de la mateixa manera que unes ulleres ajuden alguna gent a veure-hi millor?
9. Les persones que porten un aparell per a l'o da, ¿l'apaguen totalment alguna vegada? ¿Per qu creus que la fan, una cosa aix ?
10. En el cap tol 1, en Kio ha dit que hi sentia millor sota l'aigua (11, 27-28). ¿Per qu creus que passa aix ?

[Vegeu l'entrada "Sentits" d'aquest manual i de *Recerca filos fica*.]

### 2.1.7 PLA DE DISCUSSIÓ: Veure, tocar, tastar i olorar (p. 14, 16)

Primera part:

1. Si et tapes el nas mentre menges, de manera que no puguis olorar el menjar, ¿encara en notes el gust?
2. Si toques una cosa sense veure-la, ¿pots dir de quin color s?
3. ¿Pots tastar el gust d'una cosa sense tocar-la de cap manera?
4. Si sents l'olor d'una cosa deliciosa, ¿en notes tamb el gust?
5. Si una cosa pot ser tocada, ¿vol dir que pot ser vista?
6. Si una cosa pot ser tastada, ¿vol dir que pot ser tocada?

[Segona part: Comenta ara el poema següent.

#### EL COS

Joan Amades i Gelat (Barcelona, 1890-1959), *Recull de poemes per a petits i grans*

Els ulls s n per mirar,  
 les mans per agafar.  
 El cap s per pensar  
 i el cor per estimar.

Els dits s n per tocar  
 i els peus per caminar.  
 El nas, per olorar;  
 la boca, per parlar.

La llengua, per tastar;  
 les dents per mastegar.  
 Orelles per sentir...  
 T'ho torno a repetir! ]

[Vegeu l'entrada "Sentits" d'aquest manual i de *Recerca filos fica*.]

### 2.1.8 EXERCICI: Els sentits (p. 14, 16)

1. ¿Se t'acut alguna cosa que tingui un gust igual que el tacte del paper de vidre?
2. ¿Se t'acut alguna cosa que tingui un aspecte igual que el gust de la mel?
3. ¿Se t'acut alguna cosa que tingui un tacte igual que l'olor d'una col nia?
4. ¿Se t'acut alguna cosa que tingui un tacte igual que l'aspecte de la sang?
5. ¿Se t'acut alguna cosa que tingui una olor igual que el gust de la llimona?

[Vegeu l'entrada "Sentits" d'aquest manual i de *Recerca filos fica*.]

## IDEA 4: EL QUE SOM CAPA OS DE FER

En les converses entre ells, els nens fan moltes comparacions. Algunes d'elles són sovint despectives o envejoses. “Fa segon i encara no sap llegir”; “no patina gens bé”; “no juga perquè només pot fer la vertical tres vegades seguides”. Aquest tipus de verbalització posa en evidència la sensibilitat dels nens per tot allò que tingui a veure amb les seves habilitats i la seva competència en elles.

Quan la Gus demana a la seva mare si hi ha alguna altra cosa que no pugui fer, a més de ser incapaç de veure-hi, la mare li contesta: “No.” Però podria haver dit: “Sí, hi ha moltes coses que no pots fer. No pots volar. No pots aixecar un camió. No pots viure eternament.” En altres paraules, podria haver intentat donar a entendre a la Gus que cada persona té una combinació d'habilitats i incapacitats. Tots nosaltres som capaços de fer algunes coses i incapaçs de fer-ne moltes altres. Hi ha algunes coses que cap de nosaltres no pot fer. Les nostres incapacitats configuren la nostra personalitat de la mateixa manera que les nostres habilitats, i a base de reconèixer tant les unes com les altres, podem arribar a entendre'ns a nosaltres mateixos.

### 2.1.9 EXERCICI: Posar-se a punt (p. 14, 15)

La Gus diu: “Encara no estic a punt per adormir-me.”

#### I. Qüestions a discutir:

1. ¿Has d'estar a punt per poder anar a dormir, o és una cosa que senzillament et passa tant si estàs a punt com si no?
2. ¿Has d'estar a punt per poder menjar?
3. ¿Has d'estar a punt per poder pensar?
4. ¿Has d'estar a punt per poder-te posar a punt?

#### II. Realitza les accions següents:

1. Mostra'ns la diferència entre ajupir-te per estar a punt per començar una cursa i ajupir-te per cordar-te les sabates.
2. Mostra'ns la diferència entre “posar-se a punt” davant d'un mirall i sense mirall.
3. Mostra'ns la diferència entre la manera que tens de posar-te a punt per dormir i la manera d'un gos de posar-se a punt per dormir.
4. Mostra'ns la diferència entre estar a punt per bufar les espelmes d'un pastís d'aniversari i estar a punt per xiular.
5. Mostra'ns la diferència entre un gall que està a punt per cantar i un gall que està a punt per volar.
- [6. Mostra'ns la diferència entre un gall que està a punt per cantar i un cantant que està a punt per començar una cançó.]

#### III. ¿Algú de la classe podria explicar quines eren les diferències que s'han mostrat fa un moment?

[¿Et sembla que és el mateix “estar a punt per fer una cosa” i “estar a punt de fer una cosa”? Observa que, en el primer cas, “estar a punt” significa estar preparat, dotat, capacitat, estar en condicions de fer la cosa. En canvi, “estar a punt de fer-la” comporta una referència temporal, ja que vol dir que s'està en un estadi immediatament anterior i molt proper a la realització de la cosa; el fet, per exemple, que algú estigui a punt de cantar, per exemple, no vol dir de cap manera que també estigui a punt per fer-ho, és a dir, que tingui totes les qualitats tècniques o la preparació necessària que es requeriria per fer-ho en bones condicions.

Entre altres coses, l'exercici anterior en posa en relleu una de molt important: sovint, la diferència entre posar-se a punt per fer una cosa o una altra no rau en cap especial experiència psicològica de l'interessat que depengui només d'ell, sinó que prové del diferent context que dona pas a una cosa o a l'altra. És clar, per exemple, que hi ha contextos que reclamen una major concentració i n'hi ha d'altres que en tenen prou amb accions rutinàries. Així, quan m'ajupo per posar-me a punt per començar una cursa, he d'estar més atent i concentrat que no pas quan ho faig per cordar-me les sabates; depèn, per tant, del context, perquè també és diferent si se m'han descordat les sabatilles just abans de començar la cursa; llavors, m'ajupir a cordar-les tan bé i amb tanta concentració com quan m'ajupir per començar la cursa, ja que cordar-me les sabatilles forma part, de fet, dels preparatius de la cursa mateixa. També acostuma a reclamar més atenció la posada a punt per bufar espelmes que no pas la que es fa per xiular o per inflar un globus. Així passa, per exemple, perquè s'espera que el que bufa serà capaç d'apagar totes les espelmes d'una sola bufada i, en canvi, ningú no espera que aquella mateixa persona infla un globus a la primera. En qualsevol cas, és important que les diferències que convida a fer l'exercici no es facin merament apel·lant a vivències psicològiques.



ques interiors. Encara que hi pugui haver aquestes vivències, s'obvi que han de tenir criteris externs, ja que estan en connexió amb accions per a les quals es diu que s'està a punt.]

[Vegeu les entrades: “Fer” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*; “Habilitats” de *Buscant el sentit*.]

#### 2.1.10 PLA DE DISCUSSIÓ: Habilitats (p. 14, 22)

1. Que un nen petit vagi de quatre grapes, ¿vol dir que aviat podrà caminar?
2. Que una persona pugui caminar, ¿vol dir que aviat podrà volar?
3. Que un vaixell pugui surar, ¿vol dir que també pot enfonsar?
4. Que una cosa es pugui enfonsar, ¿vol dir que també pot surar?
5. Que una persona pugui correr, ¿vol dir que també pot caminar?
6. Que una persona pugui caminar, ¿vol dir que també pot correr?
7. Que un home pugui nedar, ¿vol dir que també pot ballar?
8. Que una persona pugui escoltar, ¿vol dir que hi sent?
9. Que una noia sigui bona portera de futbol, ¿vol dir que també és bona davantera?
10. Que un noi sapiga parlar molt bé, ¿vol dir que també sap escoltar molt bé?
11. Que un castor pugui treballar, ¿vol dir que no pot jugar?
12. Que les cangurs femelles no posin ous, ¿vol dir que no poden tenir fills?
13. Que una pilota no boti, ¿vol dir que no està feta de goma?
14. Que s'hi pugui cantar, ¿vol dir que la puguis cantar?
15. Que recordis una persona, ¿vol dir que recordes el seu nom?

[Vegeu les entrades: “Fer” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*; “Habilitats” de *Buscant el sentit*.]

### IDEA 5: FER COSES I FER-LES BÉ

La mare de la Gus diu: “Et portes bé, saps raonar bé” (14, 23). Pràcticament, ha dit que la Gus toca, olora i nota els gustos bé. Tots aquests comentaris estan relacionats amb la nostra discussió anterior sobre les gradacions, ja que comporten diferències de grau. De tota manera, aquesta és una manera més simplificada de tractar la qüestió. Hi ha moltes funcions que associem amb una cosa o amb una persona en concret. La funció pot ser realitzada d’una manera merament adequada, o pot ser ben realitzada.

Per exemple, un obrellaunes pot funcionar de manera merament acceptable a l’hora d’obrir una llauna mentre que un altre pot fer-ho de manera excel·lent. Un forner pot fer pa correctament, un altre pot fer el pa molt ben fet.

Així mateix, aquesta distinció es pot aplicar al nostre raonament i a la nostra conducta. Tothom raona, però no tothom raona bé. En aquest cas, el problema és saber quins són els criteris o models del bon raonament. La filosofia és un intent de descobrir aquests criteris i d’aplicar-los. Quan es diu que tothom es comporta, però no tothom es comporta bé, el problema rau a identificar els criteris per comportar-se bé. Quan ens centrem en això, solem dir que estem desenvolupant una recerca crítica, així com, en el cas del raonament, allò que busquem són criteris lúgics.

#### 2.1.11 EXERCICI: Fer les coses bé, fer-les malament, o no fer-les (p. 14, 17-18)

Primera part:

1. Dels següents, digues quins hi veuen bé, quins malament, i quins no hi veuen gens.  
(1) elefants (2) talps (3) lligues (4) gats
2. Dels següents, digues quins tenen veu i quins no.  
(1) peixos (2) lleons (3) girafes (4) canaris (5) balenes
3. Dels següents, digues quins corren bé, quins malament, i quins no corren gens.  
(1) un cotxe que pot anar a 200 quilòmetres per hora; (2) un cotxe que només pot anar a 20 quilòmetres per hora; (3) un cotxe sense motor

4. Dels següents, digues quins es comporten bé, quins malament, i quins no es comporten en absolut.  
 (1) un saler; (2) un nen que no trenca les normes quan juga; (3) un nen que aboca sal damunt de tothom que no estigui d'acord amb ell
5. Dels següents, digues quins raonen bé, quins malament, i quins no raonen gens.  
 (1) una noia que sempre diu el contrari d'all que voldria dir; (2) una noia que escolta els altres abans de decidir-se; (3) l'est tua d'una noia

Segona part:

Posa la paraula que falta a cada una de les oracions següents:

1. Es considera que una persona és bona corredora si \_\_\_\_\_ b .
2. Es considera que una persona és bona escriptora si \_\_\_\_\_ b .
3. Es considera que una persona és bona raonadora si \_\_\_\_\_ b .
4. Es considera que una persona és bona patinadora si \_\_\_\_\_ b .
5. Es considera que una persona és bona si \_\_\_\_\_ b .

[Vegeu les entrades: “Fer” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*; “Bo” d’aquest manual i de *Recerca crítica*; “B /no est bé” i “Habilitats” de *Buscant el sentit*; “Bo/correcte” de *Recerca filosòfica*; “Est ndards” de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*; “Criteris” de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*.]

#### 2.1.12 PLA DE DISCUSSIÓ: Fer coses i fer-les bé (p. 14, 17-18)

1. ¿Quina diferència hi ha entre menjar i menjar bé ?
2. ¿Quina diferència hi ha entre llegir i llegir bé ?
3. ¿Quina diferència hi ha entre escriure i escriure bé ?
4. ¿Quina diferència hi ha entre raonar i raonar bé ?
5. ¿Quina diferència hi ha entre viure i viure bé ?

[Vegeu les entrades: “Fer” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*; “Bo” d’aquest manual i de *Recerca crítica*; “B /no est bé” i “Habilitats” de *Buscant el sentit*; “Bo/correcte” de *Recerca filosòfica*; “Est ndards” de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*; “Criteris” de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*.]

### IDEA 6: BELLESA

No és la Gus, sinó la seva mare, qui introdueix el concepte de “belleza”, quan li diu “ets una nena molt maca” (14, 24). Així ens pot donar una pista sobre les prioritats de la mare, així com el fet que el cavall es digui Txaiovski ens dona una pista sobre els valors de la família. Si la família de la Gus dona molta importància a la bellesa, no hauria d'estranyar que ella compartís aquest valor i l'apliqués a la seva pròpia aparença. Així ens sembla encara més probable si recordem que la Gus, incapaç de veure-hi per ella mateixa, és molt vulnerable en aquesta qüestió.

La mare de la Gus no s'adona que la paraula “maca”, de la manera que la fa servir, és ambigua. ¿Vol dir que la Gus és una nena bonica (i en aquest cas la paraula “maca” tindria un sentit estètic) o vol dir que és una bona persona (i en aquest cas la paraula “maca” s'hauria d'entendre èticament)?

Prova d'ajudar els teus alumnes a veure els seriosos malentesos que poden tenir lloc quan el parlant i l'oient tenen dues interpretacions ben diferents d'all que es diu. En aquest cas, l'única manera d'aclarir la confusió és demanar les raons, els criteris. Si la Gus hagués preguntat: “¿Què vols dir, quan dius ‘maca’?”, s'hauria pogut adonar que la seva mare ja havia donat prou viament dos criteris en dir, “et portes bé, saps raonar bé.” Per la paraula “maca” sembla desencadenar en la Gus una resposta emocional perquè es pot entendre que es refereix a “l'aspecte d'una persona”.

Si en la discussió de classe has pogut arribar a una distinció entre “maca” en el sentit de “bona”, i “maca” en el sentit de “bonica”, encara seria important buscar les raons que donen els teus alumnes per dir que una persona és maca, tant en el sentit ètic com en l'estètic.

2.1.13 PLA DE DISCUSSIÓ: Ser maco (p. 14, 24-26)

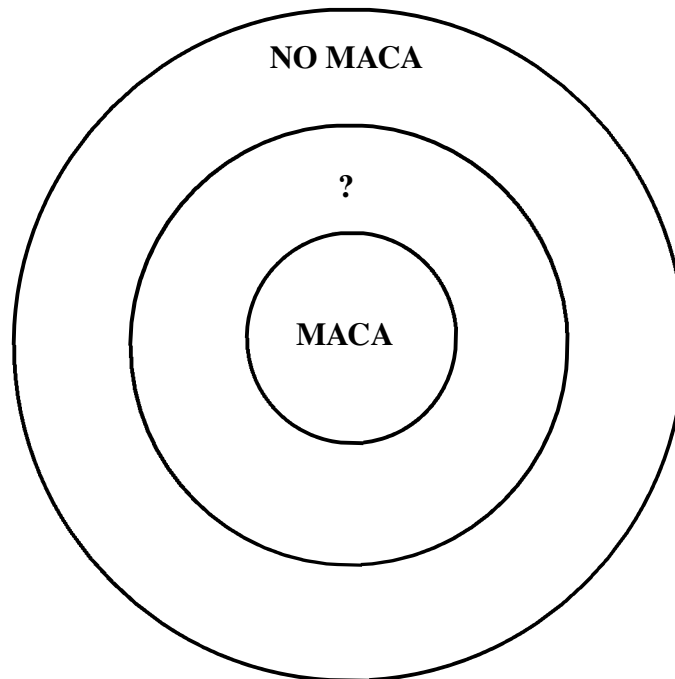
1. ¿Quina diferència hi ha entre un gatet normal i un gatet maco?
2. ¿Quina diferència hi ha entre una casa normal i una casa maca?
3. ¿Quina diferència hi ha entre un arbre normal i un arbre maco?
4. ¿Quina diferència hi ha entre un dia normal i un dia maco?
5. ¿Quina diferència hi ha entre una canina normal i una canina maca?
6. ¿Coneixes alguna persona que en certa manera sigui maca i en certa manera, no?
7. ¿Pot ser que totes les persones siguin maques en certa manera?
8. ¿Pot ser que no hi hagi ningú que sigui maco en tots els aspectes?
9. ¿Pot ser maca una persona, sense ser bonica?
10. ¿Pot fer coses maques una persona? Si és així, ¿pots posar-ne algun exemple?
11. Una persona que fa coses maques, ¿és una persona maca?
12. ¿Podries ser una persona maca, si fessis moltes coses que no ho fossin?
13. ¿Pots ser maco o maca, encara que molta gent no ho trobi?
14. ¿Podries tenir un físic molt normal i ser maco o maca igualment?
15. ¿Podries tenir un físic molt poc corrent i ser maco o maca igualment?
16. Quan la mare de la Gus li diu que és “una nena molt maca”, ¿vol dir que és molt bonica o que fa moltes coses maques, o totes dues coses?
17. La Gus, ¿a quin significat de la paraula “maca” creu que es refereix la seva mare?

[Vegeu l'entrada “Bellesa” d'aquest manual i de *Recerca tica*.]

2.1.14 EXERCICI: Mapa conceptual de “maca” (p. 14, 24-26)

¿A quin dels tres cercles posaries cadascuna de les paraules següents?

atractiva	estranya	decent	repel·lent	encantadora	gentil	espantosa
agradable	meravellosa	escaient	adequada	guapa	dolça	com cal
correcta	horrible	bona	matussera	valuosa	preciosa	graciosa
lletja	horripilant	casolana	desagradable	esplèndida	selecta	senzilla
normal	impressionant	superba	ben plantada	bella	exuberant	fastigosa



[Vegeu les entrades: “Bellesa” d'aquest manual i de *Recerca tica*; “Conceptes, an lisi de” d'aquest manual.]

## IDEA 7: VERITAT

La mare de la Gus ha fet una afirmació que segons ella és veritat i que segons la Gus no és veritat (15, 3-4). “Verdader o verdadera” s’aplica normalment a afirmacions sobre el món que poden ser verificades o confirmades. De vegades, ens hi referim com a “afirmacions (o enunciats) de fet”. Així, si una persona manté que Barcelona és la capital de Catalunya, només és una qüestió de fet el determinar immediatament si aquest enunciat és verdader, o no.

En canvi, resulta més difícil de determinar la veritat d’enunciats sobre el futur. Podem *predir* quin temps faré el mes que ve, però no confirmarem la veritat de la nostra predicció fins llavors.

Encara és més difícil de determinar la veritat d’un enunciat sobre allò que una persona farà o deixarà de fer en determinades circumstàncies. Aquí, les nostres prediccions, en la majoria de casos, són simple conjectura. D’aquesta mena sembla ser l’acusació de la Gus contra la seva mare, ja que creu que li diria que s’acabaria encara que no ho fos. Òbviament, la Gus és, en aquesta ocasió, molt especulativa; suposa, per començar, que ella no és bonica, i després prova d’imaginar com la seva mare s’enfrontaria a aquesta possibilitat.

Quan discuteixis sobre la veritat amb els teus alumnes, potser els podràs ajudar a reconèixer, primer, que hi ha diverses maneres de determinar allò que és veritat. Una manera és que alguns enunciats són veritat “per definició”. Per exemple, quan diem “Un duro val cinc pessetes”, sabem que aquesta oració *ha de ser verdadera*, perquè un duro *es defineix* per ser equivalent a cinc pessetes. Apareix una manera alternativa d’utilitzar la paraula “verdader/verdadera” quan hi ha un munt de proves que recolzen un enunciat i molt poques, o cap, en contra. Tenim per verdader que una vegada va existir un home que es deia Jaume I, perquè hi ha moltes proves que recolzen aquesta creença i no gaire res per contradir-la. Certament, sempre podria ser que un dia descobrim que tot plegat ha estat una trampa, i que mai no va existir realment aquesta persona. El tipus de veritat que es basa en proves és sempre una qüestió de probabilitat més que de certesa. Per un duro ha de valdre cinc pessetes perquè precisament així és el que el defineix.

### 2.1.15 EXERCICI: Oracions que han de ser verdaderes i oracions que no (p. 15, 3-4)

¿Quines de les oracions següents són verdaderes perquè ens informen sobre la definició de les paraules (D), i quines són verdaderes perquè tenen moltes proves a favor seu (P)? Si no n’estàs segur, posa com a resposta un interrogant.

- |  | D | P | ? |
|--|---|---|---|
| 1. Els nens no són adults.                       |   |   |   |
| 2. Les persones casades no són solteres.         |   |   |   |
| 3. 2 és la meitat de 4.                          |   |   |   |
| 4. Els hiverns al Pirineu són freds.             |   |   |   |
| 5. Els mistos mullats no s’encenen.              |   |   |   |
| 6. Els amics no són enemics.                     |   |   |   |
| 7. Els dimmates són gossos.                      |   |   |   |
| 8. Gràcia és un país europeu.                    |   |   |   |
| 9. Un ganivet calent talla fàcilment la mantega. |   |   |   |
| 10. Allà on hi ha oficines, hi ha oficinistes.   |   |   |   |

[Vegeu les entrades: “Veritat” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*; “Definició” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*.]

## IDEA 8: JUST

La Gus diu a la seva mare: “Sé que és veritat. ¡I no és just!” (15, 4). Una interpretació de “i no és just” podria ser: “T’estàs aprofitant de la meua incapacitat. Saps que no hi veig, i que no puc saber si s’acabaria o no.”

La Gus, per tant, està plantejant, entre altres coses, la qüestió dels seus drets. Possiblement pensa que té dret a saber la veritat. O potser pensa que té el dret que ningú abusi de la seva incapacitat.

Pots provar de preguntar als teus alumnes quina noció de justícia suggereix l'exclamació de la Gus. És molt possible que estigui suggerint que el que seria just seria tenir igualtat d'oportunitats, de manera que aquells que, sense haver comès cap falta, patissin alguna incapacitat, no fossin penalitzats amb una manca d'oportunitats. Bho diem, que “és de justícia” que un nen o una nena cecs no siguin penalitzats per la societat per la seva ceguera. Per exemple, una criatura així té el mateix dret d'accés a la veritat que qualsevol altre.

També pot ser que la Gus suggereixi el següent: “No em diguis cap mentida. Com a mare, tendeixes a ser molt protectora i, com que et conec, sé que distorsiones les coses per protegir-me del dolor. Per això no em fa cap bon servei, perquè tinc dret a saber com em veu l'altra gent, sobretot tenint en compte que no puc veure les seves reaccions per mi mateixa.”

Aquestes són només dues possibilitats d'interpretació d'all que vol dir la Gus. Potser els teus alumnes podran suggerir-ne d'altres.

#### 2.1.16 PLA DE DISCUSSIÓ: Justícia (p. 15, 4)

Digues per què penses que aquestes situacions són justes o injustes. (Si penses que alguna d'elles no és ni justa ni injusta, digues per què.)

1. Els de la classe esteu al pati. De sobte comença a ploure. Les persones que més t'agraden es mullen igual que les persones que no t'agraden.
2. El teu germà petit, que té un mes, no ha de pagar bitllet a l'autobús, perquè seu a la falda de la teva mare.
3. Li dius al conductor que tu seureu a la falda de la teva mare i et cobra un bitllet normal igualment.
4. Has perdut la teva entrada pel cine. Algú la troba i pot entrar, mentre que tu t'has de quedar fora.
5. En una festa et donen gelat de maduixa i te'l menges, encara que saps que hi tens al·lèrgia. Més tard, estàs malalt.
6. Uns nens no et deixen jugar a bales amb ells perquè diuen que ets massa baix.
7. No et deixen anar a la part fonda de la piscina perquè no saps nedar.
8. Un nen de la teva classe té un cavall.

[Vegeu les entrades: “Just” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*; “Dret a viure” d'aquest manual; “Drets” de *Recerca filosòfica*; “Dret” de *Recerca crítica*.]

## IDEA 9: CREURE

Creure és un acte mental d'importància considerable. De fet, concebem “creure”, “saber” i “dubtar” no només com a simples actes mentals sinó com a estats psicològics (com quan diem, “estic dubtós”).

¿En quines circumstàncies podem dir que una persona creu? Aquesta és una qüestió que desencadena molta controvèrsia entre els filòsofs.

Pots començar la discussió a classe preguntant de quina manera *saber* i *creure* són semblants. Un nen pot dir que fem aquestes coses (saber i creure) quan ens sentim segurs d'una cosa. Per exemple, avui és dimecres. Sé que és dimecres. M'ho crec. En ambdós casos, sembla que saber i creure comporten sentir-se segur.

Ara bé, en aquest punt, podries preguntar quina *diferència* hi ha entre saber i creure. Una alumna pot dir: “Quan és una cosa, no només n'estic segura, sinó que sé *per què* n'estic segura. Ho puc provar. Però quan crec en una cosa, encara que me'n senti segura, pot ser que no sé piga perquè, i que estigui equivocada.” [Aquí convindria tenir present l'anomenada “paradoxa de Moore”, tal com queda exposada al final del capítol 4, episodi 1, idea 9, d'aquest manual. En qualsevol cas, però, convindria distingir bé entre el “creure” que només manifesta una opinió, i el “creure” que expressa una convicció profunda—com passa, per exemple, en la creença religiosa—. Aquest segon “creure” no depèn del mateix tipus de proves i garanties que el primer, perquè expressa una certesa molt més sòlida i inatacable.]

A la pàgina 15, la Gus i la seva mare intenten tractar la qüestió “¿Qui m'hauria de creure?” Aquesta és probablement la forma que la qüestió prendrà entre nens petits, i no la forma més abstracta, que més aviat seria: “¿Què és una creença?”

Es tracta d'aclarir si la mare de la Gus és totalment franca amb la Gus. Si la mare no ho és—infereix la Gus—, pot ser que el pare tampoc no ho sigui. Llavors, contempla la possibilitat que en Kio no tingui cap raó especial per amagar-li la veritat, però, ni d'això, no se'n sent completament segura.

En les discussions amb els alumnes, recorda que el teu objectiu *no* és estimular-los a tenir dubtes sobre les coses que ara creuen. [Sobre això pot ser útil consultar: *Buscant el sentit*, “Suggeriments i Orientacions” de l’exercici 2.1.4, punts 8-9, a la p. g. 105.] Tampoc no els estàs encoratjant a rebutjar l’autoritat dels mestr@s grans que ells. Mestr@s aviat proves de fer-los examinar el fet de creure com a acte mental i de fer-los prendre consciència dels criteris que tenen per creure algunes coses i no d’altres. [Aquí pot ser útil consultar l’exercici 16.10 del manual *Recerca filosòfica*.]

Un tema mestr@s enfadats és el de l’autoritat. Els nens petits sovint assumeixen que qualsevol cosa que un adult els digui ha de ser veritat. Naturalment, no seria de massa ajut suggerir als nens que exigeixin que els adults presentin les seves credencials com a “autoritats legítimes” abans de passar a refiar-se d’allò que diuen. L’èmfasi només pot recaure parcialment en la credibilitat de l’adult; de fet, sembla més important ajudar els nens a distingir entre “gent (nens o adults) en qui es pot confiar” i “gent en qui potser no es pot confiar”. En aquest sentit, un adult en situació d’autoritat familiar (com ara una mare o un pare), o en situació d’autoritat professional, pot ser vist pels nens com *de confiança*. Pot ser, per tant, que l’autoritat sigui vista al començament en base a consideracions d’estatus; serà només quan augmenti la raonabilitat del nen que l’autoritat es basarà, principalment, en consideracions racionals. [Per completar aquestes idees, seria bo de consultar el que es diu en el capítol 9, episodi 2, idea 11, d’aquest manual.]

### 2.1.17 EXERCICI: Creure i saber (p. 15, 6-7)

Aquest és un exercici que tu has de completar. Has de triar entre les paraules “que” i “si” a cada frase, i has d’omplir els espais en blanc amb qualsevol de les següents expressions:

s	crec que s’	fals	no s’
dubto	crec		no estic segur

Recorda això: si n’estàs segur i saps per quina raó, digues *s*. Si n’estàs segur, però no saps per què, digues *crec*.

- \_\_\_\_\_ que / si estic a classe.
- \_\_\_\_\_ que / si l’aigua mulla.
- \_\_\_\_\_ que / si no estic somniant.
- \_\_\_\_\_ que / si avui són dilluns.
- \_\_\_\_\_ que / si hi ha una rateta que agafa les dents de sota el coixí.
- \_\_\_\_\_ que / si els ratolins són peixos.
- \_\_\_\_\_ que / si els gnoms viuen sota terra.
- \_\_\_\_\_ que / si el cel és blau.
- \_\_\_\_\_ que / si la felicitat és la festa major del meu poble o ciutat.
- \_\_\_\_\_ que / si els animals tenen drets.

[Vegeu les entrades: “Creure” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*; “Saber” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Ment, actes mentals” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

### IDEA 10: ¿QUÈ VOL DIR LA GUS AMB “REALMENT LA VERITAT”?

La Gus insinua que pot ser que la mare li digui la veritat, però no “realment la veritat” (15, 26). ¿Està suggerint que allò que la seva mare li ha dit no és la veritat?

Aquesta interpretació és possible, és clar, però també ho és una altra. En un tribunal, un testimoni s’admès després de jurar que dirà “la veritat, tota la veritat i res més que la veritat”. En altres paraules, cal dir *tota* la veritat i *només* la veritat. Així suggereix, entre altres coses, que un pot donar una visió distorsionada si diu només *una part* de la veritat i no tota. És a dir, que potser quan la Gus diu “realment la veritat” vol dir “tota la veritat”.

Si aquesta interpretació és correcta, se’n pot seguir que la Gus entén que tot allò que es diu ha de ser considerat en el seu context. Si un mestre digués que ahir en Joanet va dir la veritat, podria implicar que en Joanet, normalment, no diu la veritat.

Una altra interpretació seria dir que una cosa podria classificar-se com a “no realment la veritat”, si fos la mena de cosa que anomenem “mitja veritat”.

Encara pot sorgir una altra interpretació si ens centrem en com entenen la Gus les paraules de la seva mare “Jo sempre intento dir-te la veritat” (15, 25). Potser la Gus pensa que si has d'*intentar* dir la veritat en un cas concret, hi ha moltes possibilitats que no sigui “realment la veritat”.

#### 2.1.18 EXERCICI: ¿Hi ha dos tipus de veritat? (p. 15, 26)

Considera l'incident següent: el germà petit de la Mireia, l'Adri, encara no parla. A la Mireia, per accident, li cau un got de llet, i el got es trenca. La mare els pregunta què ha passat. La Mireia diu cinc coses, i l'Adri una. Has de decidir si això que han dit és veritat, i si és tota la veritat. Escriu *s* o *no* en el lloc corresponent:

la veritat      tota la veritat      ?

1. Mireia: “Segur que el terra rellisca.”
2. Mireia: “¿Ha sigut l'Adri !?”
3. Mireia: “M'agrada molt la llet.”
4. Mireia: “Ha estat un accident.”
5. Mireia: “Me n'he d'anar a escola.”
6. Adri : “Da...!”

[Vegeu l'entrada “Veritat” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*.]

### IDEA 11: ¿QUÈ TÉ DE BO, LA VERITAT?

La Gus pregunta a la seva mare què té de bo saber la veritat, si no és realment la veritat. Això implica que saber realment la veritat és bo. ¿Què vol dir això ?

La veritat, o bé és bona com a *mitj* per obtenir alguna altra cosa, o bé és *bona en si mateixa*. Si és un mitj per a alguna altra cosa, ¿quina podria ser aquesta cosa? La Gus podria contestar: “Jo mai no ser feliç si no és la veritat.” En aquest cas, se'n seguiria que la Gus veu la veritat com un mitj per assolir la felicitat.

D'altra banda, la Gus podria argüir que la veritat és bona per si mateixa. Un no es pregunta què tenen de bo la justícia, o la felicitat, o què té de bo la bondat. Perquè un simplement assumeix que aquestes coses són bones per si mateixes. És possible de pensar que la veritat pertany a la família de valors que no són bons com a mitj per a una altra cosa, sinó que són bons en si mateixos.

Hi ha persones que pensen que no hi ha coses bones per si mateixes, i hi ha els que pensen que les coses que només són bones instrumentalment, com a mitjans, no són bones realment. Quan discuteixis aquest tema amb els teus alumnes, és probable que et trobis que difereixen considerablement en les seves opinions. El més important és que tu els demanis de raonar les seves opinions, i que encoratgis aquells que estiguin en desacord entre ells a escoltar-se els uns als altres i a tenir en compte allò que els altres diuen.

#### 2.1.19 EXERCICI: Bo (p. 15, 26)

A cada una de les oracions següents, hi ha dos espais en blanc que has d'omplir. Tria una paraula del grup A per al primer espai en blanc, i una paraula del grup B per al segon. (Si no trobes la paraula adient per al segon espai en blanc, digues-ho i explica per què.)

Grup A:

diners, roba, cotxe, paraigua, cadira, pont, justícia, aigua, veritat, llum, escola, sinceritat, felicitat, agulla.

Grup B:

pluja, veure, educació, rius, món, viatjar, creure, comprar, confiar, globus.

1. \_\_\_\_\_ s/s n bo/bona/bons/bones perquè ens protegeix/protegeixen de \_\_\_\_\_.
2. \_\_\_\_\_ s/s n bo/bona/bons/bones perquè ens donen/dona \_\_\_\_\_.
3. \_\_\_\_\_ s/s n bo/bona/bons/bones perquè ens ajuda/ajuden a \_\_\_\_\_.

4. \_\_\_\_\_ s/s n bo/bona/bons/bones perqu , ¿quina altra cosa far em servir per rebentar \_\_\_\_\_?
5. \_\_\_\_\_ s/s n bo/bona/bons/bones perqu ens serveix/serveixen per travessar \_\_\_\_\_.
6. \_\_\_\_\_ s/s n bo/bona/bons/bones perqu ens permet/permeten d'entendre \_\_\_\_\_.
7. \_\_\_\_\_ s/s n bo/bona/bons/bones perqu gr cies a ell/ella/ells/elles podem \_\_\_\_\_ .
8. \_\_\_\_\_ s/s n bo/bona/bons/bones perqu ajuda/ajuden la gent a \_\_\_\_\_els uns als altres.
9. \_\_\_\_\_ s/s n bo/bona/bons/bones perqu la gent pugui \_\_\_\_\_ les coses que necessita.
10. \_\_\_\_\_ s/s n bo/bona/bons/bones en si mateix/mateixa/mateixos/mateixes, i no perqu ens ajudi/ajudin a aconseguir una altra cosa.

[Vegeu les entrades: “Bo” d’aquest manual i de *Recerca tica*; “B /no est b ” de *Buscant el sentit*; “Bo/correcte” de *Recerca filos fica*.]

## IDEA 12: ¿QUÈ ÉS UNA PREGUNTA?

Si preguntes als teus alumnes: “¿Qu s una pregunta?”, pots trobar-te que alg de la classe et respongui: “B , agafem el que diu la Gus al seu pare, ‘¿s c bonica, jo?’ (16, 4)” Aix s una pregunta.”

El problema d’una resposta aix s que nom s d na *exemple* de pregunta, per no diu *qu s una pregunta*. Si preguntessis: “¿Qu s un mam fer?”, i alg et contest s “Un cavall”, no seria una resposta adient, perqu me-rament ofereix un exemple. Retornem, doncs, a la nostra pregunta: ¿qu s una pregunta?

El llenguatge inclou certes unitats d’expressi que coneixem com a oracions. Hi ha diversos tipus d’oracions: afirmacions, exclamacions, ordres i preguntes. Una pregunta s una demanda de certa mena d’informaci . És all que diem quan interroguem, o quan volem saber m s coses.

\*¿En quines circumst ncies es fan preguntes? Es pot preguntar perqu s’est mancat de coneixement, tot i que molta gent mancada de coneixement no fa pas preguntes. Es pot considerar que una pregunta revela que, qui la fa, es troba en estat de dubte o d’incertesa.\*

Siguin quines siguin les circumst ncies que provoquin que alg faci una pregunta, aquesta s molt diferent de les afirmacions, les exclamacions i les odres. Les afirmacions i les exclamacions poden ser escoltades en silenci, mentre que les ordres o b s n obe des o b no, i les preguntes o b s n contestades o b no.

\*Tot i que potser no hi hagi regles per a la formulaci correcta de preguntes, algunes formulacions poden ser problem tiques, i val la pena que els alumnes vagin en compte a l’hora d’usar-les. Entre aquestes formulacions insatisfact ries, hi ha les següents:

- a. Preguntes basades en *assumpcions incorrectes* (exemple: “¿Quin tipus de cotxe condu a Napole ?”)
- b. Preguntes *massa vagues* per respondre-les (exemple: “¿Quan va cr ixer Napole ?”)
- c. Preguntes que s n *autocontradict ries* (exemple: “¿Quan Napole no va ser Napole ?”)
- d. Preguntes que usen *paraules sense sentit* (exemple: “¿Quants grifins tenia Napole ?”)
- e. Oracions que tenen forma d’*enunciat*, per s’usen com a preguntes (exemple: “¿Napole s mort?”)
- f. *Preguntes carregades* (o ret riques) que pressuposen una resposta determinada (exemple: “Napole va ser realment un emperador excel·lent, ¿oi que s ?”)\*

[Els par grafs inclosos entre asteriscs (\*) s n id ntics als de *Recerca tica*, cap. 1, episodi 2, idea 1. En con-cret, les sis formulacions insatisfact ries no es troben nom s en el text de *Recerca tica*, sin que tamb es troben a l’exercici 5.10 de *Recerca filos fica*.]

### 2.1.20 EXERCICI: Preguntes (p. 15, 26)

No provis de respondre les preguntes següents. Nom s digues si penses que s n bones preguntes o no. Si trobes que no, digues per qu .



1. ¿Quanta mantega hi ha en un minut?
2. ¿Per què totes les rascades d'aquesta classe porten tils?
3. ¿On eres quan s'han apagat els llums?
4. ¿Avui festa?
5. ¿En què es diferencien la mortadella i el fuet?
6. ¿Què vas menjar de ressop ahir a la nit?
7. ¿No ets una persona gaire simpàtica, oi?
8. ¿Quants duros hi ha en una pesseta?
9. ¿Faràs els deures aquesta tarda o aquest vespre?
10. ¿Quina hora serà d'aquí a 24 hores?

[Vegeu les entrades: “Pregunta” d'aquest manual i de *Recerca crítica*; “Preguntar” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

### IDEA 13: RAONAMENT HIPOTÈTIC

Quan inferim, extraïem conclusions d'unes premisses. És a dir que, donat un conjunt d'enunciats veraders (anomenats *premisses*), disposats d'una certa manera, és possible d'extreure un altre enunciat, que també serà verader. Aquest enunciat és la *conclusió*.

Sabent-ho o no, la veritat és que així ho fem constantment en el llenguatge de cada dia. Els nens ho fan tan aviat com comencen a parlar. Ho podem fer de diverses maneres. Una d'aquestes maneres necessita dos enunciats (que fan de premisses), dels quals se'n pot extreure un tercer. Una varietat d'aquest tipus de raonament és el que anomenem raonament “si-aleshores” o raonament condicional. Heus-ne aquí un exemple:

Suposem que diem a un nen: “Si aquesta nit plou, demà hi haurà bassals al carrer.” El matí següent, el nen mira per la finestra i diu: “No hi ha bassals. No ha plogut.” Podries demanar als teus alumnes com ho ha sabut aquest nen, que aquesta nit no ha plogut. I tingues present que el nen ha realitzat un raonament perfectament sàlid.

Més endavant, en un programa posterior, els alumnes aprendran les regles per distingir les maneres correctes i incorrectes d'extreure conclusions d'un raonament amb afirmacions condicionals. Per ara, hauries de concentrarte a ajudar-los a fer aquestes dues coses: (1) reconèixer aquestes afirmacions, i (2) veure quines conclusions en poden extreure.

Per exemple, anem a la pàgina 15 de *Kio i Gus*. Demana als alumnes quantes afirmacions condicionals (‘si...’) hi troben. Que tinguin present que, en català, el segon terme del condicional (l'*aleshores*) apareix rarament, i és que es fa implícit amb la coma que tanca la primera part (o antecedent) de l'oració (la del “si...”). Exemple: “Si totes les mares diuen als seus fills que són maquiassims, (aleshores) segur que tots els pares també ho fan” (15,12-13). Així també ho han de tenir present a l'hora de fer l'exercici següent.

[Sobre aquest tema, vegeu la llista de referències que ja s'ha donat al final de l'exercici 0.16 d'aquest manual.]

#### 2.1.21 EXERCICI: Oracions condicionals (“si..., aleshores...”) (p. 15)

- I. ¿Quines d'aquestes oracions són condicionals?
  - a. Si ara és octubre, el mes que ve serà novembre.
  - b. Si els porcs tinguessin ales, volarien pel cel.
  - c. La fada està cansada, però el follet encara ho està més.
  - d. Ara ja no s'hi pot fer res.
  - e. Si aquesta barana és de ferro, es rovellarà quan plougui.
- II. ¿Quins et sembla que són exemples de bon raonament?
  - a. Ignasi: “Si els Taurons guanyen el partit d'avui, seran campions del món.”  
Pere: “¡Tinc notícies! ¡Han guanyat el partit d'avui!”  
Ignasi: “¡Ostres, doncs, així vol dir que són campions del món!”

b. Dani: “Si els Coets guanyen el partit d’avui, ser n campions del m n.”

Marc: “¡Tinc not cies! No s n campions.”

Dani: “Vaja, doncs, aix vol dir que no han guanyat el partit d’avui.”

[Tots dos exemples representen un raonament correcte. Sobre aix vegeu les refer ncies indicades al final de l’exercici 0.16 d’aquest manual.]

[Vegeu les entrades: “Inferir” d’aquest manual; “Raonaments hipot tics” d’aquest manual, de *Recerca filos - fca* i de *Recerca tica*.]

## EPISODI 2

### IDEA 1: PRECIOSA

“Ets la cosa més preciosa de tot el món”, diu a la Gus el seu pare (16, 5). I afegeix: “I ets tan bonica com preciosa.” Pots preguntar als teus alumnes: ¿quan diem d’una cosa que és preciosa? ¿Ja és preciosa una cosa pel fet de ser rara o escassa? ¿És preciosa pel fet de ser bonica? ¿I pel fet de ser irremplaçable?

En tots els casos esmentats, estem considerant possibles raons per dir que una cosa és preciosa, és a dir, de gran valor. Naturalment, qualsevol d’aquestes raons pot resultar insuficient. Un floc de neu pot ser bonic i no ser preciosa. Una serp de cascavell pot ser rara i no ser preciosa. Una certa combinació mica molt verinosa pot ser irremplaçable i no ser preciosa. De manera que qualsevol criteri, per si sol, pot ser insuficient per justificar la qualificació de “preciosa”.

En canvi, tots aquests criteris plegats (o possiblement només uns quants d’ells) poden ser suficients. Potser no hi ha cap regla fixa per saber quants criteris són necessaris abans que puguem dir tranquil·lament que una cosa és preciosa. I potser el mésxim que podem dir és que, com més criteris siguin satisfets, més fàcilment una cosa mereixerà la descripció de “preciosa”.

#### 2.2.1 EXERCICI: Preciosa (p. 16, 5)

La paraula “preciosa” vol dir “de gran preu o valor”.

¿Quan tenim una bona raó per dir que una cosa és preciosa?

1. El fet de ser molt escassa, ¿fa que una cosa sigui preciosa?

Exemples:

(a) Els diamants són escassos. ¿Els fa preciosos així?

(b) Les aranyes verinoses són escasses. ¿Les fa precioses així?

(a) Els segells dels quals només hi ha una còpia són escassos. ¿Els fa preciosos així?

(a) La verola és escassa. ¿La fa preciosa així?

2. El fet de ser molt bonica, ¿fa que una cosa sigui preciosa?

Exemples:

(a) Algunes escultures són molt boniques. ¿Les fa precioses així?

(b) Les postes de sol són molt boniques. ¿Les fa precioses així?

(c) Les cares humanes són molt boniques. ¿Les fa precioses així?

3. El fet de ser irremplaçable, ¿fa que una cosa sigui preciosa?

Exemples:

(a) Si tots els llibres del món fossin destruïts, no els podríem reemplaçar. ¿Els fa preciosos així?

(b) Si tots els animals del món fossin destruïts, no els podríem reemplaçar. ¿Els fa preciosos així?

(c) Si tots les persones del món fossin destruïdes, no les podríem reemplaçar. ¿Les fa precioses així?

(d) Si totes les aranyes i serps verinoses del món fossin destruïdes, no les podríem reemplaçar. ¿Les fa precioses així?

[Vegeu les entrades: “Bellesa” d’aquest manual i de *Recerca crítica*; “Valors” de *Recerca filosòfica*; “Valor” de *Recerca crítica*.]

### IDEA 2: ¿QUÈ ÉS MILLOR?

Quan comparem dues coses entre si amb un mateix criteri (com, per exemple, quan comparem les tortugues i les llebres pel que fa a la velocitat de desplaçament), podem dir que una cosa és millor que l’altra segons aquell criteri. Així, “millor que”, “més alt que”, “més ample que”, “més ràpid que”, “més fàcil que”, etc., són *comparatius*. En certs casos, de tota manera, quan hem passat tots els membres d’un mateix grup o classe i els hem jerarquitzat

comparant-los entre si, podem arribar a la conclusió que alguns són *pitjors* i altres *millors* des d'aquell punt de vista concret. Així, podem dir que algú és el pitjor corredor de la classe i que algú altre és el millor dibuixant.

Quan fem una cosa així, utilitzem *superlatius*. També ho fa el pare de la Gus quan li diu que és la cosa més preciosa del món, i que és la persona més maca del món. I ho torna a fer quan li demana que li digui les millors postres, la millor olor i la més maca més bonica.

Naturalment, cal tenir experiència d'un ampli ventall de coses abans de poder dir quina d'elles és la millor. Fins i tot si es tracta de la nostra pròpia experiència, com és en el cas "de les millors postres que et pots imaginar" (16, 12), hem d'estar en condicions d'evocar els records de totes les postres que hem menjat mai, i després, de fer-ne una gradació adient per arribar a dir quines són "les millors". Òbviament, aquesta no és una cosa fàcil de fer, però es pot fer si s'està segur dels criteris que s'utilitzen i dels casos a què s'apliquen.

En les converses de cada dia, sovint utilitzem superlatius irreflexivament, és a dir, sense estar segurs dels criteris que utilitzem per qualificar una cosa com "la millor". Així potser és un efecte de la publicitat sobre la nostra manera de parlar, però cal reconèixer que, certament, és un típic anomenar una cosa divertida "la cosa més divertida que he sentit mai", i etiquetar una cosa que surt una mica del que és habitual com "la cosa més increïble del món". Els *superlatius* són fins a tal punt part de les nostres converses de cada dia, que la gent els dona per suposats, i ni tan sols hi reacciona amb la sorpresa o astorament que se'n podria esperar.

El més important per tu és intentar aconseguir que els nens de la teva classe vegin que, quan diem que una cosa és "la millor", hem de tenir raons o criteris, i hem d'estar a punt per exposar-los. També convé recordar que quan el pare de la Gus utilitza un superlatiu en allò que pot ser simplement una mena d'afalac sentimental, s'adona que la Gus no quedarà satisfeta fins que ell justifiqui les seves paraules i ho basi en experiències que, a ella, li siguin familiars, directament o analíticament.

### 2.2.2 EXERCICI: Usar comparatius i superlatius (p. 16, 5-6)

Completa les parelles de frases amb la paraula que les acompanya. Posa un comparatiu en una frase i un superlatiu en l'altra. Per exemple: **alt**

- a. En Joan és **més alt que** en Jordi.
- b. En Joan és **el més alt** de la classe.

#### 1. gran

- a. França és \_\_\_\_\_ que Andorra.
- b. Alaska és l'estat \_\_\_\_\_ dels Estats Units.

#### 2. pesant

- a. Els elefants són \_\_\_\_\_ que els ratolins.
- b. El plom és un dels metalls \_\_\_\_\_.

#### 3. verd

- a. L'herba sol ser \_\_\_\_\_ que les fulles dels arbres.
- b. L'herba és \_\_\_\_\_ a l'estiu.

#### 4. lent

- a. Les tortugues són \_\_\_\_\_ que les llebres.
- b. L'animal \_\_\_\_\_ del món és probablement el loris (primat diminut).

#### 5. lluny

- a. De la terra, el sol n'està \_\_\_\_\_ que la lluna.
- b. El Pol Nord és el punt \_\_\_\_\_ del Pol Sud.

[Vegeu l'entrada "Comparacions" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*.]

## IDEA 3: COMPARAR ELS SENTITS

Entre les pàgines 16 i 17 trobaràs tres analogies:

- (1) Fas la mateixa cara que el gust d'un flam amb nata (16, 16-17).
- (2) Fas la mateixa cara que l'olor del perfum de la mare (16, 27-28).
- (3) La teva cara és ben bé com la veu de la mare quan canta perquè t'adormis (17, 8-9).

Malgrat que, probablement, els nens no estiguin en condicions d'identificar-les com a analogies, pots preguntar-los en què s'assemblen aquestes tres frases, i en què es diferencien. D'aquesta manera, potser faràs que ells mateixos s'adonin que totes aquestes frases tenen a veure amb comparacions dels sentits, si bé en cada cas es tracta de sentits diferents.

També pots demanar als teus alumnes per què creuen que el pare de la Gus parla així a la seva filla. ¿Per què recorre a tots els sentits per parlar de l'aspecte de la cara de la Gus? Quan parles amb una persona cega, has d'apel·lar a coses que ella pugui conèixer, que hagi experimentat, per després poder passar a allò que no coneix o que no ha experimentat mai.

¿No és així el que passa amb els contes infantils, quan l'autor prova de presentar als nens coses que ningú no ha experimentat mai, com ara gegants, dracs i follets? ¿Com s'aconsegueix així? Per aconseguir explicar una cosa desconeguda, hem d'establir una comparació o una analogia amb allò que ens és familiar. D'aquesta manera, el lector pot inferir que els gegants són com persones, però molt més grossos, i que els dracs són com llargardaixos o com serpents, però molt més grossos.

### 2.2.3 EXERCICI: Comparar els sentits (p. 16-17)

Completa cada oració amb un dels finals que t'ofereim a continuació.

1. Menjar una patata freda és com...
2. Beure aigua de mar és com...
3. Beure llimonada és com...
4. Menjar caramels de xocolata i menta és com...
5. Flairar l'olor d'un cigar és com...
6. Escoltar una cançó de bressol és com...
7. L'aspecte de l'aparador d'un bon forn és com...

...mossegar un glaç de gel.  
...menjar sorbet de llimona.  
...menjar-te la forquilla i el ganivet.  
...prendre una píndola vitamínica.  
...menjar un batut de xocolata.  
...fer un petó a la teva via.  
...sentir el so de la mar.  
...menjar formigues recobertes de xocolata.  
...escoltar un disc ratllat.  
...tenir un somni maco.  
...l'aspecte d'un carrer després d'haver plogut.  
...empassar-se una dent quan cau.  
...menjar-se l'últim tros d'un pastís d'aniversari.  
...l'olor d'un bon forn.

[Vegeu les entrades: “Comparacions” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*; “Sentits” d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

## IDEA 4: PENSAR

La Gus diu: “Penso en aquesta pregunta una bona estona” (17, 3). Podries preguntar als teus alumnes què *fan*, quan *pensen*. En aquest context, sembla que la Gus vulgui dir “hi dono voltes durant una estona”, o “hi reflexiono una estona”. Perquè, tanmateix, així només són dues maneres d'expressar el que la Gus vol dir quan diu “Hi penso”.

Pensar és una enorme família d'activitats mentals. Les varietats individuals sovint tenen noms que als nens els resulten menys familiars que la paraula “pensar”. De tota manera, no hi ha cap raó perquè als nens no se'ls pugui presentar una extensa varietat de maneres de pensar, així com a classe de ciències se'ls presenta una extensa varietat de tipus de plantes, peixos o ocells. Segurament t'has adonat que en l'anterior capítol ens hem referit a una sèrie

rie d'actes mentals, com ara entendre, saber, imaginar, recordar, fer veure, fer creure, suposar, assumir, associar i suposar. Aquests són noms uns quants dels molts actes mentals que configuren el "pensar".

No t'estranyi si, com a resposta a la teva pregunta: "¿Què fas, quan penses?", algun dels teus alumnes recolza la barbeta a la mà i corruga les celles, contestant-te, així, amb una postura i un gest. Per tant, ¿la combinació de postura i gest és pensar? És una resposta, i és un *exemple* de pensar. Però no és l'únic exemple que et pot posar, ja que el mateix nen et podria respondre mostrant-te què fa quan juga a dames, o quan fa els deures, o juga a futbol. En tot comportament que sigui distintivament humà, el pensar hi és present en major o menor grau.

#### 2.2.4 EXERCICI: Pensar (p. 17, 3)

Digues si els casos següents comporten necessàriament pensar (NP), poden comportar pensar (PP) o bé són impossibles que comportin pensar (IP).

	NP	PP	IP	?
1. organitzar una excursió				
2. fer els deures				
3. digerir el menjar				
4. relliscar amb una pela de platan				
5. llegir un llibre				
6. discutir sobre un programa de televisió				
7. dormir				
8. nedar				
9. odiar les coses injustes				
10. nedar				

[Vegeu les entrades: "Pensar" d'aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*; "Pensaments" de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

#### 2.2.5 EXERCICI: Actes mentals (p. 17, 3)

Aquí tens una llista de paraules. Moltes d'elles són noms d'actes mentals. Algunes, potser no. Has de completar les oracions següents triant una paraula adequada de la llista.

1. recordar	2. creure	3. assumir	4. negar
5. imaginar	6. concebre	7. oblidar	8. dubtar
9. decidir	10. confirmar	11. asseverar	12. distingir
13. deliberar	14. considerar	15. afirmar	16. anticipar
17. apreciar	18. preocupar-se	19. generalitzar	20. abstroure
21. prometre	22. fer veure	23. repassar	24. anotar
25. comentar	26. observar	27. atendre	28. supervisar
29. confessar	30. renyar	31. estudiar	32. aprendre
33. entreveure	34. vacil·lar	35. comptar	36. memoritzar
37. enumerar	38. dissenyar	39. planificar	40. pretendre
41. proposar	42. pronosticar	43. predir	

1. Neus: "\_\_\_\_\_ molt clarament la darrera casa on vaig viure."
2. Borja: "M'agradaria ser com l'Snoopy, i \_\_\_\_\_ que sóc un pilot de la Primera Guerra Mundial."
3. Jofre: "\_\_\_\_\_ si la lluna realment és de formatge verd."
4. Juli: "\_\_\_\_\_ si pugués anar a una festa cada dia."
5. Bet: "Et \_\_\_\_\_ a pensar una mica més en el teu futur."
6. Guillem: "\_\_\_\_\_ que ser enginyer."
7. Iu: "\_\_\_\_\_ que estic ben despert."
8. Carla: "Puc fer moltes coses, i \_\_\_\_\_ de totes elles."

9. Lisa: “\_\_\_\_\_ no haver fet res mal fet.”  
10. Feliu: “Vull escoltar qu \_\_\_\_\_ l’home del temps.”

[Vegeu l’entrada “Ment, actes mentals” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

## IDEA 5: SENZILLA

La Gus diu que cada nota que canta la seva mare és “senzilla i clara i rodona” (17, 5-6), i el seu pare li replica que la cara de la Gus també és ben bé així: senzilla, clara i rodona. Pràviament, el pare de la Gus li havia dit que era bonica (16, 6). Tenint així en compte, semblaria que *senzilla, clara i rodona* són els seus criteris per jutjar una cara bonica. I, en canvi, formular aquesta inferència seria un greu error, perquè potser així no és el que el pare vol dir en absolut.

Les cares poden ser boniques d’infinites maneres: tant poden ser complexes com simples, asimètriques com simètriques, ovalades o rodones, misterioses, melangioses o clares. De fet, poden tenir qualsevol forma i, malgrat tot, ser boniques. Cada cara suggereix a aquell que la veu el joc concret de trets o criteris pels quals aquella cara s’ha de jutjar. D’així, se’n segueix que el pare de la Gus no s’està pronunciant necessàriament de manera universal sobre la naturalesa de les cares boniques o sobre la bellesa. Potser simplement està identificant algunes de les característiques de la cara de la Gus que a ell li criden l’atenció com a contribució a la seva bellesa. Una altra cara bonica tindria un joc diferent de característiques.

Res no seria pitjor que si, de l’observació del pare de la Gus, els teus alumnes en treien la conclusió que les cares que *no* siguin senzilles, clares i rodones, no són boniques.

¿Què volem dir amb la paraula “senzilla”? Hi ha certs usos de la paraula “senzill” en les converses de cada dia que podem rebutjar perquè són irrellevants en aquest context: “fàcil”, “llis”, “rudimentari” o “casol”. Concentrem-nos, en canvi, en els significats que puguin ser més rellevants en aquest context.

Ens venen diversos significats al cap: primer, una cosa és qualificada de “senzilla” quan no pot ser desglossada en parts. En aquest sentit, és el contrari de “complexa”. Una cosa complexa pot ser objecte de subdivisió; una cosa senzilla o incomplexa, no. Però sembla dubtós que el pare de la Gus estigui pensant en així, ja que sens dubte la cara de la Gus està composta de diverses parts o de diversos trets.

Considerem, doncs, un altre significat de “senzill”: podem parlar, per exemple, d’un vestit senzill, i quan ho fem, l’estem contrastant a un vestit probablement més complicat, més carregat. Si el pare de la Gus hagués d’establir paral·lelismes, podria descriure la cara de la Gus com a clàssica, sense ornamentar ni adornar, ni artificialment embellida, ni luxosa, ni afectada. Potser diria també que una cara senzilla mostra equilibri i regularitat. I no voldria dir pas dir que és vulgar, fluixa, morta, insípida o normal i corrent.

Encara un altre significat de “senzilla” podria ser el de “ben proporcionada”, aquella en què totes les parts encaixen alhora de manera equilibrada.

Pots portar una revista a classe i fer que els alumnes distingeixin, i classifiquin, les fotografies de cares que considerin senzilles i aquelles que trobin que clarament no ho són. Llavors els pots demanar que raonin la seva classificació. Pots preguntar si algú de la classe troba boniques les cares senzilles, i si algú troba boniques les cares que no són senzilles. Recorda sempre que allò que mires de fer és ajudar els nens a descobrir la bellesa que es pot trobar en qualsevol cara.

### 2.2.6 EXERCICI: ¿Què són més senzill? (p. 17, 5)

¿Quin element de les parelles següents trobes que és més senzill? (Si penses que són més o menys iguals, digues-ho. Digues també si trobes que és impossible comparar-los.)

1. un quilo de segells o un quilo de neu?
2. una gota de pintura vermella o una gota de sang?
3. la forma de cercle o la forma d’estrella?
4. una línia recta o una línia corba?
5. un braç o un braç de gitano?
6. un gat o un tom?
7. un virus del refredat o un refredat?

8. un ull o un dit del peu?
9. una gla o un roure?
10. un ou o una gallina?

[Vegeu les entrades: “Comparacions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca tica*; “Conceptes, anàlisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

## IDEA 6: ¿QUÈ VOL DIR “CLARA”?

La paraula “clar/clara” pot ser utilitzada de molt diverses maneres, com quan diem “un dia clar”, “un raonament clar”, o una “intuïció clara”. De fet, és una mica inusual parlar d’una cara clara. De manera que només podem provar d’endevinar què vol dir el pare de la Gus quan fa servir aquesta expressió.

Potser podríem emprare aquesta analogia: mirar una cara clara és una mica com mirar a través d’una finestra clara. Si la finestra està entelada, no veiem allò que hi ha a l’altre costat. Així mateix, hi ha cares que ens semblen tancades, ja que no ens sembla estar en contacte amb la persona a qui pertany aquella cara, quan la mirem. Altres vegades, la cara de l’altra persona pot semblar oberta i atraient.

A *Kio i Gus*, no es fa servir l’analogia de la finestra, sinó que s’utilitza l’analogia d’una nota clara. Aquí, podríem fer que algú de la classe toqués un triangle i produís primer una nota molt clara, i després una nota molt sorrida, i podríem demanar als membres de la classe quina diferència hi ha. Llavors podríem preguntar a la classe si troba que la comparació que fa el pare de la Gus d’una “nota clara” amb una “cara clara” és una bona comparació.

Ens hem, però, de posar en guàrdia: hauríem d’evitar qualsevol tipus d’exercici que posés els teus alumnes en situació de prendre partit o de formar grups per començar a comparar-se i a fer judicis mutus sobre les seves cares.

### 2.2.7 EXERCICI: Clara (p. 17, 5)

De les parelles que hi ha a continuació, tria’n un terme i col·loca’l a l’espai en blanc de les oracions següents. (Hi pot haver més d’una resposta adequada.)

- a. clar o ennuvolat
- b. clar o confús
- c. clar o brut
- d. clar o imprecís
- e. clar o lletós
- f. clar o desdibuixat
- g. clar o indistint
- h. clar o entelat

1. Una persona podria tenir els ulls \_\_\_\_\_.
2. Una persona podria tenir idees \_\_\_\_\_.
3. Podria fer un temps \_\_\_\_\_.
4. Una persona podria fer un raonament \_\_\_\_\_.
5. L’aigua podria estar \_\_\_\_\_.
6. Podries tenir un vas \_\_\_\_\_.
7. Una persona podria tenir una visió \_\_\_\_\_.

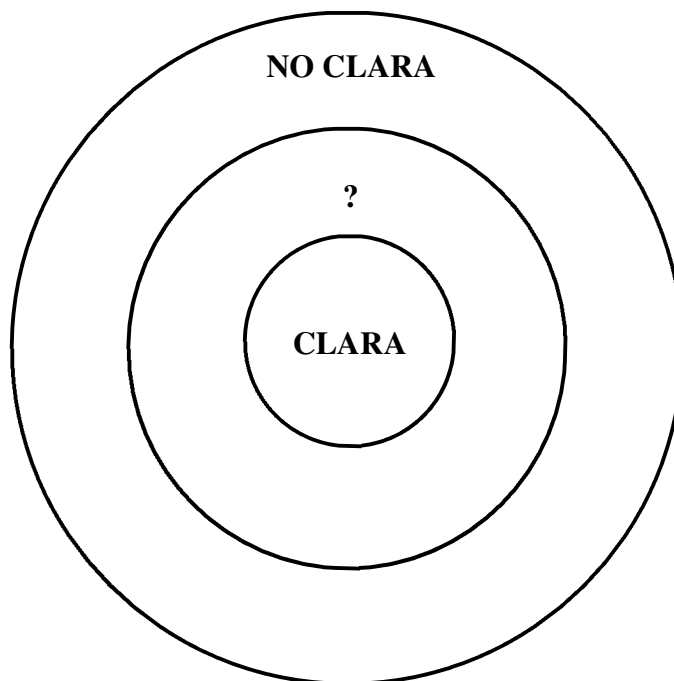
[Vegeu les entrades: “Comparacions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca tica*; “Conceptes, anàlisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

### 2.2.8 EXERCICI: Significat de la paraula “clara” (p. 17, 5)

¿Quines paraules d’aquesta llista reconeixes? ¿A quins espais de la diana les col·locaries?



transparent	translúcida	lluminosa	confusa
entelada	borrosa	indistinta	ambigua
reconeixible	normal	comprensible	vaga
distinta	senzilla	definida	precisa
misteriosa	ennuvolada	evident	manifesta
obscura	exacta	concreta	obscura
tròbica	serena	cristal·lina	indefinida
pura	fosca	boirosa	esfumada



[Vegeu les entrades: “Comparacions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filològica*; “Conceptes, anàlisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filològica*.]

### IDEA 7: ¿QUÈ VOL DIR “RODONA”?

Ja t’hem previngut abans contra la possibilitat de donar als alumnes la impressió que les cares boniques són les rodones. No totes les cares rodones són boniques, i no totes les cares boniques són rodones. De tota manera, sembla que al pare de la Gus li agrada la rodonesa de la cara de la seva filla, i així ho diu.

Ha de ser molt difícil per les persones que són cegues de naixement entendre què volem dir quan diem “rodona”. Amb els dits, poden dibuixar un anell o resseguir el contorn d’una pilota, i dir que un i altre són rodons. Aquests són exemples del que volem dir quan diem “rodona”: són coses rodones. Però, a partir d’aquestes coses rodones, encara han d’abstreure la “rodonesa” en totes elles per poder formar el concepte “rodona”. [A més, tal com es veurà a l’exercici següent, “rodona” té també usos idiomàtics que no es refereixen a cap forma circular.]

#### 2.2.9 EXERCICI: Rodona (p. 17, 6)

¿Quins espais en blanc de les oracions següents ompliries amb la paraula “rodona”, i en quins d’ells faries servir (o podries fer servir) una altra paraula?

1. La paraula “limona” rima amb la paraula \_\_\_\_\_.
2. Un val no és \_\_\_\_\_.
3. Un cercle no és \_\_\_\_\_.
4. Aquest dibuix m’ha sortit \_\_\_\_\_.

5. Una cara llarga i prima no s \_\_\_\_\_.
6. Avui dinarem tall \_\_\_\_\_.
7. La terra t forma com de \_\_\_\_\_.
8. L'insubm s es nega a fer la mili en \_\_\_\_\_.
9. La sardana acostuma a tenir forma de \_\_\_\_\_.
10. Qui deixa d'anar a l'escola per anar a passeig, fa \_\_\_\_\_.

[Vegeu les entrades: “Comparacions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca tica*; “Conceptes, an - lisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filos fica*.]

## IDEA 8: SABER

Abans hem assenyalat —referint-nos a 5, 8— que podem dir que sabem una cosa quan sabem que s veritat i sabem per qu s veritat. Ara, trobem dues vegades la paraula “saber” (17, 12 i 14).

La primera vegada, el pare de la Gus diu: “No ho s ”, volent dir que no t manera de saber si en Kio li dir mai a la Gus com s el seu aspecte. Aqu , per tant, la paraula “saber” t a veure amb l’habilitat de predir all que passar .

Llavors la Gus diu: “¡Aix ja ho s !”. Per l’ mfasí que posa en el verb, podem suposar que diu alguna cosa m s que un simple “s , tens ra ”. La Gus est suggerint que ja s prou gran i prou madura per saber que una pregunta aix es pot fer als pares, per no als iguals, especialment als del sexe contrari.

[Hi ha tamb dos usos de *saber* que s n molt freqüents en les nostres converses. L’un s merament auxiliar i serveix per introduir un tema o per lligar-lo amb alguna cosa anterior, com quan diem: “Saps qu ? La Marta m’ha escrit.” L’altre s emf tic i serveix per recolzar i confirmar alguna cosa dita, com ara: “No cal que m’ho repeteixis, saps?” L’expressi “¡eh!” de la Gus (17, 14) equival a aquest ltim s de “saber”. La Gus tamb hauria pogut dir: “Ostres, que no s c pas *burra*, saps?”]

### 2.2.10 PLA DE DISCUSSIÓ: Saber (p. 17, 12-14)

Primera part:

1. ¿Quina difer ncia hi ha entre saber l’adre a d’un amic i saber com s casa seva?
2. ¿Quina difer ncia hi ha entre saber qu fan a la televisi aquesta nit i saber el cam cap a l’escola?
3. ¿Quina difer ncia hi ha entre saber fer una truita i saber que els ous v nen de les gallines?
4. ¿Quina difer ncia hi ha entre saber qu va passar ahir i saber qu passa en aquest prec s moment?
5. ¿Quina difer ncia hi ha entre saber una can i saber m sica?
6. ¿Quina difer ncia hi ha entre saber distingir el peu dret del peu esquerre i saber distingir l’orella del colze?
7. ¿Quina difer ncia hi ha entre saber *que* vas a escola i saber *per qu* hi vas?

Segona part:

1. ¿Quina difer ncia hi ha entre saber i endevinar?
2. ¿Quina difer ncia hi ha entre saber i imaginar?
3. ¿Quina difer ncia hi ha entre saber i pensar?
4. ¿Quina difer ncia hi ha entre saber i creure?
5. ¿Quina difer ncia hi ha entre saber i esbrinar?

[Vegeu l’entrada “Saber” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

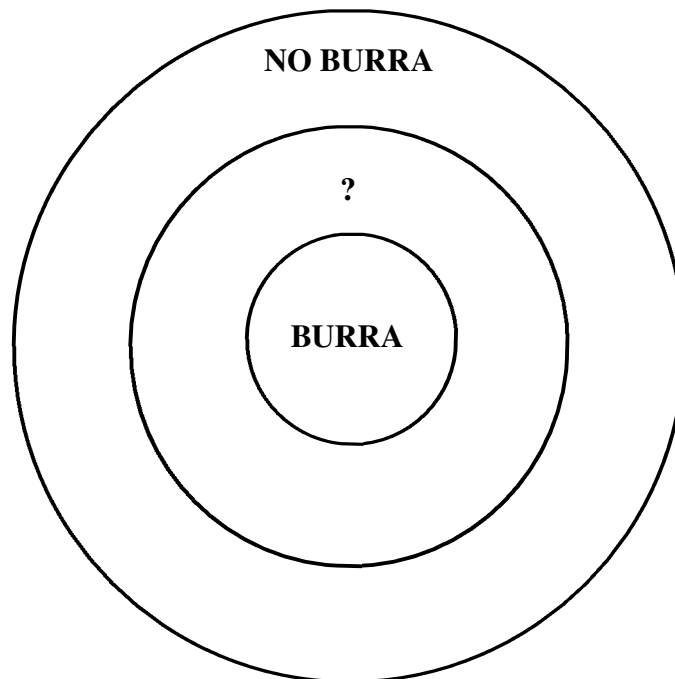
## IDEA 9: BURRA

Quan la Gus utilitza l’expressi “no s c pas burra” (17, 14), no est pas reivindicant alguna mena d’habilitat acad mica, sin que s’atribueix prou intu ci com per entendre de qu van les relacions interpersonals. “No s c pas burra, ¡eh!” s una expressi idiom tica que generalment s’utilitza per expressar un cert grau d’experi ncia, si es vol, de “mundologia”.

2.2.11 EXERCICI: Significat de la paraula “burra” (p. 17, 14)

¿Quines paraules d’aquesta llista reconeixes? ¿A quins espais de la diana les col·locaries?

brillant	toixa	llestia	clarivident
r pida	s via	aguda	simple
est pida	intel·ligent	velo	ximple
curta	magistral	idiota	aturada
calmosa	entusiasta	obtusa	beneita
llonza	ximpleta	ensopida	babaua
pastanaga	t tila	bleda	desperta
desvetllada	eixerida	saga	perspica
l cida	llestia	llarga	dura
espessa	enginyosa	fava	espavilada



[Vegeu les entrades: “Comparacions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca tica*; “Conceptes, an - lisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filos fica*.]

## EPISODI 3

### IDEA 1: ¿QUÈ ÉS REAL?

La Gus diu: “El pare i la mare m’han portat un tros d’argila de deb ” (17, 18-19). Quan la Gus parla d’“argila de deb ”, l’est contrastant, probablement, amb substàncies comercials com la plastilina, que tant ella com en Kio coneixen prou bé. Així, tal com ella l’utilitza, l’expressió “de deb ” sembla voler dir “autèntica”. La Gus traurà de considerar que les substàncies comercials no són argila de deb . Per això no significa necessàriament que siguin inferiors a l’hora de modelar. Potser són, fins i tot, millors.

De tota manera, aquesta nombrós una manera d’utilitzar l’expressió “de deb ”. A mesura que avanci el curs, farem servir sovint aquesta expressió, gairebé sempre amb el sentit de “en veritat, realment, no de per riure”, i la pregunta sobre si certes coses o experiències són “de deb ”, són “reals”, també sovintejar. De fet, la pregunta “¿què són real?” planteja un tema filosòfic de primera magnitud, que anirà reapareixent al llarg del curs.

#### 2.3.1 EXERCICI: ¿Què són real? (p. 17, 19)

Digues si les coses següents són de deb , són reals (R), o bé si només ho semblen (S), però no ho són.

	R	S	?
1. el color vermell de la sang			
2. el color blau de la mar			
3. el moviment del sol en el cel			
4. un parell de dents postisses			
5. un elefant de drap			
6. una flor artificial			
7. un dibuix de la teva escola			
8. el gust del sucre			
9. l’olor de les roses			
10. la teva cara al mirall			

[Vegeu l’entrada “Real, què són” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*.]

### IDEA 2: LA DIFERÈNCIA ENTRE VEURE I SABER

Quan els nens petits pinten o fan fang, sovint retraten no solament allò que els seus sentits perceben, sinó també allò que la seva ment concep. Per exemple, un nen dibuixa una figura rara, feta de formes geomètriques, però no perquè vegi que les persones tenen pals per braços i cames, i un cercle per cos, sinó perquè aquest és el concepte esquemàtic que té d’un ésser humà. Així mateix, alguns artistes retraten les persones o els animals amb l’esquelet intern visible, no perquè tinguin visió amb raigs X, sinó perquè són així com *pensen* en aquell objecte, encara que no el vegin d’aquella manera.

El comentari de la Gus al capdamunt de la pàgina 18 suggereix que la visió és superficial, ja que s’ocupa només de les superfícies exteriors d’una cosa, i nosaltres sabem que podem arribar “al cor de la qüestió”, a les coses “tal com són realment”.

L’opinió que la visió cospa la mera aparença superficial i que el coneixement és el camí cap a la realitat és una opinió molt controvertida en filosofia. La posició alternativa, que defensa que els sentits coneixen l’objecte directament i que la ment és inàtil i cega, és igualment controvertida. Si estimules els teus alumnes a explorar aquestes posicions, el teu objectiu ha de ser ajudar-los a descobrir fins a quin punt aquestes opinions es poden defensar o són fiables, més que no pas aconseguir que vegin que una posició és clarament correcta i l’altra clarament incorrecta.

### 2.3.2 PLA DE DISCUSSIÓ: Veure i saber (p. 18, 8-9)

1. ¿Alguna vegada has dit “ja ho veig”, quan de fet volies dir “ja ho entenc”?
2. ¿Alguna vegada has dit “ja ho entenc”, quan de fet volies dir “ja ho veig”?
3. ¿T’ha passat alguna vegada, que hagis vist alguna cosa, però que no hagis sabut què veies?
4. ¿T’ha passat alguna vegada, que t’hagis pensat que veies alguna cosa, però que allà, en realitat, no hi fos?
5. ¿T’ha passat alguna vegada, que no hagis vist una cosa que tenies just davant dels ulls?
6. Quan saps una cosa, ¿s com si la veiessis mentalment?
7. ¿Veure’s creure?
8. ¿Saber’s creure?
9. ¿Pot ser que una cosa et sembli diferent només pel fet d’haver après alguna cosa nova sobre ella?
10. Si aprens alguna cosa nova sobre una persona, ¿pot ser que aquella persona et sembli diferent?

[Vegeu les entrades “Saber” i “Veure” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

### IDEA 3: FER

En Kio ens ha dit que el seu pare’s *fabricant* de mobles (8, 24). Ara la Gus ens diu que ha *fet* un gat d’argila (17,19). ¿Què tenen en comú aquestes dues activitats?

Quan fem o fabriquem una cosa, generalment prenem substàncies de fora de nosaltres mateixos i les transformem. Amb el llenguatge, podem fer una oració; amb pedra, podem fer una casa; amb palla, podem fer un barret. En tots aquests casos, estem produint una cosa més enllà de nosaltres mateixos.

Però, suposem que algú diu: “He fet una reverència”, o “He fet una ganyota”, o “He fet una tombarella”. Com passa amb la dansa, en aquests casos es tracta d’una forma d’art en què s’usa el propi cos com a mitjà d’expressió, de la mateixa manera que s’usa pedra per fer una escultura o pintura per fer un quadre.

És interessant adonar-se que, en el capítol 7, la Gus es feia un gat ella mateixa (7, 20-28), mentre que ara la trobem fent un gat d’argila (17,19 i 22), és a dir, d’una cosa externa a si mateixa. En altres paraules, ha creat un gat, tant quan ha actuat com quan el modela.

Pots preguntar als teus alumnes si pensen que hi ha cap diferència entre “fer” en el sentit de *fabricar*, *construir*, etc., i “fer” en el sentit de *crear*. Tant de bo veiessin que crear és una de les formes de fer. Sens dubte, hi ha maneres de fer que no són artístiques, i, en casos així, no parlem pas de *crear*. Així, doncs, crear és fer objectes artísticament, o bé fer objectes estèticament satisfactoris.

[Per acabar de completar aquesta idea, pot ser molt útil consultar, de l’entrada “Fer” d’aquest manual, especialment el capítol 1, episodi 2, idea 3, que, com allà s’indica, és parcialment idèntic al capítol 7, episodi 3, idea 12.]

### 2.3.3 EXERCICI: Maneres de fer (p. 17, 19-23)

¿Quines de les coses següents pots fer només amb el teu cos, i quines les pots fer a partir d’altres materials? Si les pots fer amb el cos, fes-les quan et toqui. ¿N’hi ha que no les pots fer de cap manera?

1. fer cara de pomes agres
2. fer falda
3. fer el rid cul
4. fer el mussol
5. fer una tombarella
6. fer un avi de paper
7. fer un pastís
8. fer un disbarat
9. fer un negoci
10. fer una metfora

[Vegeu les entrades: “Fer” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*; “Habilitats” de *Buscant el sentit*.]

## IDEA 4: CREAR UN OBJECTE DES DE DINS

En Kio diu a la Gus: “Fes un cap” (18, 13). Adona’t que aquí parlem d’escultura, i no de qualsevol forma d’art. L’escultura comporta donar una forma tridimensional a un material en brut. És més, l’escultura recolza sobre els sentits tctil i muscular, i també sobre el visual. És a dir, que l’experiència que aprofita l’escultor està relacionada amb les sensacions que ha tingut, amb les coses que ha tocat, que ha sospesat, que ha vist, i aquestes mateixes experiències són les que s’evoquen en la persona que després mira l’obra escultòrica acabada.

La crítica de la Gus a l’obra d’en Kio és que només es dirigeix a la vista. No expressa l’experiència pràctica que en Kio hagi tingut de menjar un préssec: primer, la mossegada a través de la pell, després, menjar-ne la polpa, i, finalment, arribar fins al pinyol que hi ha a dins. És veritat que, quan la Gus fa un préssec, la part interior no pot ser vista per un espectador. Però, la Gus ho *sap*, que hi és, tal com ho sabem nosaltres quan veiem una peça de fruita a la fruïtera. No ens cal mossegar-la per saber què conté.

Quan la Gus fa l’escultura d’un cap, aprofita la seva experiència de l’interior del seu cos: la sensació de la llengua dins la boca, la sensació d’empassar-se alguna cosa gòlga avall, la sensació de les dents darrere els llavis. Llavors, aplica tota aquesta experiència al seu treball creatiu. Altra vegada, aquest aspecte del que ella ha fet no és visible des de fora, però ella ho *sap*, que hi és i, evidentment, per a ella, així és el que resulta decisiu.

### 2.3.4 PLA DE DISCUSSIÓ: Fer coses des de fora i des de dins (p. 18, 8-21)

1. ¿Com et menges un préssec: des de dins o des de fora?
2. Si volguessis que algú t’expliqués com funciona el teu cos, ¿voldries saber què és el que passa dintre teu?
3. Quan un presseguer fa un préssec, ¿per on comença: per dins o per fora?
4. ¿Quina manera de fer un préssec s’assembla més a com ho fa un presseguer: la d’en Kio o la de la Gus?
5. El préssec de la Gus, ¿s’assembla més que el d’en Kio a un préssec d’un presseguer?
6. ¿Hi ha alguna diferència entre la manera com una persona és vista pels altres i la seva pròpia manera de pensar i sentir?
7. Si t’identifiques amb un amic teu, ¿vol dir que saps com pensa i què sent?
8. Si t’identifiques amb una amiga teva, ¿vol dir que tens els mateixos sentiments que ella?
9. Si t’identifiques amb un amic teu, ¿vol dir que l’entens “des de dins” igual que des de fora?
10. Si la Gus fa un préssec des de dins i en Kio el fa des de fora, ¿vol dir que la Gus entén el préssec i s’hi identifica més que no pas en Kio?

[Vegeu l’entrada “Dins/fora” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

### 2.3.5 EXERCICI: Dins i fora (p. 18, 8-21)

En aquest exercici, has de respondre amb “dins” o “fora” quan et toqui dir si és més gustosa (G), més bonica (B) i més interessant (I) la part de dins o la part de fora de cadascuna de les coses següents. Si no t’acabes de decidir, posa-hi un interrogant (?).

- |              | G | B | I |
|--------------|---|---|---|
| 1. Sàndria   |   |   |   |
| 2. Préssec   |   |   |   |
| 3. Nou       |   |   |   |
| 4. Tortuga   |   |   |   |
| 5. Pollastre |   |   |   |
| 6. Llagosta  |   |   |   |
| 7. Salm      |   |   |   |
| 8. Gos       |   |   |   |
| 9. Pruna     |   |   |   |
| 10. Magrana  |   |   |   |

[Vegeu l’entrada “Dins/fora” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

## IDEA 5: MANERES ALTERNATIVES DE SABER FER UNA COSA

Pel que sabem, la majoria de criatures de la naturalesa fan allò que fan sense elecció. Un cargol fa la seva closca, una ostra fa la seva perla, una gallina fa un ou, però totes aquestes criatures fan, simplement, allò que la naturalesa ha programat que facin. Quan en Kio diu: “És que només ho sabem fer d’aquesta manera” (18, 25), sembla com si estigués confessant a la Gus una inflexibilitat o rigidesa que li és indigna. Els éssers humans busquen alternatives, i com més alternatives coneixen, més lliures són. ¿Per què? Potser perquè, com més formes d’actuar ens quedin obertes, més probable serà que trobem maneres cada vegada millors d’aconseguir els nostres objectius.

### 2.3.6 EXERCICI: Maneres alternatives de fer una cosa (p. 18, 27)

Que els alumnes vagin sortint de tres en tres per fer cada cosa de la llista següent, i que cadascun dels tres la faci d’una manera diferent.

1. tocar-se els dits dels peus amb les puntes dels dits de les mans
2. posar-se esquena contra esquena (diverses combinacions)
3. fer un nus
4. dibuixar una quarta persona
5. seure els uns a la falda dels altres (diverses combinacions)
6. ballar com un indi
7. amagar-se
8. imitar un mico
9. posar-se un peu al voltant del coll
10. dormir

[Vegeu les entrades: “Fer” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca ètica*; “Habilitats” de *Buscant el sentit*.]

## EPISODI 4

### IDEA 1: RAONAMENT ANALÒGIC

Hi ha poques habilitats cognitives que tinguin una aplicació tan àmplia com la que caracteritza el pensament analògic. És essencial per a la teoria del raonament inductiu, que, al seu torn, és essencial per al progrés de la recerca científica. És essencial per a la creativitat artística, per fer expressions figurades en poesia i en prosa, per introduir variacions en música, pintura i arquitectura, i, de fet, per realitzar qualsevol innovació que combini la semblança i la diferència. És important en matemàtiques, ja que contribueix a fer relacions proporcionals. I és important en religió, on sovint s'utilitza de cara a la comprensió de la relació entre allò que s'ha experimentat i allò que no s'ha experimentat mai.

El nostre saber pot ser, en molts casos, un simple coneixement de fets, però sense dubte la nostra *comprensió* és una comprensió de com els fets poden estar *relacionats* entre si. Certament, entendre potser consisteixi, simplement, a entendre relacions. Si així és així, el raonament analògic pren especial importància, perquè comporta l'enunciat de la relació entre dues relacions. Així, en una *proporció*, que és una analogia precisa i exacta (A:B::C:D), la relació entre A i B és idèntica a la relació entre C i D. (Per exemple, 2 és a 4 i 6 és a 12 es redueix a 0,5=0,5.) En la majoria d'analogies literàries, no obstant això, la relació entre dues relacions és de semblança més que no pas d'identitat.

A banda de les proporcions, trobem generalment dos grans tipus d'analogies. Un tipus inclou quatre termes (A, B, C i D), dels quals el primer i el segon estan relacionats entre si pràcticament de la mateixa manera que ho estan el tercer i el quart. Així, *A és a B com C és a D*.

Per exemple: Les ales són als ocells com les aletes són als peixos.

La nevera és al fred el que la calefacció és a la calor.

L'altre tipus familiar d'analogia inclou dos termes i dues activitats. El paradigma d'aquesta afirmació seria: *Fer A és com fer B*.

Per exemple: Menjar amb palets xinesos és com caminar amb xanques.

Mirar la televisió és com observar els somnis de l'altra gent.

Com que la Gus no experimenta els colors, no entén termes com “verd”, “groc” i “daurat”. Per aconseguir que entengui què volem dir quan diem “daurat”, en Kio es veu forçat a utilitzar analogies. Però, no n'utilitza simplement una. N'usa unes quantes, amb l'esperança que formin una cadena que faci possible que la Gus l'entengui.

En Kio apel·la a allò que ja pertany al domini de l'experiència de la Gus: la seva familiaritat amb el sabor de la mel. (Pràcticament, havia provat l'estratègia de remarcar que el color daurat és groc, però la Gus havia rebutjat la proposta perquè no tenia cap experiència del color groc.) Llavors, en Kio estableix una analogia entre el gust de la mel i el seu aspecte. Després, passa a l'analogia entre l'aspecte de la mel i el de l'or. Finalment, en Kio estableix l'analogia entre el gust de la mel i l'aspecte de l'or. Podríem formalitzar-ho així:

El gust de la mel és com el seu aspecte.

L'aspecte de la mel és com l'aspecte de l'or.

---

Per tant: El gust de la mel és com l'aspecte de l'or, i, equivalentment, l'aspecte de l'or és com el gust de la mel.

El pensament d'en Kio, considerat d'aquesta manera, pot ser vist com una cadena d'inferències: no inferències formals i lògiques, sinó inferències informals i analògiques. El raonament aquí és imprecís, però no és implausible.

#### 2.4.1 EXERCICI: Raonament analògic (p. 19, 13-14)

Aquest exercici posa a prova la teva capacitat de fer analogies. ¿Quina és la millor analogia que pots fer amb un element de la columna A i un element de la columna B? (Els dos elements estan connectats per “de la mateixa manera que”, “com”, “és com” o “s'assembla a”.)



## Columna A

els dits s n a les mans  
l'esmorzar s al dinar  
beure aigua amb una cullera  
enfadar-se amb una roda punxada  
de la bici  
“gos” s a “d lmata”  
fer pessigolles als peus d'alg  
adormit  
les p gines s n als llibres  
els animals de casa s n als nens

## Columna B

mirar la televisi sense so  
dutxar-te amb les sabates posades  
sentir-se orgull s perqu surt el sol  
els dits dels peus s n als peus  
els arbres s n als roures  
els nens s n a les nenes  
posar una xinxeta en el seient d'alg  
els dies s n a les setmanes  
les articulacions s n als genolls  
els cotxes s n als adults  
desitjar la lluna  
els nens s n als adults  
el dilluns s al divendres  
menjar gelat amb els dits  
les setmanes s n als anys

[Vegeu les entrades: “Raonar anal gicament” d'aquest manual i de *Recerca tica*; “Analogia” de *Buscant el sentit* i de *Recerca tica*.]

### 2.4.2 EXERCICI: Pr ctica de raonament anal gic (p. 19, 13-14)

En cada un dels següents casos et donem dues analogies, i tu has d'esbrinar la tercera que se'n segueix.

Exemple: Els gatets s n als gats el mateix que els cadells s n als gossos.  
Els cadells s n als gossos el mateix que els nens s n als grans.

---

Per tant: Els gatets s n als gats el mateix que els nens s n als grans.

Observa que, en aquest cas, agafes la primera part de la primera analogia (“Els gatets s n als gats”) i la combines amb la segona part de la segona analogia (“Els nens s n als grans”). Adona't que la part que apareix dues vegades (“Els cadells s n als gossos”), en fer d'element de connexi entre les altres parts, desapareix completament de la conclusi .

A veure si pots fer exactament el mateix en els casos següents:

1. El nas s a la cara el mateix que una fulla s a una planta.  
Una fulla s a una planta el mateix que una ala s a un ocell.

---

Per tant:

2. Baix s a alt el mateix que lleuger s a pesat.  
Lleuger s a pesat el mateix que petit s a gran.

---

Per tant:

3. Una nansa s a una tassa el mateix que un pom s a una porta.  
Un pom s a una porta el mateix que el volant s a un cotxe.

---

Per tant:

4. “Camioneta” s a “automobil” el mateix que “viol” s a “instrument”.  
“Viol” s a “instrument” el mateix que “clau anglesa” s a “eina”.

---

Per tant:

[Vegeu les entrades: “Raonar analgicament” d’aquest manual i de *Recerca tica*; “Analogia” de *Buscant el sentit* i de *Recerca tica*.]

#### 2.4.3 EXERCICI: Prctica de capgirar analogies (p. 19, 13-14)

Per fer aquest exercici nom s has de girar les analogies següents, i dir si, assumint que eren verdaderes al comenament, tamb ho s n encara un cop girades.

Exemple:

Les llavors s n a la s ndria el mateix que el pinyol s a la cirera.

Forma girada:

El pinyol s a la cirera el mateix que les llavors s n a la s ndria.

#### Forma original

#### Forma girada

1. Els nens s n als homes el mateix que les nenes s n a les dones.
2. Els vaixells s n als ports el mateix que els trens s n a les estacions.
3. Un s a tres el mateix que dos s a sis.
4. 1 s a n mero el mateix que A s a lletra.
5. Congelar s a fred el mateix que bullir s a calor.
6. Els gats s n als gats salvatges el mateix que els gossos s n als llops.
7. Pintar amb els dits s com jugar amb fang.
8. Aprendre a fer surf s com aprendre a fer volar un estel.

[Vegeu les entrades: “Raonar analgicament” d’aquest manual i de *Recerca tica*; “Analogia” de *Buscant el sentit* i de *Recerca tica*.]

#### 2.4.4 EXERCICI: Associacions de colors per formar analogies (p. 19, 13-14)

L’objectiu d’aquest exercici s veure si les coses que associem amb un cert color s n coses que podem associar entre si i podem, doncs, formar una analogia.

Per exemple, suposem que associem “vermell” amb “estar enrabiad amb un pinxo”, i que tamb associem “vermell” amb “la capa d’un torero”. ¿Hi ha cap connexi entre “estar enrabiad amb un pinxo” i “la capa d’un torero”?

I. Coses que associo amb colors. (Uneix les parelles amb una l nia.)

- |            |                    |
|------------|--------------------|
| a. blau    | 1. un canari       |
| b. verd    | 2. sang            |
| c. groc    | 3. el mar          |
| d. taronja | 4. fang            |
| e. p rpura | 5. pastanagues     |
| f. vermell | 6. el cel          |
| g. marr    | 7. el vellut       |
| h. negre   | 8. una capa de rei |

## II. Com em fan sentir els colors.

- |            |                             |
|------------|-----------------------------|
| a. blau    | 1. calmat i relaxat         |
| b. verd    | 2. radiant i brillant       |
| c. groc    | 3. feli i jois              |
| d. taronja | 4. enfadat i rabis          |
| e. p rpura | 5. desgraciat i fastiguejat |
| f. vermell | 6. entremaliat i bellugad s |
| g. marr    | 7. trist i deprimit         |
| h. negre   | 8. amical i ben disposat    |

## II. Coses que faig que s n com colors.

- |            |  |
|------------|--|
| a. blau    | 1. fer llengotes a un amic             |
| b. verd    | 2. acariciar les orelles d'un conill   |
| c. groc    | 3. veure un foc per la televisi        |
| d. taronja | 4. llegir sobre persones que odien alg |
| e. vermell | 5. jugar a fet i amagar                |
| f. marr    | 6. obrir els regals del dia de Reis    |
| g. negre   | 7. mossegar-se les ungles              |

## IV. Ara, reuneix les teves associacions en una analogia.

Exemple: El color groc s com un canari radiant i brillant que em fa llengotes.

O BÉ

Exemple: Acariciar les orelles de vellut d'un conill s com acariciar una capa p rpura de rei.

[Vegeu les entrades: “Raonar anal gicament” d'aquest manual i de *Recerca tica*; “Analogia” de *Buscant el sentit* i de *Recerca tica*.]

## IDEA 2: ¿D'ON VE LA MEL?

La Gus diu: “¿Jo s d'on ve la mel!” (19, 15). Tant en la resposta que li d na en Kio com en el seu propi comentari, hi ha alguna cosa equivocada.

Examinem primer el comentari d'en Kio. Diu: “La mel ve de les abelles” (19, 16). Pots preguntar als teus alumnes si troben que, efectivament, s aix . Pot ser que et diguin: “S , les abelles *fan* mel.” Per , ¿ s veritat aix ? De fet, les abelles agafen el n ctar segregat per les flors i se l'empassen. El n ctar es barreja en els seus est macs amb certes subst ncies qu miques, cosa que fa que la combinaci resultant fermenti un cop dipositada en el rusc. Amb el temps, com a resultat d'aquest proc s de fermentaci o envelliment, la barreja es converteix en mel.

Dir que la mel ve de les abelles, per tant, s simplificar-ho massa. Seria el mateix que si, per exemple, a casa d'alg , assenyalant una escultura estranya, preguntessis: “D'on ha vingut, aix ?”, i et diguessin: “De la botiga.” La resposta podria ser t cnicament correcta, per la botiga s merament un transportador o transmissor de l'objecte, des de l'artista fins al col·leccionista. En el cas de la mel, l'abella aporta la contribuci de la seva subst ncia, tal com ho fa la flor, i aix es produeix la mel.

D'altra banda, la resposta de la Gus, segons la qual la mel ve del xuclamel (19, 17), s correcta, per nom s en el cas que la Gus no vulgui dir que *tota* la mel ve del xuclamel. A m s del xuclamel, hi ha moltes altres fonts de n ctar, que s la subst ncia que les abelles obtenen de les flors i converteixen en mel.

### 2.4.5 EXERCICI: Distingir “tot” i “nom s” en el cas dels or gens (p.19,15-17)

Completa les oracions següents posant “tot/tota/tots/totes” o “nom s” a l'espai en blanc.  
(Si les dues paraules hi van b , digues-ho. Si cap de les dues no hi va b , digues-ho tamb .)

1. \_\_\_\_\_ l'aigua salada es troba al mar.
2. \_\_\_\_\_ les roses es fan en rosers.
3. \_\_\_\_\_ els quadres s' n fets per pintors.
4. \_\_\_\_\_ els llibres s' n fets per autors.
5. \_\_\_\_\_ els autors escriuen llibres.
6. \_\_\_\_\_ els nascuts a Catalunya s' n catalans.
7. \_\_\_\_\_ la gasolina ve del petroli.
8. \_\_\_\_\_ els sols proporcionen llum solar.
9. \_\_\_\_\_ l'aigua est' composta d'hidrogen i oxigen.
10. \_\_\_\_\_ les taules estan fetes per fabricants de mobles.

[En el n. m. 6 s'haurien de tenir en compte diverses coses: si es parteix del principi que alg' nom s' s' d'un lloc si hi ha nascut, aleshores, evidentment, s' cert, per definici', que nom s' els nascuts a Catalunya s' n catalans, tal com nom s' els nascuts als EUA seran nord-americans. Ara b', a tots els pa' sos s' accepta de donar la nacionalitat a altres persones no nascudes all', si reuneixen una colla de requisits legals, m' s' o menys estrictes segons les conveni' ncies del pa' s (pensem, per exemple, en Andorra). D'aix', se'n diu "nacionalitzar" o, tamb', "naturalitzar", perqu' consisteix a fer "naturals del pa' s", a fer ciutadans de l'estat, aquells que, per naixement, no n' eren, aquells que no n' eren naturals. En el cas de Catalunya, segons l'article 6 de l'Estatut d'Autonomia del 1979, gaudeixen de la condici' pol' tica de catalans els ciutadans que "tinguin ve' natge administratiu a qualsevol dels municipis de Catalunya". Aquest ve' natge s' adquireix al cap de dos anys de la declaraci' expressa de voler-lo adquirir, o b' al cap de deu anys de resid' ncia sense declaraci' expressa. De fet, tots els grups pol' tics catalans accepten el principi, avui ja popular, que " s' catal' qui viu i treballa a Catalunya", idea impl' citament recollida tamb' en el pre' mbul del mateix Estatut, quan es diu que es vol assegurar una qualitat de vida digna "per a tots els qui resideixen i treballen a Catalunya."]

[Vegeu les entrades: "Nom s'", "Origen" i "Tot" d'aquest manual; "Comen' ament de les coses", "Generalitzacions", "Normalitzaci' d'oracions amb 'Tots'" i "Normalitzaci' d'oracions amb 'Nom s'" de *Recerca filol'gica*.]

#### 2.4.6 EXERCICI: Distingir qui ho fa de qui ho transporta (p. 20, 3-4)

En cada cas, digues si et sembla que qui ho fa i qui ho transporta s' n el mateix (M), o si penses que s' n persones diferents (D).

M                    D                    ?

1. Alg' que fa el menjar i despr' s' el porta a taula.
2. El que escriu una carta i el carter.
3. Alg' que t' escriu una nota a classe i te la d' na.
4. El compositor i el violinista.
5. Alg' que s' inventa una can' i te la canta.
6. El que escriu el missatge i el missatger.
7. El fabricant de refrescos i el conductor del cam' que transporta refrescos.
8. El fabricant de gelats i el dependent d'una gelateria.

[Vegeu les entrades: "Fer" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filol'gica* i de *Recerca' tica*; "Habilitats" de *Buscant el sentit*.]

### IDEA 3: NOMS QUE SÓN COM COSES

Tant les coses com els éssers vius poden tenir noms que sonin com ells o que els descriguin d'alguna manera. Per exemple, si diem que una porta xerrica, la paraula “xerric” ja t'ajuda a recordar el tipus de soroll a qu'et refereix. Passa el mateix amb paraules com “tic-tac”, “xiuxiuejar”, “xerric-xerrac”, “mormolar”, “xarrupar”, o “miolar”.

Altres noms poden dir alguna cosa *sobre* les coses de les quals són noms. A la pàgina 19, 17 trobem, per exemple, la paraula “xuclamel”, que transmet certa informació sobre una flor: allò que conté, i com se'n pot extreure la substància. El nom “tallafoc” suggereix que es tracta d'una cosa per impedir la propagació d'un foc. El nom “girasol” suggereix que la flor s'assembla al sol i que hi pot estar relacionada d'altres maneres, com ara pel fet d'anar-se orientant sempre cap al sol.

La importància de discutir amb els teus alumnes paraules d'aquesta mena rau en la possibilitat que t'ofereix de mostrar-los que la connexió entre les coses i els seus noms pot no ser simplement una qüestió d'atzar. Els noms poden jugar un paper ben important a l'hora de transmetre informació sobre la cosa anomenada o sobre la qualitat de la seva experiència.

A més, en discutir aquestes paraules, els teus alumnes tindran l'oportunitat d'adonar-se que les paraules poden tenir la seva pròpia bellesa, independentment de les coses que anomenin. Els nens haurien de començar a descobrir que les paraules mateixes també són coses i parts del món, coses que tenen les seves pròpies qualitats estètiques.

#### 2.4.7 EXERCICI: Les coses i els seus noms (p. 19, 22)

¿Quines de les paraules següents (totes comencen per gr...) s'assemblen, per l'aspecte o pel so, a les coses de les quals són noms?

gra	gràcia	gràcil	grada	graella	gràfic
grafit	gralla	gramfon	gramola	granada	graner
granger	grans	granissat	granit	granota	grapa
grapejar	gras	gratacel	gravetat	greix	grenya
gresca	greu	grill	grimpar	grinyolar	grip
gripau	gris	groc	grogüenc	gronxador	grotesc
grua	gruixut	grumet	grumoll	grunyir	gruta

[Vegeu les entrades: “Noms” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Paraules i coses” de *Buscant el sentit*.]

#### 2.4.8 EXERCICI: Els éssers vius i els seus noms (p. 19, 22)

¿Quines de les coses següents s'assemblen als seus noms?

##### Llista de flors:

1. Margarida
2. Rosella
3. Pensaments
4. Rosa
5. Orquídia
6. Lliri
7. Violeta
8. Gerani
9. Gira-sol
10. Herba-sana

##### Llista de mamífers:

1. Ós
2. Gat
3. Cavall
4. Marmota
5. Hipopotàmic
6. Ratol
7. Tigre
8. Rinoceront
9. Balena
10. dofí

##### Llista d'ocells:

1. Àliga
2. Falcó
3. Pardal
4. Oriol
5. Pollet
6. Garsa
7. Colom
8. Flamenc
9. Lloro
10. Picamosques

##### Llista de peixos:

1. Taur
2. Truita
3. Salm
4. Moll
5. Bacall
6. Rap
7. Peix espasa
8. Llu
9. Rajada
10. Escorpa

[Vegeu les entrades: “Noms” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Paraules i coses” de *Buscant el sentit*.]

## IDEA 4: MOSTRAR I DIR

La Gus diu que *sap* d'on ve la mel. I llavors li *diu*, a en Kio, que ve del xuclamel. Un moment després, la Gus mostra a en Kio "com s'arrenquen d'una dentada les puntes de les flors i i com es xucla el suc dolc de dintre" (19, 20-21).

¿Quina diferència hi ha entre dir i mostrar? Semblaria que la diferència més bàsica és que amb el dir es fa un esforç per impartir coneixement de manera verbal, mentre que amb el mostrar es fa un esforç per informar de manera no verbal, sense presentant la cosa, exposant-la, manifestant-la. Podem dir a algú que ens hem comprat una bicicleta nova, o li ho podem mostrar. Si l'altra persona té algun dubte sobre si realment tenim o no una bicicleta nova, resultarà molt més convincent mostrar-la-hi que dir-li-ho. És per això que els nens sovint diuen "ensenya-m'ho!" o "a veure, a veure"; és a dir, reclamen una prova que sovint el simple fet de dir no aporta.

El dir s'adreça gairebé exclusivament a la comprensió, mentre que quan mostrem una cosa l'estem presentant als sentits, que poden contribuir, o no, a la comprensió. Aquest seria el cas si intentéssim descriure a algú dues menes de robes diferents. Podria arribar a ser molt difícil d'indicar verbalment les diferències entre elles, mentre que si en mostréssim dos retalls i els deixéssim tocar, l'observador trobaria probablement incomptables aspectes diferents.

Sovint algun mestre pregunta: "¿Quina diferència hi ha entre una discussió *filosòfica* i una discussió *qualsevol*?" Malgrat que és possible suggerir a aquest mestre alguns dels aspectes que cal tenir en compte per aprendre a distingir aquests dos tipus de conversa, pot ser més efectiu *presentar-li'n exemples* i demanar-li que ell mateix digui quines diferències ha observat.

### 2.4.9 EXERCICI: Mostrar i dir (p. 19, 18-23)

En cada un dels casos següents, primer *parla* a la classe *sobre* cada cosa, i deixa que els membres de la classe provin d'endevinar a què t'estàs referint. Després d'haver fet l'intent d'endevinar-ho, *mostra'ls* de què estaves parlant. (Assegura't de tenir ben amagada la cosa fins que estiguis a punt per mostrar-la.)

#### Primer descriu

1. l'aspecte d'una rajola de xocolata
2. l'aspecte d'una taronja
3. la forma d'un mirall
4. l'aspecte d'un xiclet
5. l'aspecte d'un terrer de sucre

#### Després descriu

1. el gust d'una rajola de xocolata
2. el gust d'una taronja
3. què fa un mirall
4. el gust d'un xiclet
5. el gust del sucre

#### I ara mostra

1. una rajola de xocolata
2. una taronja
3. un mirall
4. un xiclet
5. un terrer de sucre

[Vegeu les entrades: "Mostrar" d'aquest manual; "Dir" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

## IDEA 5: MOSTRAR COM ES FA UNA COSA

No és el mateix ensenyar a una persona només verbalment i mostrar a aquesta persona *com* es fa una cosa. Per exemple, podem trobar un llibre d'instruccions amb la bicicleta que acabem de rebre. Llegir aquestes instruccions serà molt diferent de tenir algú que ens mostri com es munta la bicicleta i com es va en bicicleta. Mostrar com es fan les coses és important, perquè és una manera d'ensenyar habilitats mitjançant la demostració.

Paraules com "modelar", "exemplificar", "demostrar" i "mostrar" representen tipus d'activitats que són molt diferents d'altres com "narrar", "descriure", "explicar" i "informar". El primer grup té a veure amb un ensenyament no verbal, mentre que el segon grup es restringeix a la comunicació verbal. Si vols que els teus alumnes es familiaritzin amb aquesta distinció, demana a un d'ells que expliqui als altres què fa la persona que fa la vertical i, després, demana-li, a un altre, que ho mostri de manera no verbal. En acabar, pregunta a la classe què ha resultat més interessant i informatiu, si l'explicació o la demostració.

#### 2.4.10 EXERCICI: Mostrar com es fa una cosa (p. 19, 18-23)

Cada membre de la classe ha de mostrar com es fa una cosa, començant pel mestre o la mestra. Tot s'ha de fer en silenci, com si es tractés d'una pantomima. Heus aquí alguns exemples de coses que es podrien mostrar:

1. Com es corden les sabates
2. Com es pren una dutxa
3. Com es fa per rentar-se la cara
4. Com es condueix un cotxe
5. Com s'entra i se surt d'una escala mecànica
6. Com es tira un penal
7. Com es menja un pratssec
8. Com es fa per surar dins l'aigua
9. Com comportar-se en un ascensor ple
10. Com es planxa un vestit o una camisa
11. Com es renten els plats
12. Com es fa per estar calent al llit en una nit d'hivern

[Vegeu les entrades: “Mostrar” d'aquest manual; “Fer” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filològica* i de *Recerca crítica*; “Habilitats” de *Buscant el sentit*.]

#### IDEA 6: IGNORÀNCIA

La Gus està a punt de dir: “Hi ha moltes coses que no saps, Kio” (19, 25), però se'n està. Molta gent s'encarria a prendre's seriosament l'absència o no-existència d'alguna cosa. Es resisteix a considerar seriosament coses com la foscor, perquè simplement és l'absència de llum, o el fred, perquè simplement és l'absència de calor. Així mateix s'encarria a admetre la seva ignorància, que és l'absència de saber.

A les persones, ens incomoda particularment la nostra ignorància, perquè no ens agrada ser considerats estúpids o curts. Però, tanmateix, no sempre és així. En aquest cas, per exemple, a en Kio, no l'incomoda admetre que no sap una cosa (19, 22-23). Les persones que, com en Kio, admeten que no saben una cosa, tenen moltes possibilitats de ser, no només honestos, sinó realistes, ja que admetre que no saben els permet cercar allò que els manca, mentre que les persones que pensen que ho saben tot estan condemnades a no poder descobrir res.

No tots els nens ho volen saber tot. No obstant això, si trobessim un nen així, valdria la pena fer-li una pregunta com aquesta: “¿Què trobes que seria millor: saber-ho tot o saber usar sensivament els coneixements que ja tens?”

Una pregunta com aquesta pot servir perquè els teus alumnes s'adonin que un pot tenir coneixements però no tenir la saviesa d'utilitzar-los bé. Aquest, és clar, és un dels perills a què ens enfrontem actualment en el camp del saber científic, i mai no és massa aviat per començar a fer que els nens prenguin consciència de la naturalesa del problema.

#### 2.4.11 PLA DE DISCUSSIÓ: Ignorància (p. 19, 22-26)

Discutiu els refranys i expressions següents:

1. “La ignorància és atrevida.”
2. “D'allò que els ulls no veuen, el cor no en dol.”
3. “El saber no ocupa lloc.”
4. “Ensuma nas que no en tastaràs.”
5. “L'experiència és la mare de la ciència.”
6. “La ignorància de la llei, no n'excusa el compliment.”

[Vegeu l'entrada “Ignorància” d'aquest manual.]

## IDEA 7: TACTE

Es diu que algú t'acte quan sap comportar-se d'una manera que sigui adient a la situació en què es troba i que no fereixi els altres. Així, sembla que la Gus, que tenia un comentari aspre a la punta de la llengua, s'ho pensa de nou i senzillament comenta: “¿Qui ho pot saber tot?” (19, 26). De fet, resulta que en lloc de ferir en Kio amb les seves paraules, la Gus l'aconsola.

El tacte és un bon exemple d'una cosa que no es pot ensenyar verbalment; només es pot mostrar. Un mestre pot anar esculpint el tacte; els altres nens poden esculpir el tacte; els pares poden esculpir el tacte. Naturalment, que els nens arribin a tenir tacte, arribin a ser discrets, pressuposa que tenen la capacitat de posar-se al lloc dels altres i de preguntar-se: “¿Quin efecte em causarien, a mi, aquestes paraules?”

També s'hauria d'esmentar que fins ara ens hem referit a un significat peculiar de la paraula “tacte”. El significat primari de la paraula fa referència al sentit típic. Tenir tacte sovint es considera equivalent a allò que en mèdica s’anomena “tenir una pulsació delicada”, a tenir, per tant, una certa sensibilitat per als sentiments dels altres. En aquest cas concret, resulta interessant el fet que la Gus, que és la que mostra que té tacte, sigui precisament una persona tan dependent del seu sentit típic.

### 2.4.12 EXERCICI: Tacte (p. 19, 25-26)

Tenir tacte significa ser capaç de fer la cosa adient en el moment oportú. ¿Et sembla que tenen tacte les persones següents?

1. L'Enric veu uns bombers que s'enfronten a un gran foc. L'Enric intenta que li donin la seva opinió sobre els grans incendis que hi ha cada estiu.
2. La Griselda visita la seva amiga Sonia, que acaba de tenir un accident de cotxe amb tota la seva família. La Griselda explica a la Sonia tot el que ella sap sobre accidents mortals.
3. En Guim explica a la seva amiga Mònica que acaba de perdre la seva paga setmanal. La Mònica li demana que li deixi cent pessetes.
4. En una festa, la Montse pregunta: “¿Algú sap aquell del mandrós que enganxava segells?” Quan tothom crida “¿Sí?”, la Montse va, i l'explica igualment.
5. La Gemma i la Laura s'havien barallat, però ara ja han fet les paus i tornen a ser amigues. En Tomàs no para de recordar-li, a la Gemma, tot el mal que la Laura li va fer, i no para de recordar-li, a la Laura, tot el mal que li va fer la Gemma.

[Vegeu les entrades: “Sensibilitat” d'aquest manual; “Posar-se al lloc d'un altre” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*.]

## IDEA 8: ¿D'ON VÉNEN LES COSES?

La Gus ha dit: “Jo sé d'on ve la mel” (19, 15). I ara, es pregunta “¿d'on ha sortit (una cosa) abans d'arribar aquí?” (20, 3). Així ens suggereix que, a la Gus, li interessa la qüestió dels orígens i la manera d'explicar les coses causalment. També hi ha la qüestió de com pot sorgir la novetat, de com emergeixen les coses, de com passen les coses i de quines lleis les regulen.

Aquest interès de la Gus està estretament lligat a la reflexió que es dona al llarg de tot *Kio i Gus*. Demanar-se d'on vénen les coses és una manera de pensar molt diferent a la d'acceptar el món tal com és. La recerca incansable de la Gus per saber com s'originen les coses és essencial per a la recerca, i no només en el sentit que la recerca ens ajuda a entendre com són les coses, sinó també en el sentit que ens ajuda a predir-les i controlar-les. Potser així no sembla massa evident si es tracta de conèixer els orígens d'una estrella, o de la terra, ja que en aquests casos el control del futur amb prou feines sembla possible. Però amb qüestions pràctiques, de cada dia, la situació és ben diferent. Si veiem algú amb un gelat, amb un llibre o una joguina, li podem preguntar: “¿D'on ho has tret?”, perquè aquesta informació ens permet d'obtenir una cosa similar. Saber on ha començat un foc ens permet de prevenir un nou incendi en el futur. Una persona pot estar temptada d'envejar els béns d'un altre, però si esbrina d'on han sortit —potser provenen d'un robatori—, potser li desapareixerà l'enveja, perquè la possessió d'aquells béns perd l'atractiu.



#### 2.4.13 PLA DE DISCUSSIÓ: Or gens (p. 20, 3)

Les persones següents plantegen preguntes sobre l'origen de les coses. ¿Com respondries?

1. Pere: “Jo visc al delta de l'Ebre. Cada primavera volen per sobre de casa meva necs salvatges. ¿D'on venen?”
2. Teresa: “Cada mat surt el sol. ¿D'on ve?”
3. Beatriu: “He vist per la televisió les cascades del Niagara. ¡Quanta aigua! ¿D'on ve?”
4. Ti : “¡Quina tempesta que fa! ¡Mira quin llamp! ¿D'on ha sortit?”
5. Georgina: “¡Tinc un forat al jersei! El deu haver fet una arna. ¿Per d'on ha sortit l'arna? ¿I d'on ha sortit el forat?”

[Vegeu les entrades: “Origen” d'aquest manual; “Començament de les coses” de *Recerca filosòfica*.]

### IDEA 9: ¿PER QUÈ LES COSES PASSEN DE LA MANERA QUE PASSEN?

Hi ha un grup de paraules que acaben amb “-ment”. S'anomenen adverbis. Descriuen *com* es comporten les coses i les persones. Per exemple, diem que les coses es mouen ràpidament o lentament, i que la gent es comporta correctament, amablement o rudament. I, per tant, és evident que les coses no només passen, sinó que passen *de certes maneres*. El que la Gus es pregunta és “per què les coses passen de la manera que passen, i no d'una altra manera” (20, 5-6).

La *manera com* passa una cosa ens diu pràcticament tant sobre la cosa com el fet mateix de passar. Per exemple, ¿quina diferència hi ha entre “En Pau va caminar cap a l'escola” i “En Pau va caminar lentament cap a l'escola”? ¿Quina diferència hi ha entre “Plovia” i “Plovia escassament”? Els adverbis “lentament” i “escassament” ens diuen moltíssim sobre *com* passaven aquestes coses.

Quan estem desconcertats i busquem explicacions —com ara l'explicació d'on ha sortit una cosa, o per què les coses passen de la manera que passen—, estem mirant d'entendre allò que ha passat de manera que sigui menys desconcertant i més una cosa que no tingui res d'especial. Per exemple, podem quedar molt desconcertats la primera vegada que veiem un gran globus i ens diuen que conté aire calent. Per un cop entenem que l'aire calent puja, el nostre desconcert desapareix, i podem veure que un globus d'aire calent s'eleva naturalment. De fet, ens sorprendria molt si no ho feia.

Diem que descobrim certes lleis de la naturalesa. Aquestes lleis ajuden a dissipar el nostre desconcert. No és possible de dissipar-lo tot, i tampoc no ho voldrà em, perquè, com diu la Gus al començament de la novel·la, “¿Què quedaria per poder fer volar la imaginació?” (5, 28-29). Per tant, el nostre desconcert no es limita al fet que passin coses estranyes; també es desvetlla pel fet que, ben sovint, hi ha coses que passen de manera estranya, *estranyament*.

#### 2.4.14 EXERCICI: ¿Com passen les coses? (p. 20, 4-6)

Les coses passen de diverses maneres. La llista d'adverbis que et donem suggereix algunes d'aquestes diverses maneres.

Després trobaràs una colla d'oracions. En cada cas, tria dos adverbis de la llista, un que et sembli *apropiat* i un que et sembli *inapropiat*.

correctament	bellament	lentament	brillantment
bèssicament	diversament	polidament	desesperadament
responsablement	ràpidament	esbojarradament	hèrbilment
darrerament	amargament	atentament	pesadament
personalment	tossudament	simplement	feliçment
encertadament	mandrosament	conscientment	filament
rudament	tranquil·lament	dèbilment	fortament
oportunament	impliament	deixadament	espaiosament
graciosament	bojament	sincerament	finalment

1. Es va fer la trena \_\_\_\_\_.
2. Li va donar la m \_\_\_\_\_.
3. El foc de l'espelma tremolava \_\_\_\_\_.
4. Va jugar \_\_\_\_\_ amb les pintures.
5. Aquell home estava \_\_\_\_\_ aferrat a l'ampit de la finestra.
6. L'aigua sortia \_\_\_\_\_ del radiador trencat.
7. El nuvi i la núvia es van mirar l'un a l'altra \_\_\_\_\_.
8. Aquella dona va pegar al gos \_\_\_\_\_.
9. Els pares van lluitar \_\_\_\_\_ per trobar una bona escola per als seus fills.
10. El blat creixia \_\_\_\_\_ sota un sol de justícia.
11. Els soldats d'uniforme blau van vèncer \_\_\_\_\_ els soldats d'uniforme verd.
12. Veia \_\_\_\_\_ la llum al final del túnel.
13. L'hostessa va comprovar que tot l'equipatge estigués \_\_\_\_\_ situat.
14. Les bromes que feia eren \_\_\_\_\_ divertides.

[Vegeu les entrades: “Descripció” d’aquest manual; “Explicacions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*; “Descripcions i explicacions” de *Recerca filosòfica*.]

# CAPÍTOL 3

## EPISODI 1

### IDEA 1: VESPRE

Aquí tens l'oportunitat d'ajuntar una colla d'habilitats de raonament que ja són familiars als teus alumnes des dels dos primers capítols. En primer lloc, entendre el vespre implica l'habilitat de copsar la seqüència de fases que componen un dia: matí, tarda, vespre, nit. Entendre, doncs, la seqüència temporal exigeix ara tenir certa habilitat en la *seriaci*.

En segon lloc, hi ha la possibilitat d'establir *analogies* entre fases del dia i fases de l'any: matí, tarda, vespre i nit poden tenir analogies, o no, amb primavera, estiu, tardor i hivern.

També podries plantejar qüestions sobre *causa i efecte*. Sovint assumim que la conjunció constant de dues coses, l'una després de l'altra, implica que la primera ha estat la causa de la segona. ¿Seria veritat així en el cas de la relació entre la tarda i el vespre? ¿Potser la tarda és causa del vespre?

Usa també la noció de vespre com una oportunitat per discutir la *vaguetat*. Sabem segur que hi ha un temps del dia que és el vespre, però no estem segurs de quan comença i quan acaba. La tarda avança gradualment cap al vespre i el vespre avança gradualment cap a la nit. No hi ha cap punt on es puguin tallar amb precisió el començament i l'acabament del vespre. És, doncs, un exemple excel·lent de vaguetat, especialment perquè, tot i ser un terme vague, segueix essent molt útil. (De fet, és probable que la majoria de termes vagues siguin útils; si no ho fossin, ja ens n'hauríem pogut desempellegar fa molt de temps.)

Finalment, podem discutir l'*ambigüitat* de la noció que el vespre és una part del dia. "Dia" podria significar "un període de vint-i-quatre hores" o "període amb llum solar". En el primer cas, el vespre és part del dia; en el segon, no.

#### 3.1.1 EXERCICI: Les fases del dia (p. 21, 5)

1. ¿Què passa quan es matineja?
2. ¿Qui són els matiners: el qui matina o el qui fa matinada?
3. ¿Es pot tardejar de manera semblant a com es pot matinar?
4. ¿La migdiada és allò que es fa al migdia?
5. ¿Què volem dir quan parlem, per exemple, "del migdia de França"?
6. ¿Significa sempre el mateix "migjorn" que "migdia"?
7. ¿Es pot dir d'una tarda que és "tardana"?
8. Si el qui matina molt no es lleva a migdia, ¿el qui tarda molt no se'n va al llit al vespre?
9. ¿Es pot dir que una vesprada és un conjunt de vespres?
10. ¿Podem distingir entre el vespre i la vespra, els vespres i les vespres?
11. ¿"Vesprejar" és fer una cosa al vespre?
12. ¿Hi ha individus vespertins tal com hi ha individus nocturns?
13. ¿Fa un miracle el qui fa de la nit dia?
14. ¿Quina diferència hi ha entre "fer nit" i "fer-se nit"?
15. ¿Es necessita un llum o un vestuari especial per passar la nit en blanc?
16. Hi ha animals nocturns, però, ¿hi ha també nocturns musicals?
17. El qui fa un treball nocturn, ¿treballa amb nocturnitat?

[Alguns dels matisos d'aquest exercici es poden acabar de perfilar consultant el *Diccionari de la Llengua Catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans. Tot i que no convé deixar-se lligar excessivament pels diccionaris —sobre tot per les seves definicions—, sí que convé consultar-los quan es desconeixi l'ús d'un terme o bé quan es tracti d'interpretar un gir especial o una frase feta.]

[Vegeu les entrades: "Temps" d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca tècnica*; "Seriaci" d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; "Ambigüitat" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; "Vaguetat" de *Recerca filosòfica*.]

## IDEA 2: VENIR SON

“Venir son” és una forma d’expressió més aviat peculiar. ¿Què significa “venir son”? ¿Vol dir que la son ens ven? ¿O bé vol dir que podem triar expressament que ens vingui son sempre que vulguem? ¿Ho comencem nosaltres alguna vegada o és quelcom que ens passa sense voler, o potser és una mica de totes dues coses?

Pots preguntar als teus alumnes si algun sabria descriure la diferència entre estar despert i tenir son. Quan tens son, ¿et pesa més el cap? ¿Et pesen més les parpelles? ¿Pots parlar amb la mateixa claredat quan estàs endormiscat que quan estàs completament despert?

Val la pena discutir l’endormiscament perquè ajuda els nens a adonar-se de les diferents maneres que tenen d’experimentar el món. Les coses tenen un gust diferent quan tenim gana i quan no en tenim; quan estem marejats, sembla que el món doni voltes; quan estem malalts, el món ens apareix de manera diferent de quan estem sans. Quan discuteixin aquestes diferències, els teus alumnes començaran a advertir que allò que anomenem “realitat” és el producte de diferents maneres de tenir experiències en circumstàncies diferents.

### 3.1.2 PLA DE DISCUSSIÓ: Venir son (p. 21, 5)

1. ¿Quan sembla que passa més a poc a poc el temps: quan estàs completament despert o quan et ve son?
2. Quan et ve son, ¿és difícil de pensar en coses que estan lluny de tu? (Si dius que sí, ¿per què?)
3. Quan et ve son però encara no estàs a punt d’anar al llit, ¿què prefereixes: a) una cadira, b) el terra, c) un sofà, d) una falda?
4. ¿Per què diem *una* cadira, *un* sofà, *una* falda, però diem *el* terra?
5. ¿T’agrada més que t’expliquin un conte quan estàs completament despert però comences a tenir son, o bé quan tens son i comences a quedar-te adormit?
6. ¿És al vespre que el món comença a tenir son?
7. Quan et ve son, ¿què fas que també facin els gossos o els gats quan els ve son?
8. ¿Et ve mai son a l’escola? (Si dius que sí, ¿per què?)
9. ¿Hi ha vespres en què no sembla que et pugui venir la son? (Si dius que sí, ¿per què?)
10. ¿Per què et pesen més les parpelles quan estàs endormiscat?

[Vegeu les entrades: “Son” d’aquest manual; “Adormir-se” de *Buscant el sentit*; “Real, què és” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*.]

### 3.1.3 EXERCICI: Raonar sobre la son (p. 21, 5)

1. Raonament analgic. Completa les analogies següents:
  - a. Adormit és a despert com cansat és a (fregit, frenat, fresc, fred)
  - b. Dormir bé és com .....
  - c. Tenir son a l’escola és com .....
2. Raonament causal. Completa les oracions següents:
  - a. Els animals necessiten dormir perquè .....
  - b. Les pedres no necessiten dormir perquè .....

[Vegeu les entrades: “Son” d’aquest manual; “Adormir-se” de *Buscant el sentit*; “Real, què és” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*.]

## IDEA 3: ¿PODEM NECESSITAR UN CONTE?

Probablement molts dels teus alumnes reconeixeran de qui parla en Kio quan diu “Necessito un conte”. Pot ser el resultat d’un patró que s’ha establert vespre rere vespre, quan a la criatura se li ha explicat un conte abans d’anar a dormir; i, ara, ja espera el conte per poder anar a dormir.

Però, necessitar un conte no ha pas de ser només una qüestió d’hàbit. Hi ha necessitats intel·lectuals tal com n’hi ha de físiques, i els contes representen una de les moltes maneres de posar significats en les vides dels nens.

Podria molt ben ser que un nen, que patís del que es podria anomenar “deficiència de significat”, reclamés un conte tal com un nen afamat reclama menjar.

Fins i tot persones amb una vida molt plena de significat poden encara necessitar contes. Es necessiten històries noves per proporcionar significats que no són familiars sinó novells. D'altra banda, també van bé els contes antics, perquè serveixen per connectar-nos amb el món de les coses familiars i per confirmar-nos, així, que encara que moltes coses canviïn, moltes romanen.

### 3.1.4 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Hi ha gent que necessita contes per anar a dormir? (p. 21, 5)

1. Alguns diuen que han de beure un got de llet per poder agafar el son. ¿Ho fas tu?
2. Alguns diuen que necessiten un conte per poder agafar el son. ¿Ets d'aquests tu?
3. Alguns diuen que no poden agafar el son perquè no es poden treure del cap les coses que han passat durant el dia. ¿Et passa, a tu?
4. Alguns diuen que no poden agafar el son perquè estan ocupats pensant en el que passarà demà. ¿Tu també?
5. Alguns diuen que necessiten contes perquè els contes els donen un altre món on poder viure. ¿Hi estàs d'acord?
6. Alguns diuen que necessiten contes perquè la vida és molt complicada i desconcertant, mentre que els contes són clars i simples. ¿És així el que tu en penses, dels contes?
7. Alguns diuen que necessiten contes perquè la vida és molt avorrida i els contes, en canvi, estan plens de perills i d'aventures. ¿És per això que t'agraden els contes?
8. Alguns diuen que els agraden els contes perquè saben que no corren cap perill, fins i tot quan escolten les parts més terribles del conte. ¿Et passa, a tu?
9. Alguns diuen que no els agraden els contes perquè no són veritat.
  - a. ¿És veritat que els contes no són veritat?
  - b. Encara que no ho siguin, ¿vol dir això que no s'ha divertit sentir-los contar?
10. Imagina't que has trobat un conte en un llibre, però que hi faltava una part. ¿T'estimaries més que la part fos del començament, del mig o del final?

[Vegeu l'entrada “Història, històries” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*.]

### 3.1.5 EXERCICI: ¿Què hi ha de semblant i què de diferent en aquests contes? (p. 21, 5)

Heus aquí resums de dos contes. L'un és el conte explicat per l'avi d'en Kio. L'altre és el conte d'*Androcles i el lleó*. ¿En què s'assemblen i en què són diferents?

1. Un home estava sol en una barca motora. Hi va haver un accident i l'home es va trencar el braç. També va caure a l'aigua. La barca va començar a avançar en cercles, cada vegada més i més a prop de l'home. De sobte, va aparèixer una balena i va mirar directament l'home. Llavors, amb un cop de cua, la balena va fer miques la barca i l'home va salvar la vida.
2. Un jove que era sastre anava passejant pel bosc quan es va trobar amb un lleó que patia molt perquè s'havia clavat una espina a la pota. El sastre li va arrencar l'espina i el lleó va marxar corrents. For a temps després, el sastre va ser arrestat pel govern de Roma. Se'l va condemnar a ser llançat als lleons. El jove sastre es va espantar molt quan es va veure al mig de l'arena. ¡De sobte, un lleó es va abalancar contra ell amb un rugit terrible! Llavors, el lleó es va aturar i es va posar a fregar el sastre amb el morro. ¡Era el mateix lleó a qui ell havia salvat la vida al bosc!

[Vegeu l'entrada “Història, històries” d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*.]

## IDEA 4: COMPARAR LA VIDA A PAGÈS AMB LA VIDA A MAR

Molts dels mariners que, des de mitjans del segle XIX i a començaments del XX, es van fer a la mar buscant fortuna, venien de l'interior. A la vista d'això, ens hauríem de preguntar què ho fa que, un jove que ha crescut a pagès, vulgui fer-se a la mar. ¿I què ho fa que, un cop a la mar, pugui voler tornar a pagès?

Viure a pagès és viure a terra; anar a mar és viure a l'aigua. En el segle XX encara tenim un altre tipus de vida: la d'aquells que viuen a l'aire. Vet aquí una oportunitat perquè els teus alumnes comparin dues maneres diferents de viure amb la naturalesa, en lloc de viure amb —i entre— altres éssers humans.

Es pot començar la discussió amb els alumnes demanant-los que comparteixin el que s'apiguen sobre com es viu a pagès, com es viu a mar, i com es viu a ciutat. Es poden escriure a la pissarra els diversos trets de cada tipus de vida —tot assenyalant-ne semblances i diferències a mesura que avança la discussió—, i se'ls pot preguntar quin impacte pot haver tingut sobre en Kio la narració del seu avi —sobre haver-se fet gran en una granja i haver anat a la mar— tenint en compte que —tal com s'ha dit al final del capítol— en Kio juga a ser mariner mentre es banya.

### 3.1.6 EXERCICI: Vida en una granja o masia (p. 21, 8)

Escriu a la pissarra 10 noms de coses que es puguin veure, tocar, ensumar, tastar o sentir en una granja o en una masia. Ara demana als nens que els ajuntin de la manera que vulguin.

Escriu també 10 noms de coses que es puguin veure, tocar, ensumar, tastar o sentir a mar. Que els ajuntin.

I escriu 10 noms de coses que es puguin veure, tocar, ensumar, tastar o sentir a ciutat. Que els ajuntin.

Divideix els alumnes en tres grups iguals: el primer s'encarrega dels noms de la granja, el segon dels de la ciutat, i el tercer dels del mar. Cada grup ha d'inventar *un* conte amb les paraules de la pissarra. S'hi ha d'usar *cada* paraula.

[Vegeu les entrades “Masia” i “Mar” d'aquest manual.]

### 3.1.7 EXERCICI: Raonar sobre el mar (p. 21, 9)

1. Matriu en quatre parts. Completa el següent:

- Camp i mar junts; camp sense mar; mar sense camp ; .....
- Aigua i terra juntes; aigua sola; .....; ni aigua ni terra.
- Ni mar ni costa; mar sola; costa sola; .....

2. Raonament transitiu. Completa el següent:

- Els oceans són més grans que els llacs; els llacs són més grans que els bassals; per tant, .....
- L'aigua de riu és més fresca que l'aigua de llac; l'aigua de llac és més fresca que l'aigua de mar; per tant, .....

[Vegeu l'entrada “Mar” d'aquest manual.]

## IDEA 5: UN SOMRIURE TORT

Abans ens hem adonat que la Gus pateix una incapacitat important: no hi veu. Ara se'ns diu que l'avi d'en Kio té un somriure tort (21, 13). Això sembla ser una deficiència molt petita. Ara bé, encara que, en si mateixa, aquesta sigui una cosa menor, també es podria tractar d'un símptoma d'alguna cosa de més envergadura. Per exemple, les persones que han sofert un atac de feridura, de vegades han d'arrossegar la paràlisi parcial de músculs facials, de manera que tenen un somriure tan tort com el que se'ns diu que té l'avi d'en Kio.

Aquí podria ser útil que els teus alumnes parlessin sobre la distinció entre símptomes i condicions. És una distinció no pas mancada de dificultat, perquè es pot sostenir que els símptomes són, de fet, *parts* de les condicions sobre les quals ells mateixos criden la nostra atenció. Per exemple, la ragera de nas és símptoma de refredat. Per què, ¿és ella mateixa distinta d'estar refredat o és part del fet d'estar refredat? Una manera de respondre seria recon-

xer que s, efectivament, part del refredat, per que s aquella part que es reconeix de seguida, mentre que altres aspectes del refredat no s n f cilment discernibles. De manera semblant, l'abs ncia freqüent de l'escola per part d'un nen pot ser considerada un s mptomata de quelcom de car cter m s complex que no funciona en la salut del nen o en la seva situaci familiar.

Que els nens aprenguin a recon ixer s mptomates s important perqu llavors tenen ocasi de raonar sobre les causes d'aquells s mptomates i d'intentar inferir les condicions subjacents que hi podrien estar implicades. En aquest cas, entendre la relaci entre els s mptomates i les condicions que ells ens fan descobrir s semblant a entendre la relaci entre una paraula i l'oraci o el par graf dels quals forma part.

A m s, els teus alumnes viuen en un m n en qu moltes persones tenen discapacitats d'un tipus o d'un altre. Esdevenir sensible al m n que ens envolta s un dels objectius d'una bona educaci . Tal com s'ha dit abans en refer ncia a la ceguesa, la discussi de discapacitats a classe, amb nens petits, pot ser molt dif cil; us exhortem, doncs, a procedir amb molta cautela. D'altra banda, en la mesura en qu els nens arribin a ser conscients de les discapacitats i aprenguin a parlar-ne amb objectivitat i, alhora, amb inter s, en aquesta mateixa mesura ja els haur s ajudat a tornar-se un xic menys centrats en si mateixos i m s comprensius amb els altres.

### 3.1.8 EXERCICI: La poesia d'una boca torta

#### OZIMANDIES.

Sonet de Percy Bysshe Shelley (1797-1822)

Josep Carner i Puig-Oriol (Barcelona, 1884-Brussel·les, 1970), *El tomb de l'any* (Estiu), 1966

Em deia un viatger, tornat de terra antiga:  
He vist dues grans cames de pedra, sense cos,  
que en el desert es drecen. La sorra, entorn, calciga  
i ha mig colgat un rostre fet miques. El recl s

enuig, l'orgull, son g lid menyspreu, la boca torta,  
diuen que amb lluc l'artista les passions lleg ,  
de vida m s durable, damunt la pedra morta,  
que cap cisell mofaire, que el cor que les nodr .

I al pedestal aquesta llegenda encara es veu:  
"Monarca de monarques, jo s c Ozimandies;  
oh reis, que us descoratgin mes obres: contempleu!".

Res vora seu no resta. I entorn de les deixies  
d'una despulla, per tot l' mbit que destries,  
s'allarga un pla d'arena, desert pertot arreu.



Ajuda els alumnes a entendre el sentit del sonet de Carner, i posa un m fasi especial en l'habilitat de l'artista per expressar, de manera molt durable, les passions (enuig, orgull, g lid menyspreu) a trav s d'una "boca torta", cisellada damunt una pedra que resulta ser molt menys morta del que sembla.

Si ho veus factible, anima els alumnes a fer tamb un redactat molt breu, o un breu poema, sobre "una boca torta" o "un somriure tort".

[Vegeu les entrades: "Somriure" i "Emocions" d'aquest manual; "Sentiments" d'aquest manual, de *Recerca fillosfica* i de *Recerca tica*; "Sentiments privats" de *Buscant el sentit*.]

### 3.1.9 PLA DE DISCUSSIÓ: Tenir un somriure tort (p. 21, 13)

1. Si la teva boca fos simplement una l nia recta com aquesta, ¿es tractaria d'un somriure?



2. Un somriure, ¿ha de tenir els dos extrems aixecats, posem, aix ?



3. En un món en què la majoria de les coses fossin tortes, ¿hi hauria un somriure com aquest?



4. Si la majoria de les coses del món fossin tortes, ¿resultaria estrany veure gent amb el somriure tort?

5. Si la majoria de les coses del món fossin tortes, ¿podria ser que la persona més torta fos la més atractiva?

6. ¿L'avi d'en Kio té un somriure tort? ¿Es pot dir que té un somriure estrany o desagradable? ¿Per què ?

[Vegeu les entrades: “Somriure” i “Emocions” d’aquest manual; “Sentiments” d’aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*; “Sentiments privats” de *Buscant el sentit*.]

## IDEA 6: AIGUA

Dels molts llibres de ciències per nens que tracten de l'aigua, es pot esmentar el de Frederic Vester, *Aigua=Vida. Un llibre cibernètic del medi ambient amb 5 cicles d'aigua*, Parthenon, Barcelona, 1992 (original alemany del 1987). Aquest llibre planteja una colla de qüestions i problemes que poden ajudar a respondre moltes preguntes físiques rellevants. Heus aquí algunes d'aquestes preguntes:

1. ¿Què són els cicles naturals i per què s'han de respectar?
2. ¿Per què l'aigua és un element vital imprescindible?
3. ¿On es troba la massa d'aigua més gran?
4. ¿Per què l'aigua de vegades s'escalfa i altres vegades s'escalfa?
5. ¿Hi ha aigua al voltant nostre que no puguem veure?
6. ¿Quines són les propietats físiques de l'aigua?
7. ¿On obtenim la nostra aigua?
8. ¿Com corre l'aigua pel sòl?
9. ¿Com s'acumula l'aigua en el sòl?
10. ¿Què és la pressió de l'aigua?
11. ¿Per què algunes coses suren i altres, no?
12. ¿Què és l'aigua pura i l'aigua impura?
13. ¿Quins tipus de substàncies es troben a l'aigua?
14. ¿Com es pot fer que l'aigua sigui bona per al consum humà?
15. ¿Com es pot obtenir aigua molt pura?
16. ¿Com es contamina l'aigua?
17. ¿Es pot convertir l'aigua de l'oceà en aigua fresca?
18. ¿Què és el que passa amb l'aigua a la fotosíntesi?
19. ¿Quin és el circuit de les aigües residuals?
20. ¿Què s'ha d'arrossegar els rius?

*Aigua=Vida* proporciona un sumari útil de conceptes relacionats amb l'aigua. El llibre, a més, té l'habilitat de posar l'aigua en relació tant amb la resta de la naturalesa com també amb els seus usos més habituals en la vida quotidiana. Ben segur que a l'escola coneixereu llibres com aquest, que, tant pel contingut com per la forma, fan una presentació adequada del tema.

### 3.1.10 EXERCICI: Raonar sobre l'aigua (p. 21, 11)

1. Formular qüestions. En Joan va veure el següent. ¿Quina mena de qüestions podia haver preguntat com a resultat de les observacions?



- a. Va veure que l'aigua que posava en el pot era neta: sortia directament de l'aixeta. Per , després de bullir, deixava un cercle en el pot.
  - b. Va veure una agulla que surava en un vas d'aigua.
  - c. Va veure un tros de fusta de s'enfonsava a l'aigua.
  - d. Va veure aigua que bullia en un pot, i bombolles que pujaven cap a la superfície. Quan va preguntar si les bombolles eren bombolles d'aire, li van dir que no.
2. Trobar assumpcions. La Mindy va nàixer a l'estat nord-americà d'Utah. En el sector occidental d'aquest estat, hi ha el Gran Canyon i el Gran Llac Salat. La Mindy coneix aquest llac. I així, quan va anar a Banyoles l'any 1992, amb motiu dels Jocs Olímpics de Barcelona, va preguntar: "¿L'aigua d'aquest llac és molt salada, oi?" ¿Què estava assumint la Mindy? ¿Era correcta la seva assumpció?

[Vegeu les entrades: "Aigua", "Aiguamolls" i "Pluja" d'aquest manual; "Pol·lució" d'aquest manual i de *Recerca tica*.]

## IDEA 7: ACTES VERBALS

Ja hem parlat d'*actes mentals* com ara decidir, admirar-se, imaginar i suposar. Considerem ara una altra categoria de conducta humana, a saber, els *actes verbals*. Els actes verbals són tipus d'expressions. Els éssers humans s'expressen amb paraules de diverses maneres. Alguns exemples serien: dir, cridar, vociferar, xiuxiuejar, mussitar, recitar i bramar. Els actes verbals no s'han pas de limitar al procés de comunicar els propis pensaments als altres. Podem executar actes verbals només amb la finalitat d'expressar-nos, com quan una persona fa crits d'alegria. O bé podem usar paraules amb la finalitat d'influir els sentiments d'altri, com quan consolem o confortem.

A *Kio i Gus*, els personatges s'hi expressen verbalment de moltes maneres; ara bé, la descripció del seu comportament verbal es limita, sobretot, a les paraules "diu" i "pregunta". Amb això es vol subratllar el que es diu més que no pas la manera com es diu.

No està pas malament de fer que els nens identifiquin les variades formes de conducta verbal que té la gent. Per fer un exercici així, els alumnes podrien repassar un capítol i triar-ne els verbs que recullen la manera verbal d'expressar-se dels personatges de la història. Els alumnes poden tenir oberta una llista de verbs, a la qual aniran afegint els verbs nous que encara no hi figurin. (No cal dir que també poden fer una llista així amb els actes mentals.) Poden recollir verbs addicionals tot escoltant converses quotidianes, o bé escoltant la ràdio o la televisió, o, encara més, a partir dels seus propis contactes amb la literatura.

Per exemple, si llegiu el poema "El gat", del *Bestiari* de Josep Carner (1884-1970), els alumnes també hi podran detectar una molt rica varietat expressiva per part del gat:

Amb diferents matisos  
d'ira o de goig, arreu  
el meu instint modula  
el meu o el marram meu.

El meu encara t'indica  
suplica a un d'atansat  
hi ha un meu de la tendresa  
i un meu exasperat.

I si un meu-meu pidola  
a mig cam dels plors,  
un marram meu imposa,  
irat, el cos a cos.

[Aquest mateix poema ja l'hem trobat a l'exercici 1.1.5 d'aquest manual. Es pot aprofitar per tornar a repassar aquell exercici i per posar-lo en contacte amb altres textos sobre gats de l'exercici 8.1.13.]

### 3.1.11 EXERCICI: Actes verbals (p. 21, 18)

A cadascuna de les oracions següents, s'hi usa un verb diferent per indicar una manera diferent de parlar. ¿Pots raonar per què es deu haver triat aquest verb i no un altre?

Exemple: La Maria *repetia* que ella no era culpable.

Raó: Òbviament, la Maria havia estat acusada de fer alguna cosa mal feta i, tot i que ho negava, la gent no se la creia. Per això havia de repetir que ella no era culpable.

1. La Llúcia *negava* que ella hagués fet la foto amb la seva màquina.
2. En Quim *sostenia* que tenia la butlleta premiada de la loteria.
3. La Marina *va revelar* que una vegada va menjar carn de serpent de cascavell.
4. En Calv *va dir* a la seva germana petita que callés.
5. La Clàudia *va insinuar* que si la invitessin a la festa, acceptaria la invitació.
6. La Dolors *va proposar* que cadascú esquitxés alguna cosa per comprar la barra de gelat.
7. En Jesús *va denunciar* que algú li havia pres el llapis.
8. En Gerard *assegurava* que alguns porcs són persones i que algunes persones són porcs.
9. La Francina *va admetre* que va agafar el llapis d'en Jesús.
10. Tots volien que l'Artur parlés, però ell va refusar de *pronunciar* una sola paraula.

[Vegeu les entrades: "Paraules, actes verbals" d'aquest manual; "Paraules" d'aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca tica*.]

### 3.1.12 EXERCICI: Actes mentals i actes verbals (p. 21, 18)

Pot ser que executem un acte mental sense verbalitzar-lo. Per exemple, podem decidir d'agafar un llibre, però no ho diem.

L'execució d'un acte verbal implica pensament, però com que també implica pronunciar sons, no equival pas a un acte purament mental.

¿Com classificaries els actes següents: com a mentals (M), com a verbals (V), com a totes dues coses (M/V), o com a cap de les dues (C)?

Verbs	M	V	M/V	C	?
1. cridar					
2. manar					
3. ordenar					
4. prometre					
5. raonar					
6. inferir					
7. pronunciar					
8. trobar					
9. dir					
10. amenaçar					
11. advertir					
12. sentenciar					
13. anomenar					
14. creure					
15. saber					
16. entendre					
17. dubtar					
18. recordar					
19. esperar					
20. voler					
21. detestar					

Verbs	M	V	M/V	C	?
22. odiar					
23. estimar					
24. suggerir					
25. negar					
26. telefonar					
27. urgir					
28. convocar					
29. excusar					
30. confessar					
31. admetre					
32. declarar					
33. establir					
34. acordar					
35. concedir					
36. asserir					
37. predir					
38. afirmar					
39. assegurar					
40. informar					
41. sostenir					
42. pretendre					
43. argumentar					
44. concloure					
45. mantenir					
46. insistir					
47. narrar					
48. organitzar					
49. classificar					
50. distingir					
51. sol·licitar					
52. governar					
53. descriure					
54. explicar					
55. renegar					
56. jurar					
57. aconsellar					
58. prohibir					
59. pregar					
60. suplicar					
61. gosar					
62. desafiar					
63. rebre					
64. saludar					
65. agrair					
66. lloar					
67. protestar					

[Moltes d'aquestes paraules resulten poc familiars a molts nens, però no necessàriament a tots. Per això, val més que demanis als alumnes que recorrin la llista i que trobin les paraules que coneixen, perquè no els imposis un exercici que molts d'ells trobarien massa difícil.

Evidentment, molts dels termes anteriors són discutibles. Un dels alumnes pot sostenir, per exemple, que “distingir” és un acte verbal. Un altre hi pot estar d'acord, però hi pot afegir que no cal que sigui *nom* s un acte verbal: algú pot ser capaç de distingir un nom d'un verb, per exemple, sense dir-ho.

Els verbs afectius poden resultar molt discutits, perquè els alumnes es preguntaran, segurament, com pot ser que algú estimi o odi algú altre sense tenir i entretenir pensaments d’algun tipus.]

[Vegeu les entrades: “Paraules, actes verbals” d’aquest manual; “Paraules” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca tica*; “Ment, actes mentals” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filos fca*.]

### IDEA 8: ¿COM S’HO VA IMAGINAR EN KIO, QUE ES TRACTAVA D’UNA BALENA?

Quan es llegeix la pàgina 22, 5-8, ¿què es troba, segons l’avi? Hi va haver “un gran soroll”, i després “una gran esquitxada”. (Cada cosa s’és descrita analíticament, s’a dir, comparant-la amb una altra cosa. El soroll va ser “com d’un tren que s’acostés”, i l’esquitxada, “com una locomotora que sortís del fons del mar”.)

Partint de la informació donada, en Kio exclama: “¡Era una balena!” (22, 8). ¿Què va haver de fer per formular aquest judici? ¿Com pot ser que, posant junts un soroll i una esquitxada, s’obtingui una balena?

Probablement, en Kio ha llegit històries, ha vist pel·lícules i ha sentit narracions en què es descriu la manera que tenen les balenes d’emergir de l’aigua. Ha sentit el so de la balena quan s’acosta a la superfície i irromp a l’aire. En aquelles ocasions, un gran soroll i una esquitxada precedeixen l’aparició de la balena. Aquesta és una ocasió en què es tornen a sentir els mateixos sons. Kio, doncs, infereix que, altra vegada, aquests sons precedeixen, en aquest cas particular, l’aparició d’una balena.

Potser el raonament inductiu d’en Kio es pot fer més clar amb un altre exemple. Suposem que sovint et refredes i que, en totes i cadascuna de les ocasions en què t’has refredat, després has tingut una erupció cutània. Imaginem-nos ara que t’adones que estàs tornant a pescar un refredat. Raonant per inducció, ¿què pots esperar que vingui després del refredat? Si el refredat és com els títims, és raonable inferir —inductivament— que tindrà les mateixes conseqüències i que tornarà, doncs, a patir una erupció.

La suposició d’en Kio només era una suposició, però estava basada en l’experiència. Tot i que no era una experiència de primera mà, en Kio va aconseguir d’ajuntar els fragments de dades que tenia sobre com es presenten les balenes, i va ser capaç de fer una suposició correcta de cap on apuntaven les dades.

#### 3.1.13 EXERCICI: En Kio exclama “¡Era una balena!” (p. 22, 5-8)

¿Quin acte mental —o actes mentals— va executar en Kio juntament amb la seva exclamació “¡Era una balena!”? Heus aquí alguns suggeriments. Digues si hi estàs d’acord (A) o si hi estàs en desacord (D).

A                      D                      ?

1. En Kio va veure una balena.
2. En Kio va reconèixer la balena.
3. En Kio va suposar que era una balena.
4. En Kio va conjecturar que era una balena.
5. En Kio sabia que era una balena.
6. En Kio creia que era una balena.
7. En Kio va pensar que era una balena.
8. En Kio va percebre que era una balena.
9. En Kio va entendre que era una balena.
10. En Kio volia que fos una balena.
11. En Kio esperava que fos una balena.
12. En Kio es va adonar que era una balena.
13. En Kio es va sorprendre que fos una balena.
14. En Kio va dubtar que fos una balena.
15. En Kio va decidir que era una balena.

[Vegeu les entrades: “Balena” i “Inferir” d’aquest manual; “Suposar” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Assumpcions” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filos fca* i de *Recerca tica*.]

## IDEA 9: BALENES

Les balenes són mamífers que viuen en el mar. (Hi ha altres mamífers que viuen en el mar, com els marsus i els dofins, però les balenes són molt més grans.) El cos de la balena és com el d'un peix. Les balenes antigues eren criatures terrestres i corrien per terra. Ara els seus membres s'han tornat aletes. També és característic de les balenes que tenen el cap pla.

Diu la *Gran Enciclopèdia Catalana*: “Les balenes són mamífers exclusivament marins que atenyen grans dimensions (de 5 a 25 m). Les balenes típiques manquen de dents: tenen unes formacions cèntriques característiques, anomenades *barbes*, que pengen de la mandíbula superior i s'allotgen a la inferior, les quals fan de filtre per a retenir el plàncton de què s'alimenten, especialment crustacis. Neden amb la boca —que és enorme— oberta, i quan la tanquen expulsen l'aigua amb l'ajuda de la llengua, talment, que l'aliment resta retingut. Com tots els cetacis, i a diferència dels peixos, les balenes tenen la cua disposada en un pla horitzontal, cosa que els facilita l'ascensió a la superfície, on puguen a respirar; tenen dos espiracles o orificis nasals, situats al cim del cap, pels quals expulsen l'aire dels pulmons acompanyat sovint de mucositats i de vapor d'aigua: es forma aleshores un núvol de condensació que té l'aspecte d'un brollador. Poden nedar a molta profunditat (alguns centenars de metres) i romandre sota l'aigua durant força temps (fins a 60 minuts en alguns casos) sense renovar l'aire dels pulmons; poden nedar a velocitats considerables. Les balenes són en general monògames; aproximadament la gestació dura un any, i rarament neix més d'un balenó en cada part. Viuen en bandades i efectuen generalment grans migracions; durant l'estiu viuen en les mars fredes, polars o subpolars, i durant l'hivern en les temperades, on neixen els balenons, els quals, en no tenir una capa adiposa tan desenvolupada com els adults, no suportarien les baixes temperatures de les aigües polars.”

### 3.1.14 EXERCICI: Raonar sobre les balenes (p. 22, 5-8)

1. Fer un raonament simètric. ¿Quina és la conclusió en cadascun d'aquests casos?
  - a. Si és veritat que les truites no són balenes, ¿podem concloure que les balenes no són truites?
  - b. Si és veritat que totes les balenes respiren aire, ¿podem concloure que tot el que respira aire és una balena?
  - c. Si és veritat que algunes balenes són balenes blaves, ¿podem concloure que algunes balenes blaves són balenes?
  - d. Si és veritat que algunes balenes no són balenes blaves, ¿podem concloure que algunes balenes blaves no són balenes?

[Per veure si es poden capgirar o no aquestes oracions, serà molt útil consultar, del manual *Recerca filosòfica*, l'entrada “Conversió” (els exercicis, amb les “Respostes i orientacions” corresponents) i les p. 443-447 (“Orientacions finals: repàs de lògica. Primera part: capgirar oracions”).]

2. Fer conjunts. Formar dos grups a cadascun dels apartats següents:
  - a. tonyina; dofí; salmó; balena; perca; llobarro
  - b. aletes; escates; pulmons; cues; bigotis
  - c. abans tenia potes; no va tenir mai potes; té pulmons; té escates

[3. Pensar sobre les balenes en poesia. Comenta el poema següent:

#### LA BALENA

Josep Carner i Puig-Oriol (Barcelona, 1884-Brussel·les, 1970), *Bestiari*

Anant a qualsevol lloc,  
sabem que el passant ens mira;  
sense el mínim entretoc  
s'esdevé que aquell badoc,  
valent i tot, es retira.

Cada savi que ens esmenta

diu, fidel,  
que nom s'ens accontenta  
damunt l'aigua ben lluenta  
respirar l'aire del cel.

Nostre embalum singular  
no podia anar a l'atzar  
per riuets de poca cosa.  
Per a avançar no fent nosa  
necessitem la mar. ]

[Vegeu l'entrada "Balena" d'aquest manual.]

## IDEA 10: COLOR

En Kio pregunta al seu avi el color de la balena (22, 12), i esmenta tres possibilitats, dos de les quals són que sigui blanca o que sigui grisa. Ara bé, parlant estrictament, el blanc i el gris no són colors, igual com el negre no és un color. Veiem una superfície com a negra quan la superfície absorbeix completament els raigs de llum que hi toquen. Veiem una superfície com a blanca quan la superfície reflecteix completament la llum. Una superfície sembla grisa quan els raigs de llum són absorbits imperfectament.

Usant un prisma pots mostrar als teus alumnes que la llum que entra a l'habitació i travessa el prisma, en surt com un conjunt de franges de colors brillants. Aquestes franges es componen dels anomenats colors primaris: vermell, taronja, groc, verd, blau, anil i violeta. És el mateix espectre de colors que els teus alumnes han vist en l'arc de sant Martí quan la llum travessa la pluja o la boira, que actuen com un prisma i trenquen la llum en arcs de color.

Tot i així, els alumnes potser sostindran que el blanc és un color. Fins i tot poden invocar la blancor, per exemple, de *Moby Dick*. Tu els pots plantejar una qüestió sobre les diferències entre els colors de l'espectre: ¿són diferències de grau o de tipus? Els alumnes potser argumentaran que entre els vermells i els blaus, per exemple, hi ha diferències de tipus i, si ho diuen, no s'equivocaran pas. Potser serà bo, però, que els expliquis que, com més freqüents són les oscil·lacions de les ones de llum, més probable és que el color es trobi cap a l'extrem vermell de l'espectre. Així, les diferències en les relacions d'oscil·lació són diferències de grau, encara que les diferències entre els colors mateixos puguin ser diferències de tipus.

### 3.1.15 EXERCICI: Tasca de recerca. El color (p. 22, 12)

1. Agafa un prisma i projecta una llum blanca a través d'ell, de manera que obtinguis un espectre. (La llum del sol anirà bé com a font de llum.) Ara agafa un segon prisma i col·loca'l de manera que l'espectre hi vingui a caure. ¿Es recombinen ara els colors i donen una llum blanca?
2. Fes uns quants filtres de colors. Aplica un filtre blau sobre la teva font de llum (llum de flaix, per exemple), i col·loca un objecte blau sota la llum. ¿Què passa? Aplica, en canvi, un filtre vermell, i observa l'objecte blau sota la llum. ¿Què passa?
3. Barreja pintures de colors. ¿Obtens pintura blanca? ¿Per què hi ha diferència entre el que has fet amb el prisma i el que has fet amb la pintura?
4. Barreja pintura vermella i pintura blava. ¿Quin color obtens? ¿Quin color obtindràs si apliques alhora un filtre vermell i un filtre blau a la teva font de llum de l'experiment 2? Primer, fes una predicció, i després porta a terme l'experiment.

[Vegeu les entrades: "Colors" d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; "Experiència" de *Buscant el sentit*; "Recerca" de *Recerca filosòfica*.]

## IDEA 11: MARQUES DE NAIXEMENT

Normalment, es considera que són marques de naixement els defectes a la pell que es descobreixen en el moment de néixer. La paraula “defecte” suggereix que les marques de naixement són enlletidores, però no cal que sigui així. Antigament, la gent feia expressament marques de naixement artificials que eren considerades boniques. Les marques de naixement són també maneres de fer que les persones siguin més individualitzades i úniques. El mateix es podria dir de qualsevol altra criatura que tingui una marca distintiva, com passa amb la balena d’aquesta història. Certament, amb la seva marca de naixement, Leviatan esdevé més reconeixible del que ho hauria estat si no n’hagués tingut cap.

Els teus alumnes potser voldran discutir la forma peculiar de la marca de naixement en el conte. Llavors pots tractar tranquil·lament la marca com tractaries una taca de tinta, i pots preguntar als alumnes què els recorda.

### 3.1.16 PLA DE DISCUSSIÓ: Marques de naixement (p. 22, 14)

1. ¿És possible que tots els membres de la mateixa família tinguin marques de naixement semblants, o bé la marca de naixement de cada persona no s’assembla a la de ningú més?
2. Les empremtes digitals, ¿són marques de naixement?
3. Tots els productes comercials —com l’aigua mineral, la benzina i els videojocs— tenen marca de fabrica. ¿Quina diferència hi ha entre una marca de naixement i una marca de fabrica? ¿En què són iguals?
4. ¿La gent fa mai marques de naixement artificials?
5. ¿Les marques de naixement arriben a ser alguna vegada imatges, semblants als tatuatges?
6. ¿Pot ser que les marques de naixement facin semblar la gent encara més atractiva?
7. Els pollets que surten dels ous, ¿poden tenir marques de naixement?
8. ¿Poden tenir marques de naixement les flors?
9. ¿Les marques de naixement venen del fet de néixer o bé ja hi eren abans que l’infant naixés?
10. Qualsevol persona nascuda té una marca de naixement que és molt visible. ¿Què són? ¿Podria tractar-se de les empremtes digitals?
11. ¿Saps què és el codi genètic? ¿Dóna informació sobre el naixement o sobre altres coses? ¿Es pot estudiar? ¿Què ens pot arribar a dir?]

[Vegeu les entrades: “Senyals” d’aquest manual; “Símbols i senyals” de *Recerca filosòfica*; “Tatuatges” de *Recerca tècnica*.]

## IDEA 12: ¿ELS ANIMALS TENEN INTENCIÓ DE FER LES COSES QUE FAN?

En Kio diu que va ser un accident que la balena fes a miques la barca: la balena no *pretenia* salvar la vida del seu avi (23, 1-3). L’avi sembla discrepar: “Em mirava directament als ulls” (23, 4). La balena va veure tot el quadre quan va sortir a la superfície. Per tant —podria argüir l’avi d’en Kio—, la balena era conscient del que hi havia en joc en aquella situació i va actuar intencionadament. En Kio no discuteix que la balena va salvar la vida del seu avi. Només discuteix que entengués la situació i que actués expressament *a fi de* salvar la vida del seu avi.

Si no coneixem l’objectiu amb què es fa una cosa, no podem saber si va ser feta intencionadament o no. Com que no sabem per què la balena va destruir la barca, o si les balenes són capaces d’actuar amb intenció, la qüestió queda oberta i pot ser discutida pels teus alumnes. Avui dia els científics estan explorant les capacitats de les balenes i els teus alumnes estaran interessats en aquestes troballes.

L’avi d’en Kio no és pas un beneït. Ajunta una colla d’indicis i suggereix que la balena va voler salvar-li la vida. ¿Quins són els indicis? Que se’l mirava directament als ulls. Que va fer a miques la barca. Que va sortir a la superfície. Que ho va veure tot. D’aquesta manera fragmentària, l’avi construeix l’argument que la balena va actuar *de manera intencionada i benvolent*. Els teus alumnes potser voldran, si és clar, examinar i posar a part aquest argument, tal com en Kio mira de fer-ho quan diu que podia haver estat un accident.

3.1.17 EXERCICI: Raonar sobre si els animals poden raonar (p. 23, 5-8)

1. Inferència lògica. En aquests casos, se't demana si, donada la veritat de la primera oració, es pot concloure la veritat de la segona:

Si és veritat que.....	se'n segueix que..... ?
a. Alguns gossos corren de pressa	Alguns gossos pensen de pressa
b. Les serps no tenen potes	Cap pota no té serps
c. Tots els mamífers respiren aire	Alguns mamífers no respiren aire
d. Cap peix no té pulmons	Alguns peixos tenen pulmons
e. Alguns gossos reconeixen persones	Algunes persones reconeixen gossos

2. Inferència inductiva. En aquests casos, se't demana si, donats els fets de la primera columna, és apropiat, o no, d'inferir l'enunciat de la segona columna:

Si és un fet que.....	se'n segueix que..... ?
a. En Joan neda com un peix	En Joan és un peix
b. En Jaume menja com un ocellot	En Jaume és un ocellot
c. En Rover pensa com un humà	En Rover és un humà
d. Els gossos caçadors poden seguir rastres	Els gossos caçadors pensen
e. Elmo, el goril·la, usa un llenguatge de signes per formar oracions	Elmo pot entrar a la Universitat

[Vegeu les entrades: “Propòsit” d’aquest manual; “Animals” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Intenció” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*; “Persona, persones/animals” de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*.]

3.1.18 EXERCICI: Intencions (p. 23, 2)

Algunes coses passen tal com passen perquè algú ha *volgut* que passessin d'aquesta manera i ha fet per maneres que passessin així. Per exemple: prepares una celebració d'aniversari per algú perquè vols o *pretens* que aquella persona s'ho passi bé. Si tens la intenció de travessar el carrer, duràs a terme la teva intenció pas a pas: esperaràs que el semàfor sigui verd, miraràs que tots els cotxes s'hagin aturat, baixaràs de la vorera, etc. tera.

Una intenció, doncs, és un pla d'acció amb la qual pots produir un resultat desitjat. Si el resultat es produeix, diràs: “Així és el que jo *volia* que passés; així és el que jo *pretenia*.”

En els casos següents, discuteix si el parlant tenia, o no, una intenció que després ha portat a l'acció per aconseguir el resultat desitjat.

1. Cinta: “¿T'has ben atipat en el sopar de fi de curs?”  
Pere: “¿I tant que sí, tal com tinc previst de fer cada any!”
2. Lily: “Així, el sol ha sortit a les 6 del matí.”  
Daniel: “Sí, sí, tal com jo havia previst que ho faria.”
3. Violeta: “¿Així que vas marxar de cop i ara has tornat a casa!”  
Hug: “Bé, realment, no pretenia fer ni una cosa ni l'altra.”
4. Dora: “¿Tinc entès que has guanyat cent milions a la loteria!”  
Tom: “¿Aha, tal com pretenia!”
5. Rosa: “Així que has dormit bé aquesta nit.”  
Xavier: “Tenia la intenció de fer-ho, i ho he fet.”
6. Petra: “¿Sempre fas així de posar-te els mitjons per *sobre* les sabates?”  
Pau: “Mai no ho pretenc, però sempre em surt d'aquesta manera.”
7. Manuel: “¿Sempre et treus el jersei sense descordar-lo?”  
Marta: “Sempre el vull descordar primer, però, no sé com, no me'n surto mai.”
8. Simó: “Si t'aixequés amb el peu esquerre, vol dir que ho faràs tot malament.”  
Lluc: “I ho fas, encara que no vulguis.”



9. Mestre: “Carles, ¿pretens passar-lo, aquest curs?”  
 Carles: “La resposta s no. Jo nom s faig all que pretenc fer.”
10. Mestre: “Llu sa, ¿i tu, pretens passar-lo, aquest curs?”  
 Llu sa: “La resposta s no. Jo nom s pretenc fer all que faig.”

[Vegeu les entrades: “Prop sit” d’aquest manual; “Intenci ” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca tica*; “Voler” de *Buscant el sentit*.]

### IDEA 13: ACCIDENT I COINCIDÈNCIA

L’avi d’en Kio explica un accident que va tenir mentre anava en una barca motora (21, 15-21). Va xocar contra un objecte que no va arribar a veure i el resultat va ser que es va trencar un bra . Normalment, usem el terme *accident* quan volem dir que la cosa que va passar va ser una contrarietat inintencionada i desafortunada. Aix , es podria dir que el que li va passar, a l’avi d’en Kio, va ser un accident.

Una *coincid ncia* tamb s un esdeveniment que ning no sembla haver planejat amb anticipaci . Una coincid ncia no ha de tenir pas conseqü ncies perjudicials, tot i que molts accidents s n el resultat de coincid ncies. Per exemple: la col·lisi de dos cotxes en una cru lla tant pot ser un accident com una coincid ncia. En canvi, dos estrangers que es trobin en un avi i que descobreixin que tenen un amic com , ben segur que diran que la seva trobada s una coincid ncia m s que no pas un accident. Si, en un pa s molt allunyat, es troben dues persones que descobreixen que v nen del mateix poblet, tamb direm que aix s una coincid ncia.

Quan en Kio diu: “¡Va ser un accident! ¡Ella va sortir a la superf cie i va coincidir que tu eres all !” (23, 5-6), ens est dient tamb que la balena va sortir a la superf cie en el mateix moment en qu l’avi era all . Per tant, el que realment ens vol dir en Kio s que es va tractar d’una coincid ncia. I s que l’accident en qüesti va ser el que va trencar el bra de l’avi.

#### 3.1.19 EXERCICI: ¿Accident o coincid ncia? (p. 23, 5)

¿De quina manera classificaries els casos següents: com a accidents (A), com a coincid ncies (C), com a totes dues coses (A/C) o com a res d’aix (NO)?

A C A/C NO ?

1. Dos estudiants amb el mateix cognom apareixen a la llista del mateix curs
2. Dos cavalls arriben igualats a la meta
3. Dos vaixells xoquen per la boira
4. Dos segells de correus s n ben iguals
5. Alg s’adona de la semblan a entre ell i el seu germ
6. Alg s’adona de la semblan a entre ell i un foraster
7. Alg s’adona de la semblan a entre ell i la seva imatge en el mirall
8. Alg s’adona de la semblan a entre ell i els seus fills
9. Alg s’adona de la semblan a entre ell i el seu gos
10. Una dona s’adona de la semblan a entre ella i el seu marit

[Vegeu les entrades: “Accidental” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Accidental/intencionat” de *Recerca tica*.]

## IDEA 14: ¿POTS SABER QUÈ SAP UNA BALENA?

Una cosa és saber si una balena és intel·ligent o no. Una altra cosa diferent és dir que una balena sap o que t coneixements. Quan sostenim això últim, sembla que estem dient que les balenes usen un llenguatge en el qual són capaces de formular enunciats verídics. Una criatura podria ser molt intel·ligent i, en canvi, no tenir coneixements en aquest sentit.

Si assumim, però, que amb el coneixement de la balena ens referim a “allò de què la balena està assabentada”, llavors la pregunta és: “¿Podem nosaltres conèixer allò que coneix la balena?” O bé també: “¿Podem conèixer el que coneix una altra persona? En casos com aquests, sembla que hi ha “una empatia comprensiva” d’unes criatures per altres.

Certament, hi ha una diferència entre *sentir* el que l’altra criatura sent i *saber* el que l’altra criatura sap (o saber el que l’altra criatura sent). Potser és així el que vol dir l’avi quan, amb un cert desdeny, pregunta a Kio: “I tu, ¿com ho saps el que una balena pot o no pot saber?” (23, 10). La certesa que qualsevol saber implica és allò que l’avi qüestiona aquí amb tota la raia.

Procura que els teus alumnes s’adonin d’això: l’avi defensa la possibilitat que els éssers humans tinguin només una capacitat limitada per entendre altres formes de vida intel·ligent. Sembla que digui: “Tenim una idea molt imperfecta de la intel·ligència d’altres criatures, i no coneixem les seves ments.”

### 3.1.20 EXERCICI: ¿Pots saber què sap una cosa? (p. 23, 10)

Tu i els teus companys de classe esteu fent una sortida per visitar l’esttua de Colom a Barcelona. No hi havia lloc per tothom a l’ascensor de baixada, i t’ha tocat esperar el següent viatge. T’has quedat tot sol dins el cap de l’esttua.

De sobte, sents una veu. ¡És l’esttua! ¡Est pensant i, és clar, alhora t’est parlant a tu, perquè tu estàs dins el seu cap!

Explica la conversa que t’lloc entre tu i l’esttua de Colom.

[Vegeu les entrades: “Saber” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Ment d’un altre” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Empatia” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

### 3.1.21 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Pots saber què sap una balena? (p. 23, 8-10)

1. Posa exemples de coses que s’apigues. ¿Saps que les saps?
2. Posa exemples de coses que una balena podria saber. ¿Et sembla que la balena sap que sap aquelles coses?
3. ¿Pots saber què sap una altra persona? (Posa un exemple).
4. ¿Pots imaginar-te què s’imagina una altra persona? (Posa un exemple).
5. ¿Pots recordar què recorda una altra persona? (Posa un exemple).
6. Si tu tens mal de queixal, ¿puc saber jo com et trobes?
7. Si saps qui va ser el primer president del FC Barcelona, ¿puc saber que ho saps?
8. ¿És possible que en Kio s’apiga que la Leviatan té una marca de naixement, perquè la Leviatan no s’apiga que la té?
9. ¿És possible que la Leviatan s’apiga coses sobre si mateixa que en Kio no s’apiga?
10. ¿És possible que la Leviatan s’apiga coses sobre l’avi d’en Kio que l’avi d’en Kio no s’apiga?
11. ¿És possible que hi hagi coses que s’apiguen tots dos, tant la balena com l’avi d’en Kio?
12. ¿És possible que les balenes no s’apiguen realment res?
13. ¿És possible que les persones no s’apiguen realment res?
14. ¿És possible que s’apigues coses que no s’apigues explicar?
15. ¿És possible que una balena s’apiga coses que no s’apiga explicar?

[Vegeu les entrades: “Balena” d’aquest manual; “Saber” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Ment d’un altre” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Empatia” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

## IDEA 15: SUPERFÍCIES

Una superfície és la cara externa o exterior d'una cosa. Així, parlem de les profunditats del mar i de la *superfície* del mar. O parlem de les profunditats de la terra i de la *superfície* de la terra. Un cub, com un totxo o una llamborda, té sis cares i, doncs, sis *superfícies*. Els objectes sòlids tridimensionals tenen *superfícies* que són els seus límits. Per tant, també d'una cosa que només té dues dimensions, es pot dir que té *superfície*, encara que no tingui profunditat.

### 3.1.22 PLA DE DISCUSSIÓ: Superfícies (p. 23, 7)

1. ¿Quina diferència hi ha, a les mines, entre treballadors de galeria i treballadors de superfície?
2. Una línia només té una dimensió. ¿Pot tenir superfície?
3. ¿Com se'n diu, de la superfície del teu cos?
4. Si un vaixell sura en un llac, ¿sura a la superfície del llac?
5. Si una agulla sura en un vas d'aigua, ¿sura a la superfície de l'aigua?
6. ¿Què volem dir quan parlem de l'"àrea" d'una superfície?
7. Si un bloc de fusta fa un metre per cada costat, ¿quina és l'àrea d'una sola de les superfícies del bloc?
8. ¿Quin tipus de superfície trobes normalment en un/una
  - a. aparcament?
  - b. tros de paper de vidre?
  - c. gespa?
  - d. fotografia?
  - e. camí de bosc?
  - f. llac?
  - g. teulat?
  - h. fragment de doladura d'acer?
  - i. peix de colors?
  - j. elefant?

[Vegeu l'entrada "Superfície" d'aquest manual.]

## IDEA 16: EL NOM "LEVIATAN"

Els alumnes podrien trobar curiosos el nom de "Leviatan" i voldrien saber alguna cosa de la seva història. Se'ls podrien dir una colla de coses: la primera, és clar, que Leviatan és, segons l'Antic Testament, la més gran de les criatures vivents —la balena, per tant. En el segle 17 es va fer un altre ús famós de la paraula "Leviatan", quan el filòsof anglès Thomas Hobbes (1588-1679), en la seva obra *Leviathan* (1651) va donar aquest nom a l'estat modern, concebut com una institució totpoderosa. En temps més recents, a la primera part del segle 20, es va generalitzar el costum de donar als grans transatlàntics noms que expressessin poder i importància, noms com *Titánic*, *Majestic* i *Leviatan*. Aquests noms tornen a connectar "Leviatan" amb el mar i amb la idea de poder.

["Leviatan" també s'ha usat com a nom de diverses revistes de pensament; el títol ha volgut indicar la força de les noves idees enfront d'un pensament més convencional i conservador. Penseu, sobretot, en "Leviatan: Revista de Pensamiento Socialista", publicada a Madrid, a partir de 1934, per la Fundació Pablo Iglesias.]

### 3.1.23 PLA DE DISCUSSIÓ: El nom "Leviatan" (p. 23, 21)

1. A *Kio i Gus*, hi ha una balena que la gent anomena "Leviatan". ¿Significa així que "Leviatan" és el nom de la balena?
2. ¿"Balena" també és el nom de la balena?
3. ¿És "balena" el nom que tenen totes les balenes, i "Leviatan" el nom que només té aquesta balena?
4. Imagina't que hi ha una nena que es diu Marieta Marinera. Així deu voler dir que tots els Marineres són anomenats "Marinera", però que només la Marieta és anomenada "Marieta Marinera". ¿Vol dir així que el nom real de la Leviatan és "Leviatan Balena"?

5. ¿Hi ha altres criatures que tinguin com a primer nom el seu propi nom i , com a segon nom, el de la seva espècie? (Pensa, per exemple, en Paff Drac Mágic, Beishung Panda [de “El Panda de l’Emperador”, de David Day], o els americans Mickey Mouse, Porky Pig i Donald Duck). ¿En coneixes d’altres?
6. Si diem “Leviatan s una balena”, ¿per què escrivim “Leviatan” amb majúscula inicial, però no fem el mateix amb “balena”?
7. ¿És un nom com el *nom* d’alguna cosa?
8. ¿És un nom propi el *nom* d’alguna cosa?
9. ¿És possible que hi hagi hagut moltes nenes anomenades “Marieta Marinera”, i moltes balenes anomenades “Leviatan”?
10. ¿És possible que només hi hagués una Leviatan, que és la que l’avi d’en Kio va trobar, i que no n’hi hagi mai més cap?

[La distinció al·ludida aquí entre nom *com* i nom *propi* es troba expressament tractada més endavant: en el capítol 3, episodi 2, idea 6; i a l’exercici 3.2.6 d’aquest manual.]

[Vegeu les entrades: “Noms” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Paraules i coses” de *Buscant el sentit*.]

## EPISODI 2

### IDEA 1: LA PARAULA “SEGÜENT”

Usem la paraula “següent” quan tractem amb una seqüència de detalls individuals (la setmana següent, el revolt següent, l’any següent), i també quan ens referim a allò que és proper en l’espai (el seient següent, l’habitació següent, la casa següent).

Per ser capaços de dir que una cosa ve després d’una altra o que és la següent, hem de ser capaços de destriar les coses. La seqüenciació suposa, doncs, l’habilitat de distingir coses que són diferents.

Fins i tot les coses que semblen idèntiques ocupen llocs diferents o existeixen en moments diferents. Els dies són temporalment diferents els uns dels altres; les cases d’un carrer són espacialment diferents. Dos llapis que són idèntics en tots sentits, encara són espacialment diferents, perquè estan posats l’un al costat de l’altre. Si no fos així, ja no serien dos llapis: en serien un.

[L’anglès expressa molt sovint la seqüència —tant temporal com espacial— a través de la paraula “next”. En català, a més del terme “següent”, fem servir també tot una bateria d’expressions, com ara “ve de”, “immediatament després”, “al costat de”, “ser contigu de”, “ser consecutiu”, “estar en contacte amb”, etc.]

#### 3.2.1 EXERCICI: Expressions de contigüïtat (p. 23, 25)

1. Si en Joan seu al costat de la Maria, ¿vol dir això que la Maria seu al costat d’en Joan?
2. Si el Principat de Catalunya és ve del País Valencià, i el País Valencià és ve d’Andalusia, ¿vol dir això que el Principat és ve d’Andalusia?
3. Si el dimarts és el dia següent del dilluns, i el dimecres és el dia següent del dimarts, ¿vol dir això que el dimecres és el dia següent del dilluns?
4. Si en Joan és ve de la Maria i la Maria és ve de la Gina, ¿pot la Gina ser ve de en Joan? ¿Ho ha de ser?
5. Si el setembre està al costat de l’octubre i l’octubre està al costat del novembre, ¿pot el setembre estar al costat del novembre?
6. Si dos números són consecutius, ¿hi pot haver encara números entre ells?
7. Si dos països, com ara Alemanya i França, són veïns, ¿vol dir això que la gent que viu en aquells països també s’hi veïna?
8. Si fossis a la frontera entre els EUA i Mèxic, i tinguessis un peu a la banda dels EUA i l’altre a la banda de Mèxic, ¿on series?
9. Si estàs treballant a la taula del despatx, ¿ets contigu a la taula?
10. Si estàs assegut al teu seient, ¿ets contigu al teu seient?
11. ¿Estàs en contacte amb tu mateixa roba?
12. Si menges gelat, ¿el gelat del teu estomac està en contacte amb tu?
13. Quan llegeixes un llibre, ¿estàs en contacte amb el llibre?
14. Quan escoltes música, ¿estàs en contacte amb la música?
15. Quan mires una pel·lícula, ¿estàs en contacte amb la pel·lícula?

[Vegeu les entrades: “Contigüïtat” i “Veïns” d’aquest manual; “Seriació” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

### IDEA 2: ARBRES

La *Gran Enciclopèdia Catalana* defineix així la paraula “arbre”: “Vegetal llenyós d’uns 5 m d’alçada mínima, que presenta un eix simple, anomenat *tronc*, el qual lleva, en l’anomenada *enforcadura* (a una certa distància del sòl), unes primeres branques gruixudes dites *besses* o *cimals*, de les quals surten ramificacions de segon ordre, menys engruixides, i així successivament fins a arribar als branquillons més primers, els *tanys*.”

3.2.2 *EXERCICI*: Raonar sobre els arbres (p. 23, 25)

1. Classificació. ¿Quins són arbres i quins no ho són?
  - a. ceps
  - b. margarides
  - c. tulipes
  - d. tuliperes
  - e. figueres
  - f. alzines sureres
  - g. parres
  - h. arbres genealògics
  - i. arbres de Porfiri
  - j. arbustos
2. Exemplificació. ¿Quins d'aquests són exemples del concepte *arbre*?
  - a. roures; b. oms; c. pins; d. avets; e. gira-sols; f. nogueres; g. castanyers; h. aurons; i. cirerers; j. magraners; k. moreres; l. rosers; m. magnòlies; n. lil·lis; o. hortensies; p. faigs; q. falgueres; r. palmeres.

[Vegeu l'entrada "Arbre" d'aquest manual.]

### IDEA 3: NÚVOLS

Els núvols consisteixen en gotetes d'aigua suspeses a l'aire. Sovint es formen per condensació de vapor d'aigua —deguda al refredament de l'aire— o bé per barreja de corrents d'aire més calents i més freds. L'aire també es refreda per moviment ascendent i expansió. ¿Quina és la causa d'aquest moviment ascendent? L'aire pot pujar per convecció (a partir d'un intens escalfament del sòl); per una falca d'aire fred a nivell del sòl que obliga a pujar l'aire calent; o per una carena que desvia corrent d'aire cap amunt. Els núvols es classifiquen segons nivells d'altura (alta, mitjana i baixa), però també com a núvols de desenvolupament vertical.

3.2.3 *EXERCICI*: Raonar sobre els núvols (p. 24, 1)

1. Explicacions causals:
  - a. Si un front d'aire troba una carena, ¿en quina direcció la carena obliga a moure's l'aire?
  - b. Si l'aire es mou cap amunt, on la pressió de l'aire és més baixa, ¿hi ha expansió o contracció de l'aire?
  - c. Si l'aire s'expandeix a mesura que puja, ¿es torna més calent o més fred?
  - d. Si l'aire es torna més fred a mesura que puja, ¿què li fa, al vapor d'aigua que arrossega?
2. Si l'aire es torna més fred i causa la condensació del vapor d'aigua, ¿dóna això com a resultat la formació de núvols?

[Vegeu l'entrada "Núvol" d'aquest manual.]

### IDEA 4: GALLINES

Fa temps, les gallines havien estat ocells salvatges (en el sud-oest d'Àsia). Fa uns 3.000 anys van ser domesticades, i ara se'n crien arreu per aprofitar-ne la carn i els ous. Hi ha més de cent varietats de gallines. [Les principals races de gallines ponedores són la de *Leghorn*, l'*hamburguesa*, la del *Prat* i la de *Menorca*; com a races productores de carn es destaquen la de *Langsham* i la de *Cotxinxina*; i com a mixtes, la de *Plymouth Rock*, la de *Wyandotte*, la de *Dorking*, la de *Red Cap* i la de *Faverolles*.]

3.2.4 EXERCICI: Les gallines en la literatura (p. 24, 7)

A) CANÇÓ POPULAR INFANTIL

El gall i la gallina  
s'estaven al balc ,  
la gallina s'adormia  
i el gall li fa un pet .  
—¡Dolent, m s que dolent!  
¿I qu dir la gent?  
—¡Que diguin el que vulguin  
mentre jo estigui content!

B) LLOCA

Pere Quart, pseud ònim de Joan Oliver i Sallar s (Sabadell, 1899-Barcelona, 1986), *Bestiari*

S lloca. El fat ho volgu .  
Passejo vexada vint fills de mal ou,  
que piulen i folguen amb c òndid renou.

Airejo la trepa! Amb ull sorneguer  
em clissa el gall dindi i l' nec i l'oca  
i criden: —Mireu! Ara ve  
la lloca!

La vergonya em puny, el dolor m'acuita.  
On s ma nissaga? Temps ha que fou cuita:  
assaon el brou,  
inform la truita  
i a la masovera report mant sou.  
Aix segrestaven i amagaven l'ou!

I ara s lloca, s mare postissa.  
Llur folga incessant, llur vil piuladissa,  
em cremen l'entranya, res no me'n pertoca.  
El fat ho volgu . S lloca.

Sofreixo les befes de mon ve nat.  
Debades prenc aires de greu dignitat  
i redre o la cresta marcida...

Car s l'arbre bord  
amb branca de fruita aliena guarnida.  
Car s la mis rrima dida  
eixuta de llet i d'amor.

C) LA GALLINA DELS OUS D'OR

Jean de La Fontaine (Ch teau Thierry, Xampanya, 1621-Par s, 1695), *Fables*. Versi ò de Xavier Bengue-

rel

La Cobd cia ho perd tot volent-ho tot guanyar.  
Per ònic testimoni voldria presentar  
l'amo d'una Gallina que, segons diu la Faula,  
ponia tots els dies un ou d'or.

Va creure que tenia a la panxa un tresor.  
 La mat , l'esventr : era feta, paraula,  
 com les altres que en pondre no li rendien res:  
 mes del seu millor b ja s'havia despr s.  
 Bella lli pel gasiu que no lluita,  
 tan com als nostres dies; n'hem vistos a desdir:  
 s'han empobrit del capvespre al mat  
 en voler-se fer rics a corre-cuita!

[Liter riament, les hist ries d'animals sovint es fan servir com a met fores per explicar fets o situacions pr - pies dels humans i per exhortar a prendre-hi partit. Despr s de llegir aquests tres textos:

1. Discuteix els aspectes socials i morals insinuats a la can "El gall i la gallina..."
2. Comenta els diversos elements presents a la "Loca" de Pere Quart.
3. Reflexiona sobre el missatge de la faula de La Fontaine.
4. Busca algun altre text que tingui per protagonista una gallina o un gall, i comenta'l.
5. Escriu algun poema o text que tingui per protagonistes gallines o galls, tot procurant que l'escrit faci refer ncia a aspectes no tractats en els textos examinats anteriorment.]

[Vegeu l'entrada "Gallina" d'aquest manual.]

## IDEA 5: NUMERALS I NOMBRES

Podries taral-lejar una can , podries xiular-la, podries cantar-la o tocar-la al piano; en tots aquests casos, es tractaria de la mateixa can , ja que aquestes diferents expressions correspondrien sempre a l' nica idea que tens d'aquella can . En aquest sentit, la idea d'un nombre s com la idea d'una can . Hi ha moltes maneres d'expressar una can i moltes maneres d'expressar un nombre.

Per exemple, el nombre 7. És una idea que podem entretenir mentalment, i en tenim una comprensi prou clara. Si volem expressar aquesta idea, hi ha diverses maneres per representar-la. Podem dir la paraula "set". Podem escriure el numeral 7 a la pissarra. O podem assenyalar la xifra 7 en el rellotge.

En aquest sentit, els numerals v nen a ser com paraules pronunciades o escrites. Si alg diu "cadira" en catal , si un altre diu "chair" en angl s, o "Stuhl" en alemany, o si un franc s diu "chaise", totes aquestes paraules corresponen a la mateixa idea, que s la idea de la cadira. Semblantment, les paraules "set", "seven", "sieben" i "sept", totes corresponen a la idea del nombre 7, que s la mateixa idea en tots els casos.

### 3.2.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Nombres i numerals (p. 24,9)

1. Mira la coberta del teu llibre on hi ha les paraules *Kio i Gus*. ¿És *Kio i Gus* el que tens o b un *exemplar* de *Kio i Gus*?
2. Escriu un 7 a la pissarra. ¿Has escrit el nombre 7 mateix o b un cas concret del nombre 7?
3. Si esborres el que acabes d'escriure a la pissarra, ¿destrueixes el nombre 7?
4. Suposem que escrius la paraula "el" a la pissarra, i que despr s l'esborres. ¿Significa aix que has destru t la paraula "el"?
5. Nom s hi ha un nombre 7. Per hi ha molts *numerals* i moltes *xifres* que representen el nombre 7. Per exemple, ¿qu et sembla que s VII?
6. Quan mires un rellotge, ¿qu tens: nombres o xifres?
7. Suposem que tens un rellotge que nom s t puntets per marcar l'hora. I suposem que el rellotge marqui les set en punt. ¿Significaria aix que el set punt seria el numeral 7?

[Vegeu l'entrada "N meros" d'aquest manual.]



## IDEA 6: ¿TENEN NOM LES COSES?

La Gus diu que les coses tenen noms, i posa d'exemples "Rita" i "Txaikovsky". Aquesta és una bona oportunitat perquè discuteixis la qüestió dels noms amb els teus alumnes.

Hi ha, és clar, *noms comuns* i *noms propis*, i els noms propis —exemples dels quals serien "Rita" i "Txaikovsky"— anomenen individus únics. Cadascun de nosaltres té per nom un nom propi. Per a cadascun de nosaltres és una persona o un ésser humà, en aquest sentit, el mateix nom com se'n aplica a tots. Els noms comuns s'apliquen a *tipus* de coses.

Els teus alumnes potser preguntaran: "¿Els noms comuns són noms?" "Rita" és un nom, ¿per què és "gata"? ¿"Cavall" és un nom? Encara que alguns han pensat que sí, avui dia aquesta opinió no és gaire estesa. Una manera de considerar els noms comuns és pensar-los com a paraules-classe o paraules-tipus, més que no pas com a paraules que expressen individus. "Gat" és la paraula que usem quan pensem en la classe que inclou tots els gats. I "cadira" és la paraula que usem quan pensem en la classe que inclou cadires altes, cadires de barber o de dentista, cadires elèctriques, cadires gestatàries, cadires amb braços i tots els altres tipus de cadires.

La pregunta "¿Tenen nom les coses?", s'hauria de respondre dient que els noms-classe s'atribueixen o s'adscriuen, tal com s'atribueixen els noms propis. Ara bé, tot i que normalment és possible de descobrir la manera com s'ha aplicat un nom propi a algú o a alguna cosa (per exemple, es pot veure com els alumnes han rebut els noms que tenen), en canvi, és dubtós que sapiguem gaire cosa de com les classes de coses han rebut els seus noms.

### 3.2.6 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Tenen nom les coses? (p. 24, 9-10)

Acabem de veure que els *noms propis* són diferents dels *noms comuns*. Un nom propi és el nom d'alguna persona, cosa o lloc particular. En són exemples Cristòfol Colom, Porto Colom, o l'Estatut de Colom.

D'altra banda, un nom comú és una paraula que es refereix a un grup de coses que s'assemblen en cert sentit. Per exemple, la paraula "cadira" és un nom comú, i es refereix a la classe de cadires de tots tipus.

Tot recordant això, discuteix el següent:

1. La paraula "taula" és un nom comú. ¿Quants altres tipus de taula pots anomenar, a més de les taules de joc i les taules de despatx?
2. Potser has llegit alguna cosa sobre el rei Artur i els cavallers de la Taula Rodona. ¿"Taula Rodona" és un nom comú o un nom propi?
3. El president dels EUA viu en una casa blanca. ¿Quin nom rep?
4. ¿És un nom "casa blanca"? ¿És un nom "Casa Blanca"? ¿És un nom "Casablanca"?
5. ¿Seria possible de posar noms propis a tot? ¿Podries posar nom a les teves sabates, a les pedres del carrer, al teu llit, a la teva finestra?
6. ¿Seria possible que una cosa tingui més com a nom un nom propi, però que no tingui més un nom comú? (¿Potser una cosa molt misteriosa, com ara "La Taca" o "El Llim"?).
7. ¿Es pot dir que una cadira sembla la lletra "h", que una taula és com la lletra "T", que una orella és com la lletra "e"? I si fos així, ¿significaria alguna cosa així?

[Vegeu les entrades: "Noms" d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; "Paraules i coses" de *Buscant el sentit*.]

## IDEA 7: ¿TENEN NÚMERO LES COSES?

Els nens estan acostumats al fet que se'ls assignin números. Per exemple, se'ls diu "Molt bé, ¿qui serà el primer?" O algú diu cridant "¿Som els números 1!" Els nens també estan familiaritzats amb el fet que la sèrie "primer, segon, tercer..." és un xic diferent de "1, 2, 3, 4, 5 ...". Primer, segon i tercer són una sèrie de nombres *ordinals*. És a dir, quan comptem una seqüència de coses ordenades d'alguna manera, aquests són els termes que usem. És la manera que tenim de parlar quan ens volem referir a allò que precedeix i a allò que segueix. Així, diem, "Dimecres va ser el primer dia del mes, dijous va ser el segon, etc."

Quan comptem una colla de coses, generalment no usem pas nombres ordinals, sinó que usem els *cardinals* (1, 2, 3, 4 ... o bé "un, dos, tres, quatre..."). Per exemple, si has estat fent estalvis i vols saber quantes monedes de cent

pessetes tens, a l'hora de comptar-les no diràs pas “primera, segona, tercera”, sinó que diràs “una, dues, tres...”, fins que les hagi comptat totes.

Les coses no tenen nombre, per cadascuna d'elles és una cosa individual i, per tant, és una (1) cosa. Tu ets un o una, però no és pas veritat que tinguis aquest nombre (1) tal com, en canvi, tens el teu nom. Sempre ets una persona, sempre tens un nom, sempre ets un o una, però, a part d'això, pot ser que en un grup siguis tercer, després en un altre, o cinquè en un altre.

Això no exclou pas la possibilitat que la gent pugui adoptar nombres per ser identificada: per exemple, el nombre del document d'identitat. Certament, alguns nombres poden ser més duradors i més difícils de canviar que el propi nom.

### 3.2.7 EXERCICI: Coses i nombres (p. 24, 9-11)

1. Es demana a cadascun dels presents que faci una llista dels tipus de coses que hi ha a l'aula, i que indiqui el nombre de coses de cada tipus. ¿Qui ha descobert el major nombre de tipus de coses? ¿Qui ha descobert el major nombre de coses de qualsevol tipus?
2. ¿Hi ha diferents tipus de nombres, tal com hi ha diferents tipus de coses? (¿Són de diferent tipus els nombres parells i els nombres senars?) ¿Quants n'hi ha de cada tipus?
3. ¿De quins representants les xifres que hi ha en un reple graduat? ¿I les que hi ha a l'esfera d'un rellotge? ¿I en un calendari? ¿I en una guia telefònica? ¿En un carrer? ¿En un autobús?
4. El nombre de tel·lèfon de casa teva és diferent de qualsevol altre al món. No hi ha dos nombres de tel·lèfon iguals. ¿Vol dir això que el teu nombre de tel·lèfon és com el teu nom?

[Vegeu les entrades “Nombres” i “Comptar” d'aquest manual.]

## IDEA 8: ¿ENS INVENTEM ELS NÚMEROS?

La Gus diu: “Per als nombres només són el que nosaltres ens inventem quan comptem” (24, 10-11). Se li podria preguntar, a la Gus, si ens inventem les paraules “gat” i “cavall” quan parlem d'animals. Ens podríem inventar el nom concret d'un gat o d'un cavall. (Però, encara que posis “Txaikovsky” al teu cavall, estàs agafant aquest nom d'alguna altra banda.)

Suposem que vas a la pissarra i que hi escrius el numeral 7 amb guix. Pots escriure un 7 que no sigui com cap altre 7 que s'escriu en tot el món. En aquest sentit, t'has “inventat” la manera d'escriure el 7, però, en canvi, no t'has pas inventat *el nombre 7*.

Semblantment, tots podrien escriure el nom “Rita” a la pissarra i cadascun ho podria fer de manera diferent. Però això no significa que algú de la classe s'hagi inventat la paraula “Rita”.

Algú et pot demanar “inventa't un nombre”, i tu pots dir “34981”. El que t'has inventat és una *combinació* concreta de nombres, però no t'has pas inventat un 3, o un 4, o un 9, o un 8, o un 1.

### 3.2.8 EXERCICI: Escriure nombres (p. 24, 10-11)

Cada nombre pot ser expressat de moltes maneres diferents, igual com la cara d'una persona pot ser dibuixada o pintada de moltes maneres.

Mostra de quantes maneres diferents saps escriure o dibuixar cada nombre de l'1 fins al 10. Pots usar, si és clar, llapis de diferents colors. I pots usar tipus de línies diferents (rectes, ondulades, puntejades, etc.) Alguns poden ser divertits, altres poden ser amenaadors. Alguns poden semblar nombres d'ordinador; hi pot haver xifres romanes, arbigues, etc.

[Vegeu l'entrada “Nombres” d'aquest manual.]

## IDEA 9: ¿D'ON VÉENEN ELS NÚMEROS?

Si, quan discutiu sobre nombres, sobre la numeració o sobre si les coses tenen nombres, un dels teus alumnes surt amb la pregunta “¿D'on vénen els nombres?”, li pots respondre “¿No estàs assumint que vénen d'algun lloc?” I ell o ella pot respondre: “Bé, si no fos així, voldria dir que sempre han estat aquí”. I ambdós punts de vista s'han de tenir en compte. Si una discussió entre els alumnes fa que esdevinguin conscients que hi ha (almenys) aquestes dues possibilitats, la discussió ja haurà valgut la pena.

### 3.2.9 EXERCICI: ¿D'on vénen els nombres? (p. 24, 10-11)

1. El llenguatge, ¿va ser inventat o descobert?
2. Si el món arribés a ser destruït, ¿el llenguatge també seria destruït?
3. Els nombres, ¿van ser inventats o descoberts?
4. Si el món arribés a ser destruït, ¿els nombres també serien destruïts?

[Vegeu les entrades: “Nombres” i “Origen” d'aquest manual; “Invents” d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Inventar” de *Buscant el sentit*; “Començament de les coses” de *Recerca filosòfica*; “Descoberta i invenció” de *Recerca filosòfica* i de *Recerca científica*.]

## IDEA 10: LA PARAULA “I”

La paraula “i” és, certament, una paraula enormement útil i important, però el sol fet que tingui tants usos, la fa de vegades una mica delicada i poc fiable. Així, “i” pot tenir un significat associatiu o connectiu (“En Pep i en Joan”); pot fer una insinuació causal (“En Pep va caure i es va trencar la cama”); pot tenir força seqüencial però no-causal (“Va discutir amb el mestre al matí i amb els seus pares al vespre”). El problema principal és la confusió d'aquests usos, com quan ens pensem que el sentit connectiu és, de fet, un sentit causal. Així, algú podria dir: “En Joan va llançar un roc i va tocar el gos”, però, d'així, no se'n segueix pas, *necessàriament*, que el roc hagi tocat el gos; podria ser que en Pau hagués realitzat dos actes completament inconnexos.

### 3.2.10 EXERCICI: Alguns significats de “i” (p. 24, 6)

1. Si és veritat que “En Pep i en Joan van pujar a la muntanya”, ¿podem concloure que “En Pep va pujar a la muntanya”?
2. Si és veritat que “En Pep va pujar a la muntanya”, ¿podem concloure que “En Pep i en Joan van pujar a la muntanya”?
3. Si és veritat que en Joan no va pujar a la muntanya, ¿podem concloure que en Pep no va pujar a la muntanya?
4. Si és veritat que “En Pep i en Joan van pujar a la muntanya”, ¿podem concloure que hi van pujar junts?
5. Si és veritat que “En Pep i en Joan van pujar a la muntanya”, ¿és possible que en Pep hi pugés un any i en Joan un altre any?
6. Si és veritat que en Pep i en Joan van pujar a la muntanya, ¿podem concloure que en van baixar?
7. Si és veritat que en Pep i en Joan van pujar a la muntanya, ¿podem concloure que en Joan seguia en Pep?
8. Si és veritat que l'avi i l'avia d'en Kio es van abraçar, ¿podem concloure que la seva àvia va abraçar el seu avi?

[Vegeu l'entrada “I” d'aquest manual.]

## IDEA 11: COMPTAR

Comptar és allò que fem quan mirem de respondre la pregunta “¿Quants?” Si volem saber *quant*es persones hi ha en una ciutat, o *quants* alumnes hi ha en una classe, els hem de comptar.

¿Què fem quan comptem? A cada cosa individual que distingim, li posem un nombre. I ens posem a comptar, d'un a un, tot sumant mentre avancem. Diem: “Un, dos, tres...” Així, resulta que fem dues coses alhora: distingim entre una cosa i una altra, però també anem sumant el conjunt a mesura que avancem.

Si tens un grapat de caramels i decideixes de repartir-los, tot dient “Teniu, un per tu, i un per tu, i un per tu”, estàs distingint entre els caramels, però no els estàs comptant. Comptar és acumulatiu.

Abans ja ens hem referit a les *agrupacions* que es fan quan un nombre d'individus es posen junts formant un conjunt. Quan comptem, estem mesurant la quantitat d'individus d'un grup d'aquests, i li assignem un nombre.

Després es veu que aquests nombres estan *interrelacionats*. Aquestes relacions fan possibles operacions numèriques com les de suma, resta, multiplicació i divisió. Un cop tenim tant els nombres com les operacions numèriques a través de les quals els nombres es poden combinar entre ells, podem començar a pensar aritmèticament, tal com, quan tenim paraules i les regles gramaticals i lèxiques per combinar-les, també podem començar a pensar lingüísticament. Un cop podem pensar aritmèticament, ja podem entendre com es configura el món i com opera, perquè aquestes coses poden ser mesurades. La matemàtica és la manera de mesurar-les.

[Tot i que Galileo Galilei, 1564-1642, és considerat un nímement un dels iniciadors de la ciència moderna, avui dia la majoria de físics i de matemàtics no defensarien la seva idea que “el món està escrit en caràcters matemàtics”. I és que, encara que les nostres fórmules i models matemàtics ens vagin bé per descriure els fenòmens, això no vol pas dir que sigui precisament la nostra matemàtica la que hagi servit de base a la configuració i evolució de l'univers. Quatre-cents anys després de Galilei, la ciència ja no pretén copsar la realitat a través de fórmules precises, sinó que només vol anar fent camí, sempre de manera provisional, en un món que és complex i sorprenent.]

### 3.2.11 PLA DE DISCUSSIÓ: Comptar (p. 24, 11)

1. ¿Quina diferència hi ha entre *comptar d'un a deu* i *comptar deu persones en una habitació*?
2. ¿Quina diferència hi ha entre posar noms a persones i posar-los nombres?
3. Si comencessis a comptar: un, dos, tres..., ¿se t'acabarien els nombres en algun moment?
4. Si comencessis a comptar les persones del món, ¿se t'acabarien en algun moment les persones que encara no havien estat comptades?
5. Si comencessis a comptar estrelles del cel, ¿se t'acabarien les estrelles en algun moment?
6. Si ningú no sabés comptar, ¿podria encara usar diners la gent?
7. Si ningú no sabés comptar, ¿es podria mesurar res?
8. Si ningú no sabés comptar, ¿podria encara la gent dir la seva edat?
9. Si ningú no sabés comptar, ¿podria encara la gent fer comparacions, com ara *més gran que, més vell que, millor que o més feliç que*?
10. ¿Què sembla que és més útil: les paraules o els nombres?
11. Hi ha molts llenguatges diferents, cadascun amb paraules diferents. ¿També formen un llenguatge els nombres, llenguatge que seria fet, senzillament, de nombres en lloc de ser fet de paraules?
12. Si una paraula com “balena” representa totes les balenes que hi ha hagut o que hi haurà, ¿seria possible que una lletra, posem “X”, s'usés per representar un grup de nombres?

[Vegeu les entrades: “Agrupar”, “Comptar” i “Nombres” d'aquest manual; “Seriació” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

### IDEA 12: ¿QUÈ PASSARIA SI TOT FOS EL MATEIX?

La Gus observa que “Si tot fos el mateix, no necessitaré els nombres” (24, 15). Una raó de la perplexitat que genera aquest comentari és que és ambigu. La Gus podria voler dir (1) si tot fos *una sola* cosa, o bé (2) si tot fos idèntic, encara que hi haguessin *moltes* coses. Si tot fos una sola cosa, la Gus podria tenir raó, tot i que algú podria argumentar que encara necessitaré el nombre 1. Si existissin moltes coses, però tot fos idèntic, les coses encara es podrien comptar (com passa amb dues monedes de cent pessetes), i encara necessitaré els nombres.

En Kio replica: “Ni els noms, tampoc” (24, 16). Si en Kio opera amb el segon significat, més que no pas amb el primer, ¿dir em que s'apropiat el seu comentari que les coses no necessitarien noms? Una fabrica de cotxes produeix una enorme quantitat de cotxes que són virtualment idèntics. Amb tot, els autos són comprats per famílies que, en alguns casos, els posen un nom.

Si en Kio opera amb el primer significat, probablement tingui raó. Si tot fos una sola cosa, no hi hauria parts i, per tant, no caldria disposar de noms diferents.

### 3.2.12 EXERCICI: ¿Què passaria si tot fos el mateix? (p. 24, 15)

¿Com seria el món si tot

1. fos rodó?
2. fos pla?
3. fos vermell?
4. fos de pebre?
5. tingues la teva forma?
6. fos un somni?
7. fossin parts d'una carbassa gegant?
8. s'anessin disgregant?
9. s'anessin ajuntant?
10. fos viu?

[Vegeu les entrades “Admiració” i “Igual” d'aquest manual.]

## IDEA 13: ¿COM S'OCUPEN DELS SEUS FILLS LES MARES?

Probablement, la majoria dels alumnes hauran vist una gossa ocupar-se dels seus cadells o una gata tenir cura dels seus gatets. Potser en algun programa de televisió hauran vist mares cangur ocupant-se dels seus fillets o mares ocell alimentant els seus petitons. Alguns poden haver vist gates que porten els seus fills agafats pel clatell, o una mare cangur que porta el seu fillet en una bossa de l'abdomen, o mones que porten els fills a l'esquena.

Aquesta és una altra oportunitat per fer que els alumnes aprenguin més coses sobre els animals tot discutint les relacions entre mares i fills. Mentre exploren el món dels animals, trobaran moltes expressions diferents de la preocupació i del comportament maternals.

També és una oportunitat de reprendre la qüestió de per què els animals fan el que fan. Per exemple, una gata, després de tenir fillets, sovint els treu d'un a un a fora per mostrar-los o exhibir-los, i després els torna a entrar. Almenys, així com *nosaltres* interpretem allò que veiem que fa la gata. Podria ser interessant que el teus alumnes busquessin si les mares tigre fan el mateix. (Aquí es pot introduir la qüestió dels efectes de la domesticació. Què queda explicat per l'instint i què per l'aprenentatge és una qüestió oberta entre aquells que han estudiat el comportament animal.)

### 3.2.13 EXERCICI: Tenir cura dels petits (p. 24, 20)

Criatures diferents tenen maneres diferents de tenir cura de la seva descendència. Heus aquí una ocasió per fer una mica de recerca. Tria una de les criatures de la llista i mira de trobar (en una enciclopèdia o en un llibre adequat) com crien els animals adults els seus petits.

- |                          |                    |
|--------------------------|--------------------|
| 1. tortugues             | 7. estrusos        |
| 2. ximpanzés             | 8. puces           |
| 3. serpents de cascavell | 9. llangardaixos   |
| 4. balenes               | 10. lleons         |
| 5. ossos blancs          | 11. cavalls de mar |
| 6. salmons               | 12. peresosos      |

[Vegeu les entrades: “Cura” d'aquest manual; “Cultura, cultura/animals” de *Recerca filosòfica*.]

## IDEA 14: ESQUIROLS

A *The World of the Gray Squirrel* (Philadelphia, Lippincott, 1973), F. S. Barkalow i M. Shorten diuen que aquest rosegador, mogut i adaptable —el tercer més important animal de caça dels EUA—, tot i que té un hàbitat que ha estat en gran part destruït, continua sent, malgrat tot, un animal amb molt bones perspectives. Hi ha esquirols gairebé a tots els continents. Tenen un pelatge curt i aspre, i una cua coberta de pèls llargs i llargs. Són molt actius —normalment, només de dia—, i tant es troben bé corrent pels arbres com per terra. Els esquirols amaguen el menjar de l'hivern en els forats dels arbres o bé sota terra. [Les espècies que habiten a l'Amèrica del Nord i a l'Amèrica Central són diferents de l'espècie *Sciurus vulgaris*, “esquirol comú”, d'Europa i Àsia, que també és una espècie comuna als Països Catalans.]

[Ens ho tornarem a plantejar en el capítol 8, episodi 1, idea 7, d'aquest manual.]

### 3.2.14 EXERCICI: Raonar sobre els esquirols (p. 24, 18-19)

1. Deducció. ¿Alguns d'aquests raonaments són bons? ¿Quins?

a. Tots els esquirols són rosegadors.  
Tots els esquirols són de cua espessa.

---

Per tant, tots els rosegadors són de cua espessa.

b. Tots els esquirols són de cua espessa.  
Totes les xinxilles són de cua espessa.

---

Per tant, totes les xinxilles són esquirols.

c. Tots els rosegadors són animals.  
Tots els esquirols són rosegadors.

---

Per tant, tots els esquirols són animals.

d. Tots els rosegadors són animals.  
Tots els esquirols són rosegadors.

---

Per tant, tots els rosegadors són rosegadors.

e. Tots els esquirols són rosegadors.  
Cap xinxilla no és un esquirol.

---

Per tant, cap xinxilla no és un rosegador.

2. Narració. Observa un esquirol ben atentament. Anota qualsevol cosa que faci. Ara escriu un paràgraf en què relatis la seqüència de les activitats de l'esquirol.

3. Descripció. Escriu un paràgraf descrivint l'aparença externa de l'esquirol.

[Ex. = 8.1.8 d'aquest manual; vegeu també l'entrada “Esquirol” d'aquest manual.]

### 3.2.15 PLA DE DISCUSSIÓ: Pensar sobre els esquirols en poesia

#### L'ESQUIROL

Josep Carner i Puig-Oriol (Barcelona, 1884-Brussel·les, 1970), *Bestiari*

—Esquirol d'ulls amatents,  
tu que vius en el brancatge

i t'esquitlles tan corrents  
si hi ha fressa al ve natge,

¿no t'apar monotonia  
tantes nous i tants aglans  
i conixer no et plauria  
pajerols i ciutadans?

—B en tindria algun desig,  
per temo la corrua  
que s'exalta, crida i sua.  
Jo, del brancam entremig,  
no m'empastifo la cua.

### UN ALTRE ESQUIROL

Del mateix poemari de Josep Carner

—Em diran que jugo i salto  
i dels arbres hec la fruita;  
que he nat feli i golut  
i d'orelles molt menudes.  
S que no s'c important  
ni amb fama reconeguda,  
per , tanmateix, ning  
dir que no porto cua.  
Alegre i esparpillat  
salto i corro tot el dia;  
llum i oreig em fan feli  
i el brancam s mitja vida;  
munto i hec tres berenars  
de fruita de la m s fina,  
que en aquest m n el que cal  
s tast i bellugadissa.

1. Generalment, els esquirols s n descrits corrent, amagant-se, saltant. ¿Has vist mai un esquirolo que simplement *camina*? ¿Per qu et sembla que s aix ?
2. El teu menjar arriba de la botiga en pots, paperines, paquets i caixes. El menjar de l'esquirolo ve sovint amb closca. ¿Per qu et sembla que s aix ?
3. Tant les rates com els esquirols s n rosegadors i s n, si fa no fa, de la mateixa mida. Per els esquirols tenen pelatge a la cua i les rates, no. ¿Et sembla que hi ha alguna ra que ho justifiqui o s una cosa que no podem explicar?

[Ex. = 8.1.7 d'aquest manual; vegeu tamb l'entrada "Esquirolo" d'aquest manual.]

### IDEA 15: INTERPRETAR LA CONDUCTA ANIMAL

El comportament de la mare esquirolo resulta sorprenent als qui l'observen. En Kio pensa que l'esquirolo femella sembla mig boja. L' via pensa que l'esquirolo no est segura de si ja ha tret totes les cries. La interpretaci d'en Kio s que l'esquirolo es comporta d'una manera esbojarrada perqu no sap comptar.

¿Es gaire fiable cap d'aquestes interpretacions del comportament de l'esquirolo? No s gaire probable que hi hagi proves molt fortes a favor de cap d'elles, per els alumnes s'ho poden passar b parlant d'aquestes interpretacions i dient qu en pensen.

La teoria d'en Kio —que l'esquirol està frenat perquè no sap comptar— és interessant des d'un punt de vista filosòfic. En Kio sembla intuir el sentit de domini que nosaltres adquirim quan som capaços de descompondre el món en unitats i de numerar-les. Quan la Helen Keller va aprendre a anomenar coses, va experimentar un gran sentit de poder. ¿Et pots imaginar què representa viure en un món en què no hi ha llenguatge i en què no es disposa de paraules per aplicar-les a les coses? El mateix és cert referit al fet de numerar i de comptar. Ser capaços de numerar coses ens dona poder sobre elles, tal com tenir llenguatge ens dona poder sobre la naturalesa perquè ens ajuda a trobar ordre en el món que habitem.

[Recordem qui era Helen Keller: va néixer el 1880 a Tusculum, a l'estat nord-americà d'Alabama. Una greu malaltia va fer que, als dinou mesos, esdevingués cega i sorda i, al cap de molt poc, muda. Quan gairebé tenia set anys, el 1887, va començar a rebre l'ajut i els ensenyaments d'Anne Sullivan, que llavors tenia vint anys i que s'havia recuperat parcialment de la seva ceguesa anterior. Keller va aprendre a llegir i a escriure amb el sistema Braille (vegeu cap. 3, ep. 4, id. 3), i també va aprendre a parlar, a base de notar les vibracions de la pròpia laringe. Tanmateix, en les seves posteriors gires mundials per promoure l'educació de persones discapacitades, sempre va anar acompanyada d'un traductor, perquè no era fàcilment intel·ligible el que deia. El 1904 s'havia graduat *cum laude* en el Radcliffe College de Cambridge, Massachusetts. Va escriure molts llibres, entre altres, *Història de la meua vida* (1902) i el *Diari de Helen Keller* (1938). William Gibson va escriure la clàssica obra *El miracle d'Anna Sullivan* (1959), que va guanyar el Premi Pulitzer el 1960 i que es va convertir en un film de molt èxit el 1962. El procés d'educació i de superació constant de Helen Keller s'ha convertit en un dels exemples més extraordinaris del que poden arribar a aconseguir les persones molt severament discapacitades. Helen Keller va morir a Westport, estat de Connecticut, el 1968.

Per veure què significa passar de viure en un entorn animal a viure en un entorn humà —i de llenguatge humà—, pot ser interessant de considerar el cas dels anomenats “nens llop” o de veure i comentar la pel·lícula “L'enfant sauvage” que el director cinematogràfic francès François Truffaut, 1932-1984, va fer sobre aquest tema l'any 1969.]

### 3.2.16 EXERCICI: Interpretar el comportament animal (p. 24, 22-23)

Si teniu un animal domèstic a classe (una rateta o un hamster, o n'hi haurà prou amb una formiga), ho podeu fer de seguida. Si no, us haureu d'esperar fins que la vostra classe vagi al zoològic.

En qualsevol cas, observeu junts alguna forma de conducta que un o alguns de vosaltres trobeu desconcertant. Després, repasseu quantes interpretacions diferents d'aquell comportament poden inventar-se els membres de la classe.

[Vegeu les entrades: “Animals” d'aquest manual; “Cultura, cultura/animals” de *Recerca filosòfica*; “Persona, persones/animals” de *Buscant el sentit* i de *Recerca crítica*.]

## IDEA 16: CONCEPTES

Quan diem que tenim una idea, sovint és que se'ns ha acudit algun vague significat i que no estem ben segurs de com formular-lo. Mentre lluitem per distingir la nostra idea d'altres idees i per començar a identificar els casos particulars als quals s'aplica i aquells als quals no s'aplica, estem en ple procés de clarificar la nostra idea i de fer-la lògicament precisa. La formació de conceptes comporta sempre classificació. Mirem de subsumir el nostre concepte en conceptes encara més amplis i, alhora, mirem de descobrir quins conceptes més restringits queden subsumits en aquell que nosaltres estem considerant. El procés de formació de conceptes comporta que afinem la nostra comprensió d'all que el concepte denota i d'all que connota. La *denotació* representa el conjunt de coses o característiques al qual el concepte s'aplica o es refereix; la *connotació* representa les seves característiques definitives. (Així, el concepte de *gratacels* té, com a denotació, edificis com ara la Torre Mapfre de la Vila Olímpica de Barcelona, el World Trade Center de Nova York o la Sears Tower de Chicago; com a connotació, all que el defineix és que es tracta d'un “edifici molt alt, amb estructura de bastiment d'acer”).



3.2.17 **EXERCICI:** Aplicar conceptes (Aquest exercici s'aplica a tot el cap. 3)

Quan se'ns dona un concepte, pot ser molt útil mirar de trobar exemples que demostrin que entenem el domini de la seva aplicació. Siguen els següents els conceptes per aquest capítol:

LLOCS                      VIATGE & TRANSPORT                      CRIATURES VIVENTS                      ACTES VERBALS

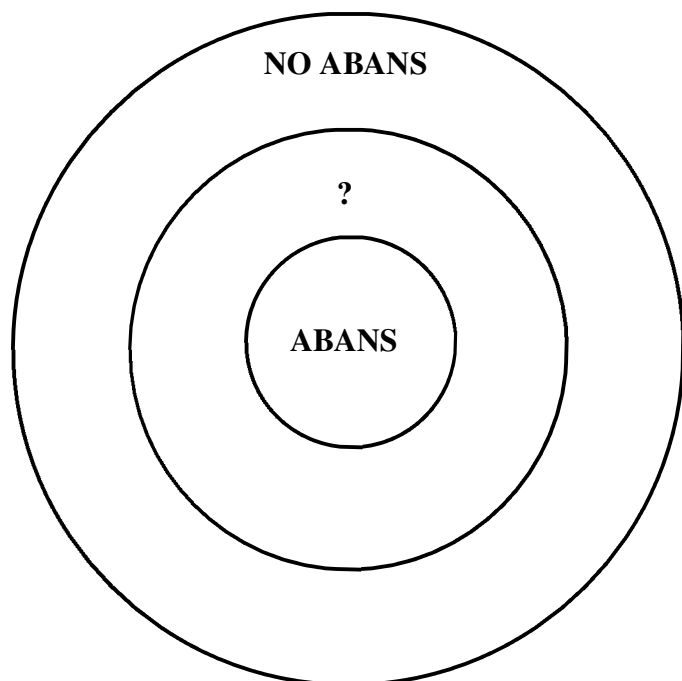
Pots oferir aquests conceptes a la classe i demanar que repassin el capítol tres i que trobin tants exemples com puguin de cada concepte. Els exemples, si clar, poden estar indirectament relacionats amb el concepte (per exemple, *roda* o *pont* estan relacionats amb *transport* i, per tant, serien acceptables). Heus aquí algunes de les coses que els teus alumnes podrien trobar per a cadascun dels conceptes especificats:

Llocs	Viatges & Transport	Criatures vivents	Actes verbals
granja	nedar	balena	dir
mar	barca motora	pollastre	suplicar
galliner	roda	gat	cridar
prat	tim	cavall	preguntar
bassa	hèlix	esquirol	bramar
illa	gasolina	humans	xiuxiuejar
masia	tren		explicar
llac	locomotora		llegir en veu alta
pont			respondre
			xisclar

[Vegeu les entrades: “Classificar” i “Conceptes, anàlisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

3.2.18 **EXERCICI:** Mapa conceptual d’“abans de” (p. 21, 7)

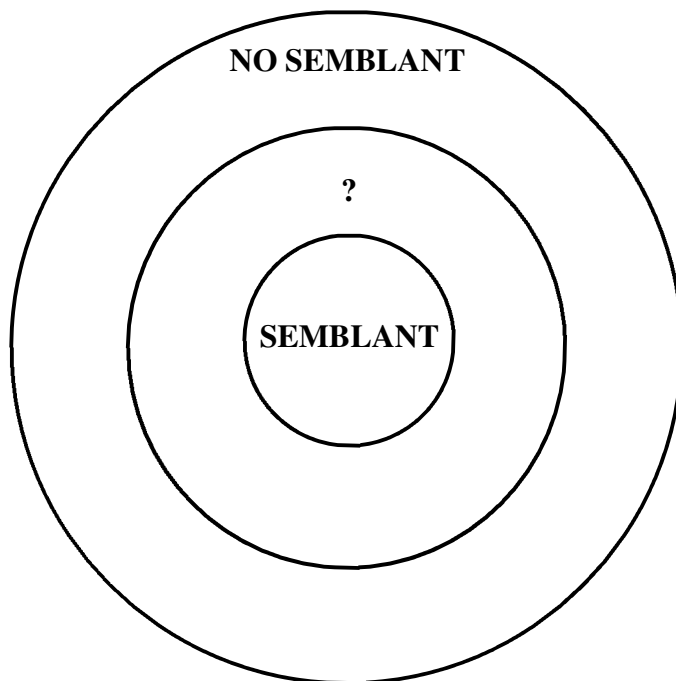
ans (poc usat)  
 antecedentment  
 anteriorment  
 després  
 amb anterioritat  
 primer  
 en acabat  
 incipient  
 d’antuvi  
 preludi  
 antigament  
 après  
 l’any de la picor  
 en altre temps  
 al cap i a la fi  
 en temps passats  
 principiant  
 posteriorment  
 antany  
 en l’antic  
 inicial  
 davanter  
 ulteriorment  
 de primer  
 en primer lloc  
 més tard  
 començament



[Vegeu les entrades: “Classificar” i “Conceptes, an lisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; “Temps” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca filosòfica*.]

3.2.19 EXERCICI: Mapa conceptual de “més o menys així”, “semblant” (p. 22, 15)

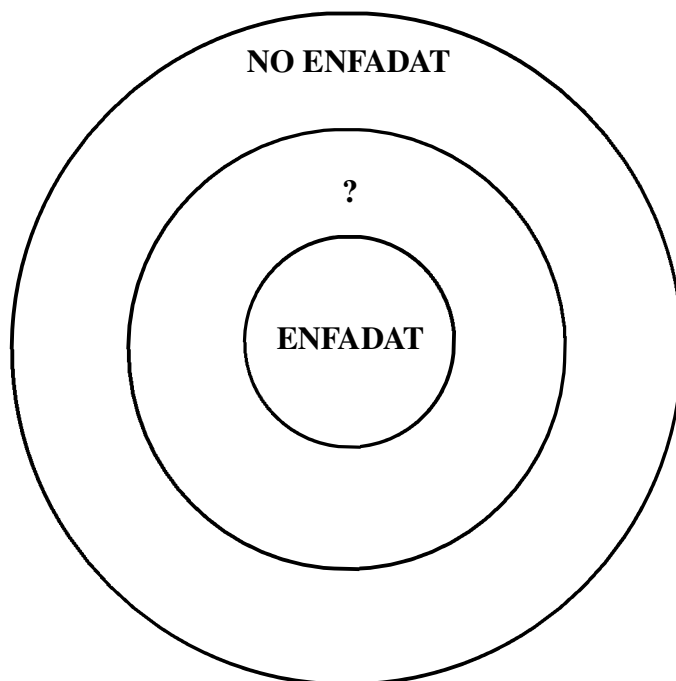
si fa no fa  
semblant  
similar  
diferent  
analog  
pastat  
comparable  
igual  
distint  
homogeni  
idèntic  
variatiu  
indiferenciat  
emparentat  
mateix  
dissemblant  
altre  
indiferent  
heterogeni  
indistint  
parell  
variatiu  
idèntic  
desigual  
divers



[Vegeu les entrades: “Classificar” i “Conceptes, an lisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; “Semblances i diferències” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

3.2.20 EXERCICI: Mapa conceptual d’“enfadat” (p. 23, 2)

enutjat	joiós	atipat	amable
irritat	encantat	complaent	cremat
enfurismat	exasperat	ressentit	assossegat
calmat	emmurriat	rabios	indignat
empipat	incomodat	alegre	empiulat
disgustat	irat	xinxollat	placid
satisfet	estufat	destrossat	frenètic
molest	importunat	furiós	forassenyat
reposat	cansat	tranquil	rabiu
emprenyat	vexat	furibund	quiet
xeringat	mortificat	arat	gentil
content	desansiat	col·ric	exasperat
fastiguejat	amornat	ser	fell
enrabiat	estarrufat	arravatat	
	ofès	arborat	

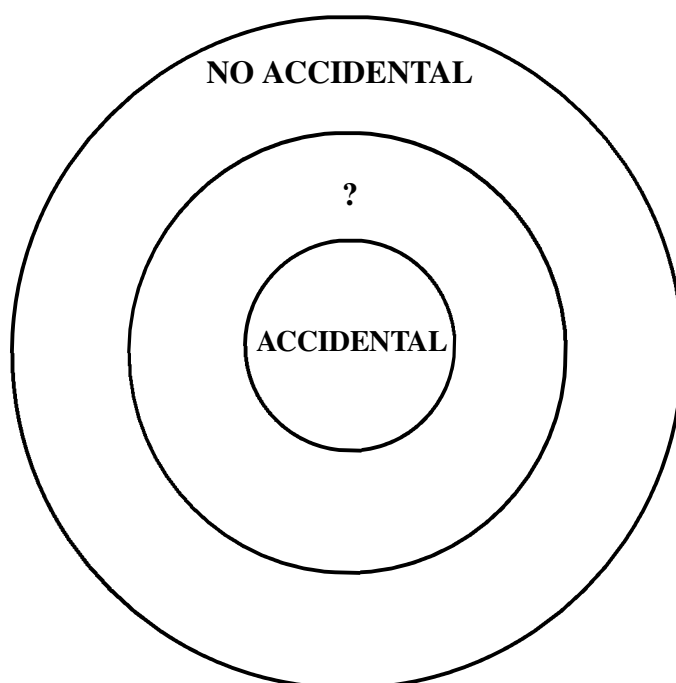


[Vegeu les entrades: “Classificar” i “Conceptes, an lisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*.]

3.2.21 EXERCICI: Mapa conceptual d’“accidental” (p. 23, 5)

contingent  
casual  
intencionat  
fortu t  
calculat  
coincident  
ocasional  
premeditat  
epis dic  
deliberat  
impensat  
oport  
previst  
aleatori  
incidental  
de passada  
predestinat  
voluntari  
de rebot  
volgut  
estrany

insospitat  
intencional  
involuntari  
fatal  
indeliberat  
sense voler  
per atzar  
expr s  
imprevist  
pret s  
inesperat  
a gratcient



[Vegeu les entrades: “Classificar” i “Conceptes, an lisi de” d’aquest manual; “Classe, concepte de” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; “Accidental” d’aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Accidental/intencionat” de *Recerca filosòfica*.]

## EPISODI 3

### IDEA 1: ¿QUÈ PASSA EN ELS GALLINERS?

Els alumnes potser es preguntaran què hi fa l'avi tot el dia, al galliner. Potser pensen que un galliner és un petit cobert amb una dotzena de gallines. Però per a gent com l'avi d'en Kio, tractar amb aviram és una operació comercial a gran escala.

Un galliner pot tenir alguns milers de gallines i una granja pot tenir una colla de galliners. En algunes granges, les gallines viuen en granges de les quals gairebé no surten mai. Se'ls dona menjar i beure, i se'ls retiren els ous cada dia. En alguns casos, tot això es fa amb màquines. Els ous baixen rodant per una rampa i són recollits, rentats i classificats automàticament segons el pes. Tota aquesta operació és prou de les anomenades "granges industrials". Hi ha gent que s'oposa a aquestes granges perquè pensa que s'és injust amb aquests animals quan se'ls tracta com a màquines. Aquestes persones assumeixen que els animals tenen drets i una certa dignitat que no haurien de ser violats per part dels humans. I també pensen que criar animals només per menjar-se'ls és una violació dels drets dels animals.

Ara bé, s'acostuma a distingir entre algunes granges avícoles i altres granges de bestiar, ja que les gallines es crien per obtenir-ne els ous, però les vaques es crien per la seva carn. És clar que, com que les gallines també acaben menjades, aquella mena de granges planteja les mateixes qüestions.

Les qüestions que envolten les granges industrials són molt complicades i discutides. Potser els teus alumnes les voldran discutir: drets dels animals, responsabilitat humana envers els animals, vegetarianisme, nutrició humana. I no hi ha cap raó que desaconselli que es discuteixin. El teu paper, però, hauria de consistir a encoratjar els alumnes a veure els diversos aspectes del problema i a no deixar que simplifiquessin massa les qüestions.

#### 3.3.1 EXERCICI: Inventa't la història d'una gallina (p. 25, 9)

Instruccions: Que la classe acabi la història següent. (El mestre pot fer d'escriptura).

*Hi havia una vegada una gallina anomenada Dènia, que vivia en un galliner estret i llarg, a sota el cobert de les eines. Era el mes de juny i la gent de la masia estava enfeïnada segant el blat. La Dènia...*

[Vegeu les entrades: "Gallina" d'aquest manual; "Història, històries" d'aquest manual, de *Buscant el sentit i de Recerca crítica*.]

### IDEA 2: CONTRADICCIÓ

Sempre que volem una cosa i també volem, alhora, la seva oposada, estem en una posició autocontradictòria. L'avi pensa que l'avi d'en Kio no vol que ningú es recordi del seu aniversari i, alhora, no vol que ningú se'n oblidés.

El comportament autocontradictori pot ser frustrant per a la persona implicada, però no cal que ho sigui. Per exemple: si escrius una cosa i després l'esborres passant-hi una ratlla per damunt, estàs, en cert sentit, afirmant i negant una cosa, ja que anul·les el que has fet. No cal, però, que això resulti frustrant; simplement és un pas en la direcció correcta. O bé pots estar dubtant entre estimar una persona i no estimar-la. Aquesta situació pot continuar indefinidament, sense que t'hagis de sentir, necessàriament, torbat per això.

Tanmateix, si s'ha de prendre una decisió o si s'ha de fer una acció, llavors pot resultar molt traspalsador que es miri de fer una cosa i també la cosa oposada. Aquesta és la situació en què es troba l'avi d'en Kio. No està segur de quina actitud ha de prendre en relació amb el seu aniversari. D'una banda, desitjaria que tots simplement se'n oblidessin; d'altra banda, li agradaria algun tipus de celebració. Com que no acaba de decidir quina actitud ha de prendre, s'està assegut al balcó i està de mal humor.

En aquest cas, sembla que la contradicció de dues idees ha provocat un estat emocional, el mal humor.

La contradicció no sempre provoca emocions desgraciades. De vegades, quan s'expressen, fins i tot poden ser divertides. Per exemple: la targeta d'aniversari de l'avi diu: "Sóc un home vell i he viscut moltes aventures, la majoria de les quals no van passar mai" (26, 1-2).

Els teus alumnes potser no vegin què hi ha de divertit en aquesta contradicció. Presa literalment, la contradicció fa: “¿Com pot algú haver tingut aventures que no van passar mai?” El lector entén, però, que hi ha un altre nivell en què es resol la contradicció: moltes de les aventures que es pensava haver tingut, no van passar mai realment. En altres paraules: les seves aventures estaven “en el seu cap”.

### 3.3.2 EXERCICI: Autocontradicció (p. 25, 15-17)

¿En quins dels casos següents diries que la persona nega el que ha dit, anul·la el que ha escrit, o rebutja el que ha fet?

¿En quins casos es contradíu la persona que parla?

1. Esteve: “¿Sóc un xicot atractiu jo? Sí i no.”
2. Maria: “Quan em van demanar que passés la sal, vaig dir que sí. Però no la vaig passar.”
3. Joan: “Lau, retiro tots els insults que t’he dirigit.”
4. Lluís: “He treballat tota la setmana en aquesta escultura de guix. Ara l’esbardellaré.”
5. Carles: “He carregat la ploma amb aigua, de manera que ningú no pugui llegir el que escric.”
6. Grau: “No aniré a França l’any vinent, tot i que dic a tothom que hi aniré.”
7. Felip: “Menjo sense parar, del matí al vespre, tot i que em repeteixo constantment que estic fent dieta.”
8. Lluís: “Ara que ja he escrit el deure a la pissarra, l’esborraré.”
9. Diana: “Em fa vergonya passar a en Lluís la nota que li he escrit. L’esquinçaré i llestos.”
10. Berta: “Sóc que he deixat l’aixeta de la banyera oberta. Però no et preocupis, ja he tret el tap de la banyera.”

[Vegeu les entrades: “Autocontradicció” i “Contradiccions” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Contraris” de *Buscant el sentit* i de *Recerca filosòfica*; “Consistència” d’aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca tica*.]

## IDEA 3: INVENTS

En Kio havia baixat al prat on hi havia un estany. Amb taulons i blocs de fusta es va fer un pont que li donava accés a la seva illa. Havia construït l’illa amb barrils buits i una porta. Tenim, doncs, dos invents d’en Kio: un pont i una illa.

Sovint no ens adonem bé de fins a quin punt els nens inventen coses, perquè els seus invents són una part important dels seus jocs. I si no ens prenem seriosament els seus jocs, és molt probable que no ens prenguem tampoc seriosament els seus invents.

Els teus alumnes s’identificaran segurament amb les invencions d’en Kio. Hauries d’animar-los a explicar el que s’hagin inventat, i podries escriure a la pissarra cada invent, posant-hi al costat el nom de l’inventor. Després, pregunta’ls com ho van fer. Pregunta’ls quins materials van usar, i d’on van treure la idea per al seu invent. I, si et sembla adequat, demana’ls que portin els seus invents a classe per mostrar-los als companys.

### 3.3.3 EXERCICI: Trobar i fer (p. 26, 10)

Si trobes una cosa que ningú no havia trobat abans, tenim un descobriment. Si crees una cosa que ningú no havia creat abans, tenim un invent.

¿Com classificaries les coses següents: com a descobriments (D) o com a invents (I)?

1. Ordinadors
2. Números
3. Xifres
4. Paraules
5. Llum solar

D                      I                      ?

6. Ponts penjants
7. Electricitat
8. Vidre
9. El Pol Nord
10. Tu

[Vegeu les entrades: “Invents” d’aquest manual i de *Recerca filosòfica*; “Inventar” de *Buscant el sentit*; “Descoberta i invenció” de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*.]

#### IDEA 4: LA VIDA DE LES BALENES

Quan la Gus pregunta a en Kio on li sembla que deu ser ara la Leviatan, a ell se li acut, per primera vegada, que la Leviatan encara podria ser viva. Podria resultar interessant que veiéssis què en saben els alumnes, de la vida de les balenes. Si no en saben gaire res, podries dedicar un temps a descobrir-los coses sobre les balenes: quants anys viuen, on viuen, la seva història (que havien estat mamífers terrestres), els seus trets de família, cap a on viatgen, com i per què se les caça, i quines perspectives tenen de sobreviure. [Recorda que ja se n’ha parlat amb alguna extensió en aquest mateix capítol, episodi 1, idea 9.] Com hem dit abans, potser trobaràs que, en certs aspectes, els alumnes en saben més coses que tu. Anima’ls a compartir la informació que tinguin.

Les balenes formen part del grup que els experts en medi ambient anomenen “espècies en perill”. Pregunta als alumnes si coneixen cap altra espècie en perill i quines perspectives tenen de sobreviure. Com que un dels objectius del programa *Kio i Gus* consisteix a desenvolupar en els més joves la consciència de la seva relació amb el món de la naturalesa, el temps que es dediqui a descobrir espècies en perill i les seves perspectives de sobreviure ser sempre un temps ben aprofitat.

##### 3.3.4 EXERCICI: ¿Hauria de ser permès de matar balenes? (p. 26, 21)

Un escriptor que s’oposa a la matança de balenes dona aquesta llista de raons:

1. Les balenes són mamífers.
2. Les balenes viuen en famílies.
3. Les balenes tenen el cervell gran.
4. Les balenes s’ho passen bé a la vida.
5. Les balenes senten el dolor com nosaltres.
6. La pesca de la balena causa aflicció a les famílies de les balenes.
7. L’atac amb arpà a les balenes fa que aquestes morin lentament i de manera dolorosa.

- a) Si estàs d’acord amb alguna de les raons exposades, explica per què.
- b) Si estàs en desacord amb alguna de les raons exposades, explica per què.

[Vegeu les entrades: “Animals, matar” i “Balena” d’aquest manual; “Animals, tracte als” de *Recerca crítica*.]

#### IDEA 5: ARRIBAR A DESCOBRIR LLOCS

La Gus pregunta a en Kio on li sembla que deu ser, ara, la Leviatan; en Kio diu que no hi havia pensat, en això (26, 17-20).

¿Què fem quan volem descobrir (a) quins llocs existeixen en la superfície de la terra, i (b) on són? Aquí tens una bona ocasió per introduir l’ús de mapes, esferes i atles, i per explicar-ne l’objectiu. Fins i tot podries reproduir el perfil d’un mapa mut i fer que els estudiants, amb llapis de colors, l’omplissin amb alguns noms dels llocs existents entre casa seva i algun mar on sospiquen que hi ha balenes. Mira que es vagin adonant dels espais que hi ha entre aquests punts extrems, de les masses d’aigua, de les grans distàncies. Anima’ls a parlar de com hi anirien, si hi havien d’anar. ¿Quanta estona s’hi estaria amb cadascun d’aquests mitjans: tren, vaixell, cotxe, avió?

La geografia és l'estudi de la superfície de la terra. És aquesta disciplina la que ens ajuda a descobrir coses de llocs diferents, on som en relació amb nosaltres, com viu la gent en aquells llocs, quines indústries hi ha, quin tipus de sol hi ha, quines masses d'aigua i, en general, en què s'assemblen els altres llocs a la regió que nosaltres habitem, o en què es diferencien d'ella. Sovint la geografia i els seus instruments apareixen als nens com una tasca rutinària, aliena a la seva experiència. Si els teus alumnes poden descobrir-ne l'ús pel seu compte, moguts pel desig de descobrir on va viure la Leviatan —i, potser, per què va viure allà—, llavors potser comencin a adonar-se que la geografia pot encaixar amb molt de sentit en les seves vides.

### 3.3.5 EXERCICI: Tasca de recerca. ¿Cap on viatgen les balenes? (p. 26, 27-28)

Busca informació en llibres i enciclopedies, i mira de trobar on viuen les balenes en les diferents èpoques de l'any. Després, en un mapamundi, traça una ratlla que connecti aquells llocs, de manera que puguis veure el recorregut del viatge anual de les balenes. Si no treballes amb un mapa sinó amb un globus, pots enganxar trossets de plastilina o algun adhesiu en els diversos oceans a través dels quals viatgen els diferents tipus de balenes, i llavors pots connectar aquests adhesius amb un fil.

[Vegeu les entrades: “Balena”, “Direcció” i “Lloc” d'aquest manual; “Espai” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*.]

## IDEA 6: PERÍODES VITALS

Aquí tens l'oportunitat de discutir les diferències d'esperança de vida que hi ha per a les diverses criatures vivents. La Gus diu que “les balenes viuen molts anys” (26, 21). ¿“Molts” en comparació amb què? Comparada amb la de les tortugues o la de les sequoies, la vida d'una balena pot resultar força curta. Comparada amb la de la mosca de la fruita, que només viu un dia, la vida de la balena és molt llarga.

A part d'investigar una mica sobre les diferències en l'esperança de vida, els alumnes potser s'interessaran per les formes de canviar aquests límits. ¿És cert que ara la gent viu més que abans? Si és així, ¿per quines causes? ¿L'esperança de vida de les criatures no-humanes tendeix a mantenir-se igual, tendeix a créixer o bé a escurçar-se?

### 3.3.6 EXERCICI: Períodes vitals (p. 26, 21)

Esbrina l'esperança de vida de les criatures següents, i fes un esquema que mostri les diferències entre elles:

- |              |                                  |
|--------------|----------------------------------|
| 1. abelles   | 6. taurons                       |
| 2. elefants  | 7. balenes                       |
| 3. tortugues | 8. mosques comunes o domèstiques |
| 4. lligues   | 9. sequoies                      |
| 5. lloros    | 10. persones                     |

[Vegeu les entrades: “Temps” d'aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*; “Edat” de *Recerca crítica*.]

## IDEA 7: ¿PODEM SABER QUÈ PENSEN ELS ALTRES?

La Gus sospita que sap què pensa l'avi d'en Kio: “que la Leviatan encara és viva” (26, 23) i “que ha d'anar a buscar-la” (26, 27-28). ¿Com les sap la Gus, aquestes coses? A en Kio, li resulta sorprenent que algú sostingui que coneix la ment d'una altra persona.

En general, estem convençuts (a) que hi ha altres ments, i (b) que de vegades sabem què estan pensant. Aquesta convicció acostuma a ser el resultat d'un raonament d'analogia. Per exemple: som conscients tant de la nostra manera de gesticular i de parlar, com dels pensaments correlacionats amb aquelles paraules i aquells gestos. Per

tant, si veiem algú altre que fa els mateixos gestos que nosaltres, que té la mateixa expressió facial que pensem que nosaltres tenim, i que usa les mateixes paraules que nosaltres usem, llavors fem un raonament analògic i conclouem que aquesta altra persona deu tenir els mateixos pensaments i sentiments que nosaltres tenim en circumstàncies similars.

Ja hem advertit que la Gus té una gran habilitat per seguir les analogies fetes per en Kio o pel seu pare, de manera que ells poden arribar a comunicar-se amb ella sobre l'aparença de les coses, encara que ella no tingui cap experiència visual directa d'aquesta aparença. Així que estem discutint ara pot molt ben ser una situació del mateix tipus.

Evidentment, en Kio ha parlat amb la Gus no solament sobre la Leviatan sinó també sobre l'aparent infelicitat del seu avi. ¿Com ho sabem, així? Perquè la Gus es posa a especular *per què* no és feliç l'avi (26, 27). Podríem inferir que, en explicar la història de la Leviatan, en Kio va subratllar no solament el fet que la balena va salvar la vida del seu avi, sinó també que el seu avi creia que la balena ho havia fet intencionadament. Potser la Gus es diu interiorment una cosa com ara: “¿Què sentiria una persona a qui un ésser intel·ligent li hagués salvat la vida premeditadament?” El raonament de la Gus potser és que aquella persona podria sentir-se obligada a buscar la criatura per agrair-li-ho. I llavors la Gus converteix aquesta intuïció en una convicció.

### 3.3.7 PLA DE DISCUSSIÓ: Altres ments (p. 26, 24-28)

Discuteix alguna de les converses següents per veure si projecta llum sobre què és “tenir ment”:

1. Gepetto: “Un tros de fusta no pot tenir ment.”  
Pinotxo: “¿Què t'hi jugues?”
2. Soldat de plom: “¿Ets una nina vivent!”  
Ballarina: “He de descansar. ¿Sempre estic tan esgotada!”
3. Espantaocells: “¿Si tingues cervell!”  
Fetiller: “¿Què vols, de fet: cervell o ment?”
4. Did: “Els putxinel·lis com nosaltres, ¿poden pensar realment?”  
Claca: “¿Que no parlem? ¿Si podem parlar, podem pensar!”
5. Pigmalí: “Fa un moment eres pedra. ¿Ara ets viva!”  
Est tua: “¿Què hi ha per sopar?”
6. Charley Brown: “¿Per què no penses pel teu compte, Linus?”  
Linus: “Tinc la sensació que algú pensa per mi.”
7. C3PO: “¿Com ho saps, que tens ment? ¿Segons la meua informació, també podries ser només un robot!”  
Viatjant espacial: “M'agradaria demostrar-te que tinc ment, però no sé en què podria consistir la prova.”

[Vegeu l'entrada “Ment d'un altre” d'aquest manual i de *Recerca filosòfica*.]

## IDEA 8: ¿VOLER UNA COSA JA SIGNIFICA PODER-LA FER?

La Gus diu: “Si vol, ho pot fer” (27, 3). Aquesta és una afirmació tan extrema i té tan poc en compte la fragilitat humana, que bé ens hem de preguntar quina comprensió té la Gus del que és possible i del que no és possible en el món. Potser és que, en relació amb qualsevol adult o amb qualsevol persona, pensa que aquests poden fer tot el que realment volen fer.

Molt sovint es diu als nens que això o allò no es pot fer i, si són ingenus, s'ho creuen. Però, si són escèptics, poden pensar que la gent diu que les coses no es poden fer quan, en realitat, no vol que es facin aquelles coses. O, si ho vol, no està disposada a fer el que és necessari per dur-ho a terme.

L'observació de la Gus, doncs, queda oberta a interpretació. Hi ha una interpretació ingènua: que la gent pot fer *qualsevol cosa* que vulgui fer. L'altra interpretació és molt sofisticada: que la gent simula que és incapaç de fer allò que tria de no fer.



### 3.3.8 PLA DE DISCUSSIÓ: Voler i fer (p. 27, 3)

1. La mestra et suggereix que facis un dibuix, i tu respon: “No s’hi dibuixar.” La mestra diu: “En saps, si vols.”  
¿T’agrada la mestra?
2. Dius a la vigilant de la piscina que no saps nedar, i ella et contesta: “En saps, si vols.” ¿T’agrada?
3. Dius a la teva amiga que, al vespre, no pots tornar tard a casa, i ella et diu: “Pots, si vols.” ¿T’agrada?
4. Dius al teu germà que no pots dormir, i ell et respon: “Pots, si vols.” ¿T’agrada?

[Vegeu les entrades: “Voler/poder” d’aquest manual; “Voler” de *Buscant el sentit*; “Fer” d’aquest manual, de *Buscant el sentit*, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*.]

### IDEA 9: ¿POT SER DIFÍCIL DE PARLAR AMB ADULTS?

En Kio ja ens ha dit (26, 6-7) que li fa por preguntar al seu avi que està pensant. Ara admet que no li és fàcil de parlar amb l’avi (27, 8).

Els teus alumnes tenen ara l’oportunitat de parlar sobre el fet de parlar, que és un tema important en un programa tan essencialment dial·gic com és *Filosofia 6/18*. Heus aquí algunes qüestions que es poden plantejar en aquesta situació: ¿Per què és més fàcil de parlar amb unes persones que amb altres? ¿Quines coses fan difícil de parlar amb la gent? ¿Quines són les característiques dels adults amb els quals els nens poden parlar? ¿En quines circumstàncies és més fàcil o més difícil de parlar? ¿Quins senyals copsen els nens que els indiquen que no han d’entrar en conversa amb un adult determinat?

És fàcil de treure la conclusió que els nens ho troben sempre fàcil, de parlar entre ells, i que ho troben difícil, de parlar amb persones més grans. Però les coses no són necessàriament així. De fet, poden ser fins i tot ben a l’inrevés.

Seria un bon ajut que, quan es plantegessin aquestes qüestions, escrivissis les respostes dels alumnes a la pissarra. També s’hauria de prestar certa atenció a les característiques o als trets que faciliten o impedeixen el parlar. Aquests mateixos trets podrien aparèixer i reaparèixer en la pròpia comunitat de l’aula i, si ja s’haguessin discutit, podrien ser tractats de manera constructiva i reflexiva. I el que és més important de tot: els nens començaran a esdevenir conscients dels trets positius i negatius que té el mateix parlar que fan entre ells, o el que fan amb tu i amb les seves famílies i amics.

### 3.3.9 EXERCICI: Parlar amb altres (p. 27, 8)

Completa només una oració de cadascun dels parells següents:

- 1a. M’agrada parlar amb nens de la meua edat perquè
- 1b. No m’agrada parlar amb nens de la meua edat perquè
- 2a. M’agrada parlar amb nens que aprenen a caminar perquè
- 2b. No m’agrada parlar amb nens que aprenen a caminar perquè
- 3a. M’agrada parlar amb nens i nenes de quinze anys perquè
- 3b. No m’agrada parlar amb nens i nenes de quinze anys perquè
- 4a. M’agrada parlar amb adults perquè
- 4b. No m’agrada parlar amb adults perquè
- 5a. M’agrada parlar amb avis i gent molt gran perquè
- 5b. No m’agrada parlar amb avis i gent molt gran perquè

[Vegeu l’entrada “Adults/nens” d’aquest manual, de *Recerca filosòfica* i de *Recerca crítica*.]

## EPISODI 4

### IDEA 1: ¿QUÈ ÉS LLEGIR?

Els teus alumnes probablement estan familiaritzats amb frases com ara “Ara ens toca llegir” o “¿Heu preparat la lectura?”. Per hi pot haver algun nen que es preguntí, tal com ho fa la Gus: “¿Què vol dir, llegir?” (27, 22). En el cas de la Gus, que és cega, la pregunta pot resultar més comprensible, tot i que potser no. Perquè, ¿què fem quan llegim? I encara més: ¿quin tipus d'experiència estem fent possible quan llegim?

Si preguntes a algú què fem quan llegim, potser et dirà: “Estudies les paraules per veure què et diran.” Una resposta així no seria pas errònia, però podria resultar, certament, inadequada. Llegir es pot reduir, de vegades, a l'adquisició d'informació, però, normalment, és més que això.

Imagina't que vas a passejar pel bosc. Mentre camines, pots aprendre algunes coses. Però així no és pas tot el que fas. Veus alguns camins que desapareixen en el bosc, i et preguntes on porten. Veus una riera, i t'imagines el sabor de l'aigua. Veus un saltant d'aigua, i mires d'endevinar d'on ve l'aigua, i on va. Explorar el bosc és una experiència especial: és una experiència inquisitiva perquè fa que percebis, que reflexionis i que avaluïs. De moltes de les relacions que descobreixes —entre el desnivell del terreny i el recorregut del corrent—, potser no en siguis gaire conscient, i potser, després, no podràs relatar fidelment aquestes relacions, però, en canvi, són molt importants en la formació de l'experiència que has tingut.

Semblantment, llegir és una forma de recerca o d'exploració. Quan llegeixes, també investigues. Descobreixes alguns significats i n'endevines d'altres. Hi ha camins que se'n van mentre llegeixes, i et preguntes cap on van. De vegades els segueixes i ho trobes, i llavors descobreixes significats nous. Altres vegades t'abstens de fer cap judici, possiblement per tornar-hi en alguna altra ocasió.

Pensar que, quan es llegeix, es llegeixen paraules, és perdre's l'experiència significativa que l'examen de les paraules fa possible. És, doncs, un error pedagògic concentrar-se només en les *paraules* —i en el domini de les paraules—, en lloc de concentrar-se en l'experiència que el llegir proporciona. Les paraules no són un fi en si mateixes, sinó els trampolins vers una experiència significativa. En si mateixes no tenen significat per als nens. En canvi, vistes com instruments en la lectura o la narració d'una història, ens poden fer accessibles molts rics i meravellosos.

Suposem que algú et vol explicar una història meravellosa, plena de gran fantasia, una història que ha de ser una delícia escoltar-la. Sentir-la seria, per tu, com trobar-te al mig d'una aventura excitant, rica en esdeveniments emocionants i pintorescos. Ara bé, si no entenguessis la llengua en què s'explicava la història, quedaries privat de tota aquesta experiència. D'altra banda, si entenguessis la llengua, no prestaries atenció a cada paraula, sinó als significats evocats més gènericament per les paraules.

Semblantment, quan es llegeix, les paraules poden donar pas als significats o poden ser una barrera que priva dels significats. Llegir, però, té a veure amb l'experiència global i no solament amb els moviments físics dels ulls enfocats sobre marques negres en un paper, que és allò a què se'l vol reduir de vegades. Llegir, com qualsevol forma de valoració artística, inclou familiaritat amb l'objecte d'art i relació amb el mitjà amb què es construeix l'objecte. Una història es construeix amb paraules, tal com la música es construeix amb sons, i la pintura es construeix amb colors. Ara bé, el món en què l'obra d'art ens permet d'entrar no es pot pas reduir a mers colors o mers sons o mers paraules.

#### 3.4.1 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Què és llegir? (p. 27, 22)

I:

1. Quan llegeixes una paraula, ¿llegeixes les lletres d'aquella paraula?
2. Quan llegeixes una oració, ¿llegeixes les paraules d'aquella oració?
3. Quan marques un número de tel·lèfon, ¿llegeixes els números?
4. Quan mires un còmic, ¿llegeixes el que diuen els personatges?
5. Quan estudies un quadre o una il·lustració, ¿els llegeixes?
6. ¿Saps llegir la cara d'una persona i dir si aquella persona està enfadada?
7. Quan mires el rellotge per veure l'hora que són, ¿llegeixes el rellotge?

II:

1. Si no saps el *significat* del que intentes llegir (per exemple, perquè est en un idioma que no entens), ¿est s llegint?
2. Si all que est s mirant est en catal i coneixes cada paraula, per , tot i aix , no en pots desxifrar el *significat*, ¿est s llegint?
3. Si cada dia intentessis escriure per no ho aconseguissis, ¿seria escaient anomenar-te “escriptor”?
4. Si cada dia intentessis llegir per no *entenguessis el significat* d’all que llegissis, ¿seria escaient anomenar-te “lector”?
5. ¿Seria adequat dir que la relació entre intentar llegir i llegir realment s com la relació que hi ha entre intentar guanyar una cursa i guanyar-la realment?
6. ¿Seria adequat dir que llegir s intentar trobar significat en el que est escrit, o potser seria millor dir que llegir s *trobar significat* en el que est escrit?

[Vegeu les entrades: “Llegir” d’aquest manual; “Significat” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filològica*.]

## IDEA 2: ¿QUÈ ÉS UNA PARAULA?

Abans hem distingit entre numerals i n meros. Hem dit que els n meros eren idees, i que els numerals eren l’expressió (amb llapis, tinta, guix, so) d’aquelles idees. Semblantment passa amb les paraules: es pot escriure una paraula en un tros de paper, i després es pot esborrar. Per , en fer-ho, no es destrueix pas la paraula. Nom s s’ha destruït la versió impresa de la paraula.

Quan la Gus pregunta: “¿Qu s n les paraules?” (27, 25), en Kio contesta que s n petites taques negres sobre el paper (27, 26). Aquestes s n les expressions escrites que la Gus no percep. Per ella s que sent l’expressió parlada de les mateixes paraules, que s igual d’antiga.

Les paraules s n les porcions més petites del llenguatge que poden resultar significatives. (Les úniques coses més petites s n les lletres que componen paraules. Per les lletres a llades no tenen significat en el llenguatge ordinari.) Podem combinar lletres per formar paraules, i podem combinar paraules per formar oracions. [És, doncs, a l’interior d’una oració —explícita o implícita— que les paraules tenen sentit. I les oracions nom s tenen sentit quan s’usen; perquè, com que una mateixa oració es pot usar amb sentits molt diferents, el seu sentit depèn d’all que es faci amb ella en un context i una situació determinats.]

### 3.4.2 PLA DE DISCUSSIÓ: ¿Qu pots fer amb una paraula? (p. 27, 23)

1. Les paraules, ¿poden ser dites?, ¿escrites?, ¿cantades?, ¿ballades?, ¿llegides?, ¿pensades?
2. Les paraules, ¿poden ser dites a l’inrevés?, ¿poden ser vistes al mirall?
3. ¿Poden no tenir cap significat les paraules?
4. Paraules en diferents idiomes, ¿poden tenir totes el mateix significat?
5. ¿Pots ferir una persona amb una paraula?
6. ¿Pots ferir una cosa amb una paraula?
7. ¿Pots ferir un animal amb una paraula?
8. ¿Es poden comprar i vendre les paraules?
9. ¿Es poden desgastar les paraules?
10. Les paraules, ¿poden ser amables?, ¿amena adores?, ¿estrides?, ¿boniques?, ¿lletges?
11. ¿El sol fet de conèixer moltes paraules ja fa que siguis espavilat?
12. ¿El sol fet de conèixer els significats de les paraules ja fa que siguis espavilat?
13. Quan penses, ¿penses amb paraules?

[Vegeu l’entrada “Paraules” d’aquest manual, de *Buscant el sentit* i de *Recerca filològica*.]

### IDEA 3: LLEGIR EN BRAILLE

La Gus fa veure que s una gata que simula ser una persona que llegeix. Per , com que la Gus sap que, quan ella llegeix, ho fa amb el tacte, li sembla natural dir que, quan la Rita posa les potes sobre els c mics, tamb la Rita est llegint amb el tacte, probablement a trav s dels tous dels seus dits.

#### 3.4.3 EXERCICI: Llegir en Braille (p. 28, 2)

Aconsegueix un conjunt de materials d'iniciaci a la lectura en Braille. Procura que els alumnes descobreixin, pel tacte, de quina manera els cecs poden distingir les diferents lletres amb les puntes del dits.

[En aquest context es pot recordar la figura de Helen Keller, que ja ha estat presentada a l'episodi 2, idea 15, d'aquest mateix cap tol.]

[Vegeu les entrades "Llegir" i "Ceguera" d'aquest manual.]

### IDEA 4: "GAT ESCUAT" COM A BURLA

[El gat dom stic s un animal d'uns 70 cm, 20 dels quals corresponen a la cua. Un gat, doncs, que ha perdut la cua —un gat escuat— s un animal que ha perdut bona part de la seva pres ncia i de la seva prest ncia. No s estrany que alg vulgui fer servir l'expressi "gat escuat" per riure's d'alg que no s capa de passejar-se amb la cua ben alta i que, per tant, m s aviat s'amaga i adopta actituds esporuguides.]

Si alg diu "gat escuat" a un altre per burlar-se d'ell perqu s poruc, amb la seva burla contribuir , sens dubte, a refor ar l'esporugiment i la vergonya de l'altre. Llavors la persona est doblement espantada: espantada de l'objecte que l'esporugueix, i espantada tamb de les burles que se li fan pel fet de ser espantadissa.

Quan la Gus diu: "¡Quina vergonya, covard!" (28, 18-19), estem davant el cas d'alg que vol avergonyir alg altre. Els nens tamb acostumen a acompanyar les seves paraules amb gestos que reforcen l'escarn o la burla.

Ens haur em de preguntar com s que un nen, amb un gest, pot ser responsable que un altre se senti avergonyit. Aquesta mena d'acci a dist ncia sembla tenir una qualitat m gica, com passa, segons diuen, quan la gent practica sortilegis o malediccions contra alg . Ara b , abans, quan els nens, en el mateix episodi, parlaven sobre llegir, hem trobat un altre tipus de gest. ¿Com pot ser que les paraules sobre el paper produeixin imatges, significats i experi ncies en persones que no estan en contacte f sic amb aquelles paraules? A la Gus, que s cega, aix li ha de resultar molt desconcertant.

Les paraules i les frases amb qu els nens es prenen m tuament el p l poden arribar a fer ferides profundes. (No sempre ajuda el recurs a expressions com ara "No of n qui vol, sin qui pot" o "¡Per una orella m'entra i per l'altra em surt!"). És clar que es pot fer una cosa per desactivar la for a d'aquestes burles, i s convertir-les en freqüents i dirigir-les a tots, en lloc de reservar-les per ocasions especials, que s el que les fa misterioses i m giques. Aix , ho hem fet ja amb certes malalties que abans nom s podien ser esmentades en veu baixa; potser s'hauria de fer el mateix amb els insults i les burles.

#### 3.4.4 PLA DE DISCUSSIÓ: Burles (p. 28, 17)

1. ¿Com s que una burla s capa d'aconseguir que una persona faci una ximpleria?
2. ¿Alguna vegada has patit alguna burla que t'hagi fet fer alguna ximpleria?
3. ¿Has vist alguna vegada que alg hagi patit una burla que li hagi fet fer alguna ximpleria?
4. La propera vegada que alg es burli de tu perqu facis alguna ximpleria, ¿qu far s?
5. La propera vegada que vegis que es burlen d'alg perqu faci alguna ximpleria, ¿qu far s?

[Vegeu les entrades: "Burla" d'aquest manual; "Empipar" de *Buscant el sentit* i de *Recerca filos fica*; "Ferir els altres" de *Recerca filos fica* i de *Recerca tica*.]

## IDEA 5: SUPOSAR O CONJECTURAR, I FER ESTIMACIONS

Quan *suposem o fem una conjectura*, mirem de trobar una resposta a una pregunta, o una soluci a un problema, encara que disposem de poca informaci per guiar-nos. Quan *fem una estimaci*, estem suposant quin podria ser el resultat d'una *medici* o d'un *c lcul* encaminats a trobar una resposta. Aix, si alg, amb les mans estirades cap a tu i els punys tancats, et pregunta a quina m t una moneda, nom s podr s fer *suposicions i conjectures* sobre la resposta. Per si se't pregunta quanta gent hi ha en una multitud, o de quina mida s la teva taula de treball, et podr s imaginar diferents maneres de mesurar-ho per poder arribar a una *estimaci* raonable.

De vegades fem suposicions —sobre quin equip guanyar o quina carta sortir— basant-nos en un *pressentiment*. És a dir, tenim una sensaci vaga —dif cil d'analitzar o d'explicar— que ens suggereix una resposta, resposta que s m s probable que sigui correcta que no pas incorrecta. ¿No haur em pas de confiar en els nostres pressentiments i, amb aquesta base, procedir a fer conjectures (com en els tests)? La resposta a aquesta qüesti potser sigui que cada individu ha d'avaluar pel seu compte fins a quin punt han estat fiables els seus pressentiments del passat; i llavors que obri en conseqü ncia.

Suposar i conjecturar —cosa que tots fem, a qualsevol edat— s quelcom relativament tosc, comparat amb fer estimacions. Una estimaci s d'una gran import ncia com a preliminar d'una mesura: l'estimaci aproximada del preu d'una cosa, de la quantitat necess ria de fusta, de les dimensions que ha de tenir un edifici escolar, pot evitar que es perdi molt de temps fent medicions i c lculs m s precisos que, a la llarga, s'acabarien demostrant innecessaris o impracticables. Conjecturar s un acte mental valu s; fer estimacions s una habilitat vital de recerca.

Estaria b que record ssim que la paraula “suposici ” resulta ambigua: tant pot significar “fer una conjectura de manera temptativa” com “admetre una cosa com a real o certa”. [En aquest ltim cas, sovint substituim “suposici ” per “sup sit”.] Considerem, per exemple, aquests dos di legs:

- (1) “No s la resposta a aquesta pregunta.”  
“B, ¿per qu no continues i planteges una conjectura?”
- (2) “¿Com ho vas saber que era la Linda la que anava disfressada de follet?”  
“No ho sabia, per m'ho vaig suposar de seguida.”

A (1) es vol esbrinar una cosa sense tenir una base suficient, i potser no s'arribar a la soluci. A (2) es troba la resposta correcta, en una mena de cop de sort.

### 3.4.5 EXERCICI: Suposicions i conjectures (p. 28, 20)

1. Tant tu com el teu amic mireu d'endevinar-vos m tuament el pensament, a base de suposicions.
2. Mira d'endevinar de quina marca ser el proper cotxe que vegis.
3. Mira d'endevinar qu hi ha dins la m tancada d'alg.
4. Mira d'endevinar la data d'aniversari del teu amic.
5. Mira d'endevinar la primera paraula que el mestre et dir dem.

[Vegeu les entrades: “Suposar” d'aquest manual i de *Buscant el sentit*; “Endevinar”, “Fer estimacions” i “Hip tesis, fer” d'aquest manual; “Hip tesis, comprovar” i “Pressentiment” de *Recerca filos fica*; “Hip tesi” de *Recerca tica*.]

