

RELATÓRIO SOBRE A UNIDADE CURRICULAR

PSICOLOGIA DA ARTE

Maria Antónia Jardim

A actividade principal do Humano é atribuir significação.

Álvaro Miranda Santos

INTRODUÇÃO

Pouco depois de ter concluído o meu doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto em Janeiro de 2002, fui convidada pelo Magnífico Reitor da Universidade Fernando Pessoa a leccionar várias cadeiras do Curso de Psicologia. Um convite que veio ao encontro das minhas expectativas, quer enquanto pessoa, quer como investigadora com quase vinte anos de docência em diversos graus de ensino; já que o conciliar as competências activas na investigação com o exercício pedagógico que, como afirma o Reitor no texto da nossa *homepage*, tem assegurado o cumprimento de um lema condutor da instituição sendo também simbólico da minha maneira de ser e estar no mundo: *Nova et nove*.

Tal lema, presente ao longo da minha tese de doutoramento intitulada *Da hermenêutica à Ética em Paul Ricoeur-contributos para um desenvolvimento educativo e moral através da literatura*, publicada pelas edições UFP em 2003, acentuou-se ainda mais no trabalho desenvolvido no meu Pós-Doutoramento em Arte Terapia e Criatividade Aplicada ao focalizar a obra de Lewis Carroll: *Alice no País das Maravilhas* em 2006. Momento simbólico, coincidente com a reestruturação

curricular inerente ao Tratado de Bolonha e que fez com que eu tenha proposto a criação da cadeira de Psicologia da Arte no Curso de Psicologia; 1º ciclo.

Assim sendo, o presente relatório muito deve à experiência de vários anos de docência no Curso de Psicologia, desde os tempos em que fui assistente do Professor Álvaro Miranda Santos, nomeadamente na disciplina de Psicologia da Arte e Expressividade (já lá vão 10 anos), ao tempo da criação da cadeira de Psicologia da Arte na UFP (já como Professora Associada) passando pela organização e formação de Cursos até à 3ª edição de Introdução à Arteterapia e também aos conceitos e teorias inovadoras defendidas e fundamentadas quer na publicação da minha tese de doutoramento, quer no meu trabalho de Pós-Doutoramento, que articulam a psicologia e pedagogia com a mais valia da hermenêutica da narrativa e ainda à investigação que presidiu ao recém livro publicado sobre Psicologia da Arte.

A Psicologia da Arte é leccionada ao nível do 3º ano do 1º ciclo de Psicologia e é opcional para todos os alunos desta licenciatura e de outras, nomeadamente a de Ciências da Comunicação. Com uma carga horária de 2h semanais (motivada pela reestruturação curricular inerente ao Tratado de Bolonha), possui um projecto programático que se afigura mais intenso do que extenso, não só porque está circunscrito a 36h semestrais mas também para poder incidir em novas atitudes pedagógicas, introduzindo os alunos no estado da arte do conhecimento de forma metodologicamente inovadora.

A Psicologia da Arte salienta a psicologia como ciência do Humano e portanto da subjectividade. Daqui resulta a pertinência da disciplina cuja sabedoria prática se inicia no trabalho de interpretação e avaliação da expressividade humana num contexto dialógico.

LINHAS PROGRAMÁTICAS

O domínio humano define-se como uma comunidade de representações e de valores.

Georges Gusdorf

Dadas as características dos alunos relativas ao déficit interpretativo ao nível simbólico e capacidade associativa, começarei por apresentar um esquema, (ver anexos) que, dentro dos campos de aplicação e metodologias de investigação enfatiza a perspectiva Hermenêutica, neste caso de Paul Ricoeur, e a Vygotskiana.

Aponta-se para o ser humano em contexto, como ser histórico que é, pertencendo a um sistema social e cultural determinado. Mas, se a compreensão do indivíduo como ser histórico é de fundamental importância para uma redefinição no campo de estudo da psicologia, a compreensão do sujeito enquanto ser subjectivo, expressivo e portanto narrativo, não se tornam menos significativas.

Ricoeur e Vygotsky complementam-se na medida em que não se concebe uma construção individual sem a participação do Outro (*vide Soi-même comme un Autre*), e do meio social, o que torna imprescindível a relação intersubjectiva, já que é nesse espaço relacional e dialógica que existe a possibilidade do conhecimento e da partilha dos saberes.

Deste modo, apenas o ser humano pode educar o ser humano (*vide Psicologia pedagógica*). O acto de educar é um acto relacional; mas, se a educação é um acto dialógico, a educação através da arte é um acto vivencial. Tal tem que ver com a perspectiva Vygotskiana de que a vida humana é um trabalho criativo e que a pessoa transformada nesse processo criativo atinge novos níveis de insight e de compreensão. Utilizando a linguagem vygotskiana, cada obra de arte é uma janela de aprendizagem para o sujeito psicológico, um espelho onde a imagem se renova ou se retrata...relembrando Greimas, um “espaço tópico” que permite ao sujeito uma transformação, uma metamorfose (ex: a obra : *Alice no país das maravilhas*)

Não esqueçamos de que segundo Vygotsky (1926, p.179) a criança aprende primeiro a compreender os outros e só depois, seguindo o mesmo modelo, aprende a compreender-se a si mesmo; uma ideia que é sublinhada por Ricoeur na sua obra *O si mesmo como um outro*.

Por um lado, Vygotsky dá ênfase à educação dos sentimentos pois se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais o pensamento deveremos fazer com que as actividades sejam emocionalmente estimuladas; por outro lado, para este autor a emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento (2003, p.117). É aqui que vemos o papel fundamental da Psicologia da Arte enquanto sensibilização para o mundo sensível da Beleza e do afecto objectivado na vivência experimental; enquanto promotora do duplo referencial cognitivo / afectivo. A Psicologia da Arte ajuda a compreender a matéria dos sonhos e a própria cultura como metamorfose hermenêutica..

Atente-se, pois, na evidência de que somos sujeitos, ocupando um determinado lugar / espaço no mundo, situados pois na acção, num tempo, com um determinado modo de agir e pensar, isto é, de comunicar com o que está à minha volta, com uma memória (tempo da narrativa = passado),

fazendo história, construindo peripécias... tal como uma personagem de um conto. No fundo, somos seres feitos de linguagem, fazemos escolhas, até com os pronomes (possessivos; demonstrativos; indefinidos) e com o modo dos verbos (conjuntivo; imperativo), e com os adjetivos e advérbios que utilizamos. Todos os dias cruzamos a sintaxe do discurso com a sintaxe da vida. É esta consciência da tridimensionalidade da linguagem que o aluno de Psicologia da Arte deve ter. O tempo “ nasce, como diz Merleau-Ponty, da minha relação com as coisas”.

A memória é uma construção. Mais do que uma função mecânica de pura reprodução, a memória é uma função simbólica. Daí que Delacroix expresse este pensamento in *Les Souvenirs* “ a lembrança não é a imagem mas um juízo sobre a imagem no tempo”. Ex: Relembrar a Mona Lisa é avaliá-la e associá-la na minha contemporaneidade...assim como lembrar de Alice é associar a imagem de Alice aos valores simbólicos; às maravilhas que ela representa e *mutatis mutandis* compará-la com os de hoje.

Desde já queremos introduzir este novo conceito e reforçar a ideia de que a interpretação de uma história/conto poderá ajudar numa auto-interpretação, proporcionando novos horizontes/mundos para o aluno como leitor assim como novas experiências e descobertas (alteridade) para o aluno como co-autor. Todo este processo conduzirá, não mais a uma heteronímia (remetemos para o conceito pessoano) do ser humano, mas a um assumir de papéis consciente, a uma alteridade que se conquista através de uma interpretação que vai de uma crítica ingénuo a uma segunda crítica e não pelo acaso que um determinado contexto pode proporcionar. Daí que possamos dizer que, muito sucintamente, a Psicologia da Arte é um saber interpretar para melhor compreender e daí que uma autocompreensão se torne indissociável de sucessivas auto-interpretações, por sua vez possibilitadas por uma hermenêutica da narrativa. Narrativa visual, auditiva, gestual...sempre simbólica.

Toda esta mecânica é igualmente enfatizada a propósito do discurso metafórico e do próprio conceito de leitura (Ricoeur 1975), considerando-se os dois traços do acto de leitura: a suspensão e a abertura. A abertura ao texto é de facto, uma abertura ao imaginário que o sentido engendra e potencia; então o leitor vê “como se...”, podendo-se afirmar que no texto literário apenas existem conotações já que o laço que une o discurso ao sentido fica suspenso. Donde não é de estranhar que Scholes (1991: 17) comece por citar Barthes: «Não restam dúvidas de que é isto a leitura: reescrever o texto da obra dentro do texto das nossas vidas», na sua obra *Protocolos de leitura*. Segundo este autor, também as nossas vidas têm uma sintaxe própria, pré-discursiva, da mesma maneira que qualquer texto a tem, porque adaptamos novas instâncias a anteriores estruturas de significado e experiência; assim, ler constituirá uma actividade construtiva, uma espécie de escrita. Com efeito, o leitor, na qualidade de “escritor”, que reescreve o mundo da obra com o seu próprio mundo à medida que lê, constrói metáforas, metonímias, causalidades, isto é, elabora o seu metatexto pessoal. Quando lemos, seja uma pintura, um filme, um conto, uma melodia, redescobrimo-nos a nós mesmos, mas apenas através da linguagem do outro. Em cada acto de leitura, a irremediável alteridade do escritor e do leitor é equilibrada e contrariada por esse desejo de reconhecimento e de compreensão entre dois parceiros (Scholes 1991); mais, entre duas consciências em diálogo perante propostas de mundos plurais. De qualquer modo, relativamente às preocupações que Scholes (1991: 94) enuncia do filósofo Jacques Derrida relativamente à exigência de “protocolos de leitura”, seria porventura melhor se se referisse a Ricoeur, mais especificamente à sua obra *Do texto à acção* (1986:122) onde este defende que «o que se deve, de facto, interpretar num texto é uma proposta de mundo, de um mundo tal que eu possa habitar e nele projectar um dos meus possíveis mais próximos. É aquilo a que eu chamo o mundo do texto, o

mundo próprio a este texto único». Atentemos, pois, à dupla função hermenêutica de apropriação/distanciação: “a apropriação é compreensão pela distância, compreensão à distância” (Ricoeur 1986:123). Mas a apropriação tem, sobretudo, como frente a frente aquilo a que Ricoeur chama o “mundo da obra”, daí que aquilo que finalmente nos apropriamos seja uma proposta de mundo e que a partir daí, «compreender seja compreender-se diante do texto» (Cf. Ricoeur 1986:124). O mundo do texto só é real na medida em que é fictício, é necessário dizer que a subjectividade do leitor só se produz a si mesma na medida em que é posta em suspenso, irrealizada, potencializada, do mesmo modo que o próprio mundo do texto desenvolve. Por outras palavras, se a ficção é uma dimensão fundamental da referência do texto, ela não é menos uma dimensão fundamental da subjectividade do leitor (Ricoeur 1986: 124). Logo, a leitura introduz-se nas variações imaginativas do ego (Cf. Ricoeur 1991: 194); note-se que o próprio conceito de “apropriação” aponta para a metamorfose do ego, implicando uma leitura transformativa, um momento de descentração, distanciação na relação de si para si; a compreensão é, então, uma desapropriação e uma apropriação:

“Por apropriação eu entendo isto: a interpretação de um texto completa-se na interpretação de si, de um sujeito que doravante se compreende melhor, de outro modo ou que começa mesmo a compreender-se” (Ricoeur 1986: 155).

Recordemos que na narrativa literária este processo ocorre quando nos reconhecemos numa determinada personagem, que realiza uma ou outra acção que acabamos por estar a avaliar. Nesta relação entre a interpretação do texto da acção e a auto-interpretação, o “si” engrandece-se, tomando outras dimensões, visto que esta relação revela a finalidade interna da acção humana e a adequação do que nos parece ser o melhor para o conjunto da nossa vida e do que elegemos como

preferencial para reger essas práticas. O sujeito torna-se capaz de considerar a perspectiva ética e é capaz de escolher o meio mais apropriado para o que será mais vantajoso para si mesmo, tendo em conta o que conduz a uma vida boa e feliz. Isto vai exigir dele, que por um lado, compreenda a sua situação na sua singularidade e que por isso atinja a sabedoria prática, de que Ricoeur nos fala em *Si mesmo como um outro*.

É o papel da Psicologia da Arte fomentar a necessidade de confrontar o desejo com o preferível e o estranho. Será mesmo importante destacar a necessidade de passar pelo estranho para o reconhecimento da própria identidade. Ricoeur refere na sua obra *Amor e justiça*, que em ética, como em hermenêutica, será sempre a partir de obras que nos são estranhas que poderemos reapropriarmo-nos de nós mesmos. O próprio processo de reapropriação faz-se a partir de uma experiência de estranheza, do ser estranho a mim próprio, mas que eu vou tornando meu familiar próximo. Assim, a Psicologia da Arte que pretende aprofundar o auto-conhecimento, que passa pelo crivo da norma, que promove a liberdade, é uma escola dos sentidos, tem que passar pelo confronto com o estranho, pois a Arte para além de levar à descoberta de conflitos, deverá igualmente permitir encontrar uma saída para os impasses e dilemas que a vida apresenta. Deste modo, em termos morais, ao promovermos a liberdade e esse confronto com o estranho, estaremos igualmente a promover a liberdade como autolegislação, isto é, autonomia criativa.

Todo o sujeito é singular, possui a sua história de vida, interesses particulares e é através da linguagem que se irá exprimir, representar o seu modo de ser e estar-no-mundo. A hermenêutica é o método precioso para a psicologia da Arte ajudar na arte de saber ser e estar nesta nossa contemporaneidade onde tudo coexiste numa harmonia híbrida de opostos: o século XXI. A interpretação / avaliação deste mundo faz-se com e através da Palavra.

Indo ainda mais longe, e como conclui o psicólogo do desenvolvimento Vygotsky (1993:131) “As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento mas também na evolução histórica da consciência como um todo”.

Observa-se, assim, o papel fundamental que a linguagem desempenha na constituição dos sujeitos e a importância da interação verbal social no processo ensino-aprendizagem, que jamais é eticamente neutro. Mesmo quando o professor faz paráfrases, operação típica do discurso pedagógico e explica de uma outra forma facilitando a compreensão por parte dos alunos, já aí o próprio professor fez uma hermenêutica, uma interpretação, que orienta para o sentido desejado, reflectindo e modificando uma determinada realidade. Quando num museu vemos os quadros legendados, ou numa exposição ao ar livre percebemos que as esculturas têm título...deparamos com os mais variados Graffittis...(ex: Muro de Berlim) ou ainda a obra prima de arquitectura da Bibliotheca Alexandrina envolta de hieróglifos, vamos lendo a intencionalidade dos autores.

Podemos, pois, concluir relativamente a este primeiro ponto, que a palavra, considerada produto ideológico, carrega em si lutas, conflitos e até mesmo o peso das determinações sociais que a produziram, razão pela qual o sentido da palavra ou do discurso, de forma mais ampla, somente poderá ser compreendido se se levar em conta tanto os sujeitos, quanto o contexto dialógico, o momento socio-histórico e as formações social, ideológica e discursiva dos interlocutores.

Note-se que não há prática docente que não seja um ensaio ético-estético “a realidade é, assim metamorfoseada por meio daquilo a que chamarei ‘as variações imaginativas’ que a literatura opera sobre o real” (Ricoeur 1986: 62), isto é, que não articule a função imaginativa com os valores que a mesma pode veicular, até porque, de uma perspectiva narrativa, nós somos histórias, biografias e segundo MacIntyre (1981:213), autor com o qual Ricoeur debate o conceito de identidade narrativa,

seremos apenas co-autores das nossas próprias narrativas e por conseguinte somos de certeza co-autores das histórias dos nossos contemporâneos.

Muitas vezes, as histórias, os contos, podem conter em si as soluções, as respostas para os nossos dilemas. Neste campo, quer Ricoeur quer MacIntyre, chamam a atenção para a importância da narrativa e da sua função facilitadora no que concerne a compreensão das acções humanas. Assim como o aluno poderá “pôr-se no lugar” do herói do conto ou do romance e questionar-se, também o professor poderá tentar “pôr-se no lugar” do aluno e perceber as coisas do seu ponto de vista, o ponto de vista de Si mesmo como um outro ricoeuriano, e, tal sucedendo, estaremos perante uma verdadeira “revolução hermenêutica”; uma revolução que pressupõe uma transformação do pensar e do compreender e que se vai introduzir numa sabedoria ao nível da praxis.

Interpretar é decifrar obras, mundos; o nosso, o dos outros, é compreender melhor a nossa contemporaneidade e a nossa identidade. Neste processo de educação-comunicação-interpretação, desenrola-se uma gestação de emoções e valores que integram a personalidade. Conhecer o outro já não é só acumular informações, sempre mais completas sobre um estranho e sobre os seus costumes, mas é participar na elaboração de um conhecimento comum, o que Ricoeur denominaria de “universais em contexto” (1991), um conceito que implica abertura e troca, em que as convicções são convidadas a elevar-se acima das convenções e aí os universais seriam reconhecidos “assim, o universal remeteria para uma percepção de uma existência humana partilhada. Em linguagem ricoeuriana, diríamos que a igualdade dos homens é sempre vivida na desigualdade das situações e do seu ser-no-mundo, numa cultura particular.” (Valadier 1998:170). É, de facto, uma singularidade exemplar contextualizada. Cada ser humano nasce no berço de uma cultura particular e universaliza-se na medida em que pode apropriar-se da sua cultura e do património universal das

culturas; então há que apontar para um sistema educativo cultural com horizonte universal, ecuménico (valores comuns e direitos humanos fundamentais) (Kung 1996: 162); um sistema de valores vivo em que a alteridade é respeitada como identidade da pessoa humana. Tendo em conta que a cultura é hermenêutica e ética, na medida em que cada um julga a partir de si e para si, logo, a partir do seu próprio sistema de valores; na medida em que pede para ser interpretada, lida, decifrada, e que ler é um acto hermenêutico que pode ser ensinado na sua complexidade axiológica, percebemos que o conhecimento é um valor central, mas instrumental, pois serve para realizar outros valores. A imaginação, por exemplo. Já Einstein firmava que a imaginação é mais valiosa do que o próprio conhecimento. É tarefa da Psicologia da Arte promover essa pedagogia alternativa.

Todavia, o homem contemporâneo vive a experiência da destruição de valores tradicionais e por outro lado a experiência de excesso de valores de carácter híbrido e Ricoeur valoriza, para responder a esta situação, uma sabedoria prática que se exprime por uma vida responsável face às situações inéditas que o homem, hoje, é obrigado a viver. Em presença de uma “agonia hermenêutica”, que se identifica com a convivência lado a lado de conflitos ao nível da interpretação, de uma pluralidade de valores, do desajuste das teorias morais, cumpre à Arte resituar o homem no mundo, através de uma reinterpretação dos valores e da sua readaptação às escolhas e às liberdades pessoais, porventura com o seguinte caminho operatório:

Atentar, reflexivamente numa determinada situação, contexto.

Perceber a cultura como metamorfose hermenêutica.

Fazer uma leitura hermenêutica que lhe permita fazer uma trajetória retrospectiva e prospectiva (arqueologia e teleologia do sujeito).

“Pôr-se no lugar de”; imaginar possibilidades, antecipar soluções; descobrir estratégias possíveis para possíveis dilemas e conflitos que possam surgir nessas novas propostas de mundos que o sujeito antevê.

Estabelecer e ponderar uma série de efeitos possíveis a partir de escolhas simuladas, podendo reconhecer a verosimilhança de cada uma destas séries com problemas e situações reais.

Ao chegarmos ao momento da auto-interpretação e da auto-avaliação, percebemos o desdobramento das possibilidades facultado pelas “variações imaginativas” aquando do acto de leitura e podemos passar ao passo mais importante: a expressividade do Humano - Inovar criando e colar esse selo no envelope da História.

RICOEUR E A PERSPECTIVA PSICOLÓGICA VYGOTSKIANA

Those who are moved feel, as Tolstoi says, that what the work expresses is as if it were something one had oneself been longing to express

John Dewy, *Art as Experience*, 1934

A acção humana corresponde a uma gramática da vida; um romance a uma história de vida e provavelmente um conto a uma instância da nossa biografia sonhada ou vivida. Daí que Paul Ricoeur (1985) se refira em *Temps et récit III* ao facto de contarmos histórias porque as vidas humanas assim o exigem. Veja-se que não será por acaso que a literatura intimista tem sido extremamente fértil no século XX. Desde biografias, diários ou confissões, cada vez mais a vida se conta, se assume como matéria de que os sonhos são feitos, como já afirmava Shakespeare nas suas comédias, e é talvez por isso que o leitor busca no texto muitas vezes as respostas de que necessita. A narrativa acaba por reconfigurar o mundo e resignificá-lo na sua dimensão temporal. Os contos são um lugar de encontro, de reencontro consigo próprio (leitor), de potencial transformação no agir do leitor, veículo de valores através da linguagem e portanto um símbolo a interpretar no contexto de uma Psicologia da Arte, em que o fazer estético e ético se misturam.

O eu cognitivo, o seu referencial afectivo, a sua história e a sua acção formam um só bloco; ele está situado num tempo e num espaço, daí que o texto narrativo se proporcione configurá-lo, a descrevê-lo, a pô-lo em palco, pois nós podemos mesmo conceber, segundo Varela, um “je” pessoal como se fosse um “récit” interpretativo contínuo de certos aspectos das actividades paralelas na nossa vida quotidiana.

Não é certamente por acaso que surgem «fórmulas linguísticas» no nosso quotidiano e que traduzem este paralelismo: “Ela lê-se como um livro aberto!”; “A minha vida é um livro”; “Tu és mesmo um livro aberto só é pena teres algumas páginas coladas...”; ou “Acabou-se! Ponto final, agora é virar de página!”; “Este capítulo da minha vida está encerrado” ou “ Isto é mesmo o teu retrato!”. Poderíamos mesmo afirmar que se tratam de expressões idiomáticas, isto é, próprias de um idioma, visto que existem fórmulas linguísticas semelhantes em francês, inglês, espanhol, italiano...

Para Varela como para Ricoeur, o saber fazer ético corresponderá a uma tomada de consciência progressiva e directa das virtualidades de “mim mesmo”. É, de facto, uma hermenêutica do nosso juízo moral, da nossa capacidade transformadora e de autometamorfose, isto é, segundo Varela, uma exigência de uma prática transformativa do próprio sujeito (1992).

Falar de transformação conduz-nos ao processo que se relaciona com a psicanálise, porventura, segundo Varela, a única tradição ocidental que a toma como sua preocupação central. A psicanálise fornece ao indivíduo um espaço para se encontrar, tal como a hermenêutica de texto se abre perante o leitor. Ambas permitem ao sujeito uma reformulação do seu estatuto, conhecimento, modo de ver, ser, e estar-no-mundo, conduzindo-o a uma avaliação, a comparar e reconstruir de novo.

Talvez a leitura seja um acto privilegiado para tal, visto que se trata de um acto solitário em que o próprio sujeito/leitor pode ler e reler, reler-se quantas vezes quiser, voltar atrás, saltar páginas... a própria leitura é em si mesmo um acto de liberdade em que escolhas contínuas são feitas. O próprio acto de ler em si é portador de dialécticas, entre as quais, a noção de semântica de superfície e de semântica de profundidade, a que já nos referimos e que por sua vez vão permitir ultrapassar o explícito e desvendar mundos, o que pelo seu lado nos vai possibilitar chegar ao conceito existencial e hermenêutico de “apropriação”, definido por Ricoeur; mas para chegar até aí não nos esqueçamos de que “o texto deve poder, tanto do ponto de vista sociológico como psicológico, descontextualizar-se de maneira a deixar-se recontextualizar numa situação nova: é o que faz precisamente o acto de ler” (Ricoeur 1986:119). Uma leitura hermenêutica funciona como uma espécie de – janela/espelho – em que, depois de observarmos a paisagem textual, verificamos em que medida é que ela reflecte o nosso rosto, a nossa situação. A interpretação torna-se assim um processo psicológico em que o símbolo possui lugar de destaque.

Uma das dialécticas que utilizaremos na investigação da nossa prática vai permitir-nos ter sempre os ouvidos no Passado e os olhos no Futuro; isto é, repensar em termos retrospectivos e prospectivos a nossa investigação/acção e assim esforçarmo-nos na direcção dos nossos objectivos, tendo em conta que a matéria-prima com que trabalhamos é de facto a matéria de que os sonhos são feitos, ou seja, o real; muito simplesmente, as histórias são uma maneira de conhecer; aliás saliente-se que a raiz da palavra “história” é a palavra grega *histor*, que significa: aquele que é sábio e letrado (Watkins 1985). De facto, para alguns autores contar histórias é essencialmente um “meaning-making process” (Seidman 1991), o que significa que para fornecer pormenores das suas experiências e vivências, com uma certa estrutura narrativa, as pessoas necessariamente reflectem

sobre a sua própria experiência (os alunos devolverão a si próprios episódios significativos no contexto escolar; por ex: rejeição do aluno pela turma). Todo este processo de selecção de pormenores, de reflexão sobre os mesmos, dando-lhes ordem, reordenando os dados (fazendo coincidir a sintaxe do discurso com a sintaxe da própria vida), e portanto dando-lhes sentido, faz com que o contar histórias/relatando dilemas reais) se constitua como um “meaning-making experience” (Schutz 1967). No entanto, alguns autores vão mesmo mais longe quando avançam com a ideia de que toda e qualquer palavra que se utilize ao contar uma história se constitua num microcosmos da sua consciência, relembremos Vygotsky (1987).

Mas para aqueles que ainda perguntem: Será que contar histórias é uma ciência? Peter Reason (1981) defende que as melhores histórias são aquelas que mexem com o coração das pessoas e lhes fornecem novas perspectivas acerca dos seus problemas e da própria condição humana. Talvez o maior desafio seja desenvolver uma ciência humana que possa cada vez mais servir estes propósitos; então a pergunta a fazer não será aquela, mas sim: «Poderá a ciência aprender a contar histórias?»

Subjacente a esta pergunta, existe o interesse de compreender a experiência de outras pessoas e o sentido a retirar das suas próprias vivências. Apenas o facto de nos mostrarmos interessados nos outros faz com que os nossos egos fiquem em choque. Faz-nos ganhar consciência de que não somos o centro do mundo. Mais, faz com que a nossa acção enquanto ouvintes hermeneutas, enfatize a importância das histórias alheias: “nós somos os ouvintes que ouvem as testemunhas... ao escutar e interpretar um texto que é ele próprio já uma interpretação» (Cf. Ricoeur 1969:375).

Roland Barthes (1966) é de opinião que a história da narrativa começa com a história da humanidade, as guerras entre os homens são guerras de linguagem, a conquista do poder e do

território começa com a palavra; o que leva a perguntarmo-nos se a utilização das abordagens hermenêuticas poderá ajudar as pessoas e seus respectivos dilemas, no seu quotidiano? Segundo Rorty (1989) e Peavy (1991) a imaginação é a nossa ferramenta para engendrar metáforas, para dizermos as nossas histórias e assim redescrevermos quem somos, qual o nosso contexto e o que se torna significativo para nós, nossa vida. As primeiras narrativas eram desenhos, pinturas rupestres, imagens toscas representando um mundo de sobrevivência humana. Mas como olharão os vindouros para os nossos livros encadernados ou para as nossas esculturas?

Note-se que é importante ter em conta que as próprias histórias contêm em si elementos de ordem prospectiva que nos podem ajudar a organizar o nosso futuro e, portanto, a questionar o presente. Daí que o sociólogo David Cooper (1974) proponha que os livros sejam diálogos em que o que se vai passando no livro se torne criação conjunta de todos nós, pois existe um tempo para as mentes, um tempo para abandonar as nossas mentes e um tempo para as recuperar. Em termos ricoeurianos, poderíamos dizer que há um tempo para nos apropriarmos da “coisa do texto” e um tempo para nos distanciarmos dela para reencontrarmos o nosso próprio sentido das coisas, no nosso contexto, já que escutar-se a si próprio é sempre uma condição prévia para ouvir a mensagem de outrem.

A partir da década de 90, o interesse nas “histórias” é crescente. A própria editora do *Journal of Moral Education*, Carol Witherell, sublinha a sua importância num artigo seu (1991: 84:85) “If stories come to you, care for them. And learn to give them away where they are needed. Sometimes a person needs a story more than food to stay alive, that is why we put these stories in each other’s memory. This is how people care for themselves”.

Autores como Charles Taylor, (a quem Ricoeur repetidamente se refere na sua obra *Le discours de l’action*), David Carr, Bruner, Tappan, Wright, defendem o diálogo e o poder da imaginação como

duas componentes essenciais ao processo de desenvolvimento moral: “Imagination plays a central role in the formation of the self, including its narrative structure. It is imagination that enable us to ask the ‘What if’ and ‘as if’ questions that can guide our explorations of human events and actions “ (Witherell 1991: 86), daí que não seja de estranhar a referência a Ricoeur: “Stories, Paul Ricoeur tell us, offer us models for the redescription of the world. Wether biographical or fictional, stories provide meaning and belonging in our lives. They attach us to others, to our history, and to ourselves”. (Wright 1982: 153). A arte literária promove, assim, uma imaginação moral!

Também outros autores, especialistas neste domínio, se referem a Ricoeur, sempre que a valorização da narrativa, em relação ao desenvolvimento moral, está em jogo. Polkinghorne (1990) defende que “quando abrimos o livro da experiência humana, constatamos que ele está escrito em linguagem natural”. Será precisamente esta linguagem que passa a assumir o estatuto de facto psicológico de primeira ordem, assumindo-se como tema essencial da segunda revolução cognitiva (Harré & Gillet 1994). A linguagem passa a ser assumida como o próprio fenómeno psicológico. Como nos foi relembrando Vygotsky (1962), desde muito cedo que nós percebemos a realidade através da linguagem; daí que narrativa, neste contexto, seja definida como “uma estrutura de significação que organiza os acontecimentos e acções humanas numa totalidade, atribuindo deste modo significado às acções e acontecimentos individuais de acordo com o seu efeito na totalidade” (Polinghorne 1988: 18). A narrativa surge, assim, não como uma representação de uma realidade cognitiva essencial mas como um elemento central da experiência do indivíduo, uma forma de construir um conhecimento indissociável da experiência de existir.

Também Ricoeur, a propósito das implicações éticas da narrativa nos diz que a arte de narrar é a arte de trocar experiências; por experiência ele entende não a observação científica mas o exercício

popular da sabedoria prática; uma sabedoria que não deixa de comportar apreciações, avaliações e como salienta o filósofo:

“É a favor desses exercícios de avaliação na dimensão da ficção que a narrativa pode finalmente exercer a sua função de descoberta e também de transformação no que diz respeito ao sentir e ao agir do leitor, na fase de refiguração da acção pela narrativa” (Cf. Ricoeur 1990: 194).

Tudo o que foi referido confirma que:

- A hermenêutica é o método adjuvante da Psicologia da Arte.
- A arte literária possui uma função educativa, promotora do desenvolvimento pessoal.
- Narrar é desenvolver um espaço imaginário para experiências de pensamento em que o julgamento moral se exerce de um modo hipotético.

De novo vamos ter a Vygotsky para quem a aprendizagem que se origina no plano intersubjectivo é que constrói o desenvolvimento humano.

Já em 2003 defendíamos a tese de que a hermenêutica da narrativa literária constituía uma mais valia para a Ciência Psicológica, de tal modo que seria mais útil utilizá-la como método do que os dilemas de Kohlberg (*vide* Jardim, 2003) no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e moral. Em 2008, encontramos esta tese reforçada e secundada por János László na sua obra *The Science of Stories- na introduction to Narrative Psychology*, quando afirma “ the capability of narration had existed even before the appearance of the language or the story, and played a primary role in the development of human thinking, personality and culture. When making meanings, the narrative mode will not produce fictions, it will create reality” (László, 2008. p 49) Assistimos a estas variáveis com a personagem de Alice, ao seu desenvolvimento, questionamento e como a sua realidade é transformada através das informações reveladas e vividas por ela no sonho. Daí que Ricoeur, pioneiro nestes encontros entre a psicologia e a narrativa, nos diga:

“ A character in a drama or a novel well exemplifies that observation and introspection are of equal rank in the double reading of the mind...from where the hidden paths of jealousy, the tricks of hatred, and the different kinds of desire are created if not from persons created by artistic pieces?...

A significant share of the treasures of our minds is to be owed to the psychological work performed by narrators and creators of fictitious characters” (Ricoeur 1991, p. 42).

A Palavra é formadora e libertadora do Homem, como demanda de valores éticos, através de uma profunda interacção com o real. Tal como afirmou Sophia de Mello Breyner “ Um livro propõe sempre uma maneira de ser”. Segundo Michel Meyer (1994), existe mesmo uma resposta ficcional a problemas da vida real, decorrendo daqui uma relação entre os problemas do leitor e as respostas que este imagina para os problemas apresentados no texto, e que podem ser os seus.

Convém recordar que a natureza simbólica da literatura, como lugar onde esses problemas são tratados, permite ao leitor fazer face aos seus próprios problemas.

Neste sentido, a formalização de um certo problema em termos de discurso é uma tradução sob a forma de ficção, pois a ficção trata sempre de uma realidade sem o dizer directamente. Deste modo, mesmo quando a ficção é suposta distanciar-se da ideologia, tem sempre uma relação com a realidade e pode por isso mesmo dirigir-se ao leitor para além do fosso dos tempos (Meyer 1994, p. 177), o caso de Alice.

Somos, por isso, através de um caso particular, implicados por uma linguagem que nos fala de um modo universal; uma universalidade que se manifesta concretamente, visto ser um traço comum entre um eu como pessoa particular e uma outra situação ou pessoa particular.

Existirá, então, uma imaginação ética, moral, que responderá ao nosso sofrimento, aos nossos dilemas e preocupações e que nos é veiculada através de uma ética-estética narrativa, chamada literatura?

A função metafórica do “ Ver como” é imaginativa: “ As experiências de pensamento que conduzimos no grande laboratório do imaginário são também explorações levadas ao reino do bem e do mal. Supervalorizar, e mesmo desvalorizar, é ainda avaliar. O julgamento moral não é abolido, ele é, antes, ele mesmo submetido às variações imaginativas próprias da ficção” (Ricoeur, 1990,p.194). Tal processo leva-nos a uma compreensão e a uma hetero-avaliação que é já do domínio ético, o que quer dizer, a uma hermenêutica da própria moral.

Esta será uma das condições da compreensão de si próprio, pois possibilita-se a crítica das ilusões, dos preconceitos ou das ideologias do sujeito, sem a qual não é possível deixar-se formar pelo mundo do texto. É interessante referir o que Proust escreveu dirigindo-se aos seus futuros leitores: “ eles não serão, segundo penso, meus leitores, mas os próprios leitores de si mesmos, não sendo o meu livro senão algo de semelhante àquelas lentes de aumento (...) que lhes forneceria o meio de se poderem ler a si mesmos (Proust ,1963, p. 1033).

Os textos literários são textos que falam de qualquer coisa, que são a propósito de “ um mundo”, sendo “ o mundo” o conjunto de referências abertas pelos textos (Ricoeur, 1975, p. 386). O mundo já configurado pelo texto configura-me, recria-me, suspendendo o nosso olhar particular. Por sua vez, o sujeito que lê e interpreta os textos, testemunhos de vida já vivida e interpretada (Alice reintrepreta-se constantemente durante a narrativa de Carroll e exacerba esse processo na linguagem de Tim Burton), é um sujeito aberto a outras perspectivas, com as quais até pode estar em conflito.

De facto, de manhã à noite todos nós deambulamos em hipertextos, em caminhos que se bifurcam ao jeito de Jorge Luís Borges e recordamos o gato de Alice que nos empurra para fazermos a nossa própria escolha ou passeando em bosques ficcionais como nos relembra Umberto Eco e que nos remetem para o labirinto de Alice. A vida em directo é um permanente filme, isto é, uma sucessão de imagens, algumas escolhidas por nós, outras cortadas por alguém e ainda outras que o próprio contexto faz acontecer. Será nesta sintaxe da vida em que os complementos circunstanciais condicionam o sujeito, nesta acção humana quase- texto que nos apercebemos da estrutura pré-narrativa da própria vida à qual precisamos todos de atribuir sentido e por isso percebemos que a narrativa psicológica é ela própria uma narrativa que demanda atribuição de significação.

“O mundo é um objecto simbólico”

Salústio

- Onde encontrar a unidade hermenêutica?

O símbolo é a palavra-chave.

De facto, a hermenêutica ascende ao primeiro plano quando a polissemia é reconhecida como regra e quando o simbolismo é considerado sobretudo um fenómeno restringido ao uso de signos linguísticos. Os símbolos são os meios pelos quais o nosso inconsciente se condensa e desloca uma informação incómoda, de modo a que esta não ameace e preserve mesmo a integridade do nosso ego (Meyer 94:198). Assim, vamos cruzar o caminho de Gilbert Durand (1995: 12) segundo o qual o símbolo é, pois, uma representação que faz aparecer um sentido secreto, constituindo-se em epifania (*epiphaneia* em grego, quer dizer “aparição”) de um mistério. Para este autor, a virtude essencial do símbolo é assegurar no seio do mistério pessoal a própria presença da transcendência, já que o papel profundo do símbolo será a “confirmação” de um sentido a uma liberdade pessoal; como Ricoeur afirma em *Finitude et culpabilité*, qualquer símbolo autêntico possui três dimensões concretas: é simultaneamente “cósmico”, “onírico” e “poético”. Isto não quer dizer que um único símbolo não seja tão significativo como todos os outros, mas que o conjunto de todos os símbolos sobre um tema pode esclarecer os símbolos uns através dos outros, acrescentando-lhes um “poder” simbólico suplementar. Este método de “convergência” é naturalmente um método hermenêutico e

que iremos utilizar na interpretação de contos literários, como mais adiante demonstraremos, porque como sublinhou Ricoeur no seu epílogo *Le symbole donne à penser*, “... há um ser que nos interpela em cada símbolo”, pois os símbolos do mundo reconduzem ao microcosmos, o cogito-coração do microcosmos humano.

Entretanto, é importante apercebermo-nos que Durand (1964), também ele vai cruzando o caminho de Ricoeur ao defender as formas de conteúdo; o simbolismo como processo de individuação, através do qual o eu se conquista por equilíbrio. Assim, o símbolo é mediação porque é equilíbrio que esclarece a libido inconsciente pelo “sentido” consciente que lhe fornece, porque é testemunho da dialéctica específica entre o que se mostra e o que captamos.

Sendo o símbolo mediador, será igualmente constitutivo da personalidade, pois ele revela-nos um mundo que é eticamente primordial, no sentido histórico, o símbolo como ponto de nascimento da linguagem. Como Ricoeur afirmou (1962) “entramos na simbólica quando temos a morte atrás de nós e a infância diante de nós”.

Aliás, precedendo Ricoeur, é Bachelard quem encontra na infância o símbolo dos símbolos: “verdadeiro arquétipo, o arquétipo da felicidade simples” (Bachelard 1960:106).

Para Bachelard “a nossa infância seria *o Letes* onde teríamos bebido para não nos dissolvermos no Todo anterior e no Vindouro”. Tal leva-nos de novo ao caminho traçado por Ricoeur, que nos aponta para duas espécies de hermenêuticas, sendo ambas esforço e decifração, são ambas “reminiscências”, mas enquanto uma é, segundo o filósofo, (1969), arqueológica, e pronto imbuída de todo um passado biográfico, a outra é escatológica (do grego *eschaton*: o fim último, o último prazo), isto é, incessante interpelação, o que nos remete para o processo incessante de re-interpretação a reconstruir durante a nossa vida.

Paul Ricoeur legitima as duas hermenêuticas, porque, no fundo, qualquer símbolo é duplo: 1) como significante, organiza-se arqueologicamente entre os determinismos e os encadeamentos causais, 2) como portador de sentido, tende para uma escatologia. Amplificando esta ideia, quase poderíamos antever o equilíbrio sócio-histórico de uma sociedade como uma constante “realização simbólica”, congregadora dos poderes do símbolo, através do qual o mundo se revela e fala (Agís 1991). Como afirma Eliade (1962), o símbolo é capaz de revelar uma perspectiva na qual realidades heterogêneas são articuláveis num conjunto ou até mesmo se integram em um “sistema”; o que quer dizer que a hermenêutica a partir do símbolo se torna integração. O homem não se sente isolado no cosmos, está aberto para um mundo que, graças ao símbolo, se torna familiar. Por outro lado e retomando a perspectiva ricoeuriana, as valências cosmológicas do simbolismo permitem-lhe sair da situação subjectiva e reconhecer a objectividade das suas experiências pessoais. Por outras palavras, quem compreende um símbolo não só se abre para o mundo objectivo como também consegue sair da sua situação particular e ter acesso à compreensão do universal.

Neste sentido, cabe ao verdadeiro artista ser um construtor de pontes, deverá promover encontros significativos. Deste modo, a hermenêutica será a resposta do homem ocidental, talvez a única inteligente, afirma convicto Eliade, no Prefácio a *Mefistófeles e o Andrógino*, às solicitações da história contemporânea, ao facto de o ocidente estar predestinado ao confronto com os valores culturais dos “outros”. Este confronto com os “Outros” ajudará o homem ocidental ao auto-conhecimento. O esforço para compreender os modos de pensamento estranhos à tradição racionalista ocidental; isto é, tentar decifrar a significação dos símbolos, traduz-se já num enriquecimento da consciência; traduz-se já num movimento dialéctico que vai da razão abstracta à razão sensível (Maffesoli, 1996), que acompanha a tensão dos próprios símbolos. Nos dias de hoje

os símbolos das crianças são as “Play stations”, as PsPês; os vídeos, o computador...A narrativa é híbrida, uma mistura de imagens e palavras, de realidade e virtual. Com eles surgem crianças também elas híbridas na medida em que as suas expressões simbólicas são ora muito sensíveis, ora muito racionais e encontrar o equilíbrio entre estas duas forças, a tal razão sensível de que fala Maffesolli, não é tarefa fácil. É neste contexto que surgem as denominadas crianças índigo.

Um símbolo emergente no século XXI e que obriga a uma ruptura com antigas formas de ensinar, uma energia que nos obriga a questionar as coisas, a mudar a forma como procedemos e até a forma de vivermos, com vista a uma alteração radical na expressão dos comportamentos humanos é: a criança índigo. Lee Carroll e Jon Taber autores do livro *Indigo Children* , são pesquisadores norte-americanos e referem que esta nova geração vem ao mundo para romper com dois paradigmas importantes:

É a diminuição do distanciamento entre o pensar e agir. Por mais que todos saibam o que é certo e errado, frequentemente a maioria age de forma diferente. Acredita-se que essas crianças vão induzir e diminuir este distanciamento, gerando uma sociedade mais autêntica, transparente, verdadeira e confiante. Cabe à Psicologia da Arte chamar a atenção para o facto de que a Arte não é reflexão mas vivência, contacto com a Beleza, com os valores, com as significações, até erro criativo, desvio.

É a mudança do fora do “eu” para o “próximo”que diminui ou elimina problemas como o egoísmo, inveja, exclusão e agressão. A Psicologia da Arte permite o desenvolvimento de uma atitude crítica e auto-crítica em termos de experiência ético-estética.

Escola alternativa para crianças Índigo

Na actualidade existem duas modalidades de escolas alternativas. Considera-se “alternativo” um sistema educativo diferente do que existe, que já provou a sua ineficácia em atender as novas crianças.

Uma escola alternativa segue alguns padrões, nomeadamente:

Nesta escola quem é respeitado são os estudantes, não o sistema;

Os estudantes têm a oportunidade de escolher a forma como as lições serão apresentadas, e a que ritmo; os currículos são flexíveis; as crianças e professores, não o sistema, são os responsáveis por estabelecer os blocos de aprendizagem;

Os professores têm grande autonomia com os seus grupos de estudantes;

Não se venceram os velhos paradigmas. As novas ideias são bem vindas;

A forma de avaliação muda e afina-se constantemente para se adaptarem à capacidade dos estudantes,

Uma mudança constante na forma de fazer as coisas é a nome da instituição. Criatividade e Inovação são as bandeiras.

Segundo Lee Carroll e Jon Taber a primeira escola com estes princípios são as escolas de Montessori ao nível dos EUA e cujo objectivo não é só fazer com que a criança entenda sem a obrigar a memorizar, mas também, trocar a sua imaginação para entusiasmar o canto mais recôndito do seu coração.

- As escolas Waldorf a nível Mundial

As escolas Waldorf são as que mais comprometidas com a qualidade da educação. Todas as escolas farão o possível para melhorar a filosofia que sustenta o sistema educativo de Waldorf.

Ronald E. Katysch 1989 considera entrar numa Escola Waldorf é como passar através do espelho da *Alice no País das Maravilhas*, em educação. É um mundo surpreendente, algumas vezes desorientado, cheio de contos de fadas, mitos e lendas, ou música, arte, demonstração física, jogos e festivais estação, de livros de tarefas escritos e ilustrados por estudantes, um mundo sem exames, graus, computadores ou televisão.

É, em suma, um mundo onde as ideias e prática do sistema educativo ficaram para trás.

Surge assim um novo conceito de escola, ensino aprendizagem, baseado em conceitos como o amor, a liberdade, a participação. Só com este novo conceito de ensino é que seremos capazes de lidar com estes novos seres, definidos por muitos como os novos guerreiros do amor.

Note-se que a energia dos Índigo é uma energia que vai obrigar a uma ruptura com as antigas formas de ensinar. É uma energia que nos obriga a questionar as coisas, a mudar a forma como procedemos e até a forma de vivermos, com vista a uma alteração radical na expressão dos comportamentos humanos (Jardim, 2009, p.14). Apontaremos, então, para um novo paradigma de educação em que *o role playing* é essencial da parte dos pais, educadores, professores...

O poder e o medo, o autoritarismo e a insegurança vão dar lugar ao Amor, ao respeito, à tolerância, sendo a Comunicação um dos meios chave com que se pode mostrar amor e respeito. O acto de comunicar é um acto de dar e receber. A pessoa que comunica está a dar e a partilhar ideias e a pessoa que ouve está a receber ideias. É deste brainstorming que nascem muitas vezes as obras de arte. Esta é a verdadeira comunhão de bens a que se refere Ricoeur quando fala de educação. É que o Outro, o índigo, funciona como janela de aprendizagem (Vygotsky) e espelho de auto e

heteroconhecimento. Há que honrar as diferenças e celebrar a diversidade com respeito. Neste processo dialógico e relacional a negociação é uma técnica preciosa que conduz à disciplina num contexto em que à vez, ora pais, professores, ora as crianças são os discípulos; aprendizes de uma arte fundamental: saber ser.

O “homo hermeneuticus” e as pedagogias da alteridade

Como nos chama a atenção Ortiz-Osés (1989: 70), o homem é a morada do mundo, pois o homem é *o homo-interpres*.

De facto, o homem interpõe-se entre natureza e história porque interpreta. O homem é, em relação dialéctica, intérprete do mundo e interpretado pelo seu próprio mundo, isto é, o Mundo é sempre mundo do homem, quer dizer, mundo habitado, habitável, culturizado. Mas, por sua vez, o homem-intérprete também já se encontra interpretado pelo seu mundo, quer dizer, pela prévia interpretação (língua) que ele mesmo realiza no espaço e no tempo. É que, se o homem é o intérprete, é-o através da linguagem, e enquanto intérprete da natureza em história, com ou sem sentido, o homem situa-se num ser e estar no mundo face a uma contemporaneidade, questionando o seu passado e projectando um futuro. Como? Exprimindo-se! Atribuindo significação! Seleccionando símbolos de acordo com a motivação pessoal.

- E porque são estas considerações importantes?

Porque esta atitude é fundamentalmente uma expressão humana. Antes de optar, de escolher, tomar uma decisão, o homem articulou a sua experiência através da linguagem, nomeou a realidade que o rodeia, logo, interpretou e está a ser interpretado na sua circunstância (Ortega y Gasset 1981: 25). Existe uma experiência auto-interpretativa humana, porque a realidade é sempre uma realidade simbólica (relacional e humana), e o homem tem que assumir o papel de hermenêuta da sua própria realidade, que, por sua vez, se traduzirá numa determinada linguagem, que produzirá um determinado discurso. Relembremos que para Ricoeur, o que primeiro entendemos num discurso é um esboço de um ser e estar-no-mundo (1976) e que o que nos surge em terminologia antropológica

é: *homo hermeneuticus*; aquele que se auto-entende, aquele que é capaz de interpretar o seu destino e de converter em destinação, atribuindo-lhe um sentido e inscrevendo a sua história na História; a sua realidade individual em vocação e realização pessoal.

O homem torna-se também responsável pelo mundo que reconstrói, que reconstitui e projecta, assim como pelos valores que veicula através do diálogo com os seus contemporâneos. De facto, uma das funções capitais da narrativa consiste em configurar permanentemente estas regras axiológicas, seja através da sua determinação estrita, como é o caso dos mitos, ou da sua livre reestruturação, como é o caso da literatura; verdadeiro “laboratório” de “experimentação de valores” (Ricoeur 1983: 94); ou como refere Marcelino Agís Villaverde “a literatura é un magnífico campo de experimentación, onde os valores se presentan como parte dunha vida e non como principios filosoficos desnaturalizados” (Agís 1998). De facto, na vida humana nunca há factos e coisas, mas sempre conjuntos-mundos-organizados em valores; o processo de valoração é sempre de diferenciação e de temporalidade, logo, cultural. Como compreender a cultura equivale a apreender a dinâmica dos seus valores, das obras simbólicas que a ciência não consegue traduzir, compete à Psicologia da Arte fazê-lo.

É preciso ver que o século XXI exige de nós uma capacidade enorme de autonomia e discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino colectivo, e para isso há que explorar os talentos que constituem cada ser humano: memória, raciocínio, imaginação... (Cf. Delors 1996: 18-19).

A narrativa, mais do que o contar distanciado de uma história, é também uma forma de criar um determinado ambiente onde as contradições são mantidas vivas... as histórias trazem com elas novas maneiras de fazer... a estética abre-se à ética e esta abre-se à emergência de um sujeito outro, o que

implicará ter em conta a nossa relação com o mundo e com os outros e, conseqüentemente, as pedagogias da alteridade, que visam promover o desenvolvimento das várias facetas do sujeito.

Note-se que nesta linha de pensamento, Ricoeur (1952) sublinha a importante função que a imaginação possui no desenvolvimento dos nossos actos, nas decisões, e portanto, na definição de projectos. Como constata Kearney, “l’imagination a été une préoccupation fondamentale mais souvent cachée de Paul Ricoeur.” (Kearney 1995: 283) A imaginação é uma capacidade que faz com que novos mundos refaçam a compreensão de nós mesmos e este poder surge trazido pelas significações emergentes na nossa linguagem. Então aí, a imaginação poderia ser tratada como uma dimensão da própria linguagem. Assim, a imaginação é, assim, e antes de mais, operativa e fazedora de novas oportunidades estruturantes (atente-se no título da obra de Durand: Estruturas antropológicas do imaginário) ainda desconhecidas da condição humana. De facto, através da imaginação, o homem poderá mudar a sua existência, o seu modo de ser e estar no mundo e construir, por isso, um projecto utópico; no sentido de que “não tem lugar” num mundo tal qual se apresenta, fará com que o sujeito desafie esse mundo, as suas regras e o transforme, lhe imprima metamorfoses definitivas, que permitam finalmente a sua existência. Não há impossíveis; o que é preciso é possibilitar.

A importância da literatura índigo para a Psicologia da Arte

-Alice, uma criança índigo?

A literatura índigo é universal e pede para ser decifrada nos seus múltiplos símbolos e metáforas, conduz ao fenómeno Janela / espelho que a literatura no seu todo favorece; isto é, uma interpretação e avaliação de horizontes diferentes, estranhos e que vão sendo apropriados pelo leitor, o qual entretanto se vai re-interpretando e re-avaliando ao longo da leitura. A literatura índigo é, neste sentido, uma literatura provocatória, pois convida o leitor a ter em conta outras perspectivas de situações aparentemente comuns ou do quotidiano; porque convida o leitor a desaprender velhos hábitos de olhar sempre da mesma maneira “ aquela festa”; “ aquele sacramento”; “ aquela cidade”; “ aquele parentesco” e por aí fora...São contos destinados a provocar o leitor relativamente à sua liberdade de sentir; mais do que de pensar. Para os índigos o Sentir é muito importante pois é esse o Verbo que comanda as nossas escolhas na Vida; os nossos desejos, os nossos objectivos.

A literatura índigo investe, como diria Paul Ricoeur, em metáforas vivas, em pontes com margens impossíveis de alcançar, apenas com a imaginação! A literatura índigo investe em lógicas absurdas mas certeiras para quem as sente; em celebrações proibidas pela lei da culpa e do pecado; isto porque é uma literatura que celebra o poder de acreditar; o poder do imaginário; o poder de sermos tudo quanto quisermos e que isso só depende dos nossos mais sentidos desejos!

Trata-se de uma Arte Literária que recria e reconfigura um novo tipo de religião: a do sentir e não a do Dever. É uma literatura que faz acasalar os Fados com as Fadas, com as magias íntimas de cada um de nós. Nós que somos deuses de trazer por casa! É uma experiência que avança com uma ética questionadora da moral vigente; uma ética dinâmica e viva!

A literatura índigo é magnética; é como um íman que atrai a si própria os desejos mais íntimos de cada um! É uma escrita intencionalmente energética, com o entusiasmo da criança que age sem

medo e adora sem tabus o que quer alcançar. Entusiasmante e revolucionária, esta literatura cultiva a imagem do Belo. É um despertador para as almas mais adormecidas e para as consciências menos iluminadas.

Todavia, para a entender no seu âmago, torna-se necessário toda uma interpretação simbólica em profundidade; é necessário estar disponível para receber ideias novas; é preciso sentir com a luz do coração, sem as reservas da mente.

A literatura índigo existe desde sempre, plasma-se nos mais belos contos de fadas, atravessa a *Alice no país das maravilhas* e voa mais alto com *Peter Pan*; ela é uma espécie de bússola para um horizonte em permanente construção. Percebe-se com este tipo de literatura que somos absolutamente responsáveis pelo nosso destino e que somos nós que podemos ou não fazer coincidir destino com liberdade, tal como Agostinho da Silva referiu milhares de vezes nas suas conversas vadias de aura índigo.

Tudo é possível, só depende da nossa imaginação, das imagens que cultivamos: onde nos levam as nossas imagens? E as imagens de um narrador índigo?

Camões levou-nos à ilha dos Amores. Pessoa até ao *Guardador de Rebanhos*. Sophia até outros mares e florestas outras. Saramago até outros Conventos e Escri(s)tos.

A literatura índigo leva a “ não lugares” chamados de Utopia; até ao desconhecido território de nós, a essa zona dubitativa, de penumbra, sol e sombra, Fada Má, Fada Boa, que temos medo de enfrentar e de sentir!

ALICE: UMA CRIANÇA ÍNDIGO?

Ao longo da obra de Lewis Carroll, Alice aprende a desprender-se de hábitos adquiridos, a questionar-se a si mesma e ao mundo que a vai rodeando a cada instante surpresa; aprende a lidar com o inesperado e o diferente, até mesmo a interrogar a sua identidade e a própria moral. Alice projecta um mundo no seu discurso de narradora que descreve o que se passa à sua volta, mas, por outro lado, ela vai além do que lhe impõe a sua própria visão; então vê outra coisa, um alter que vai implicar um desdobramento do sujeito ao nível do olhar, um sujeito que vai agir sobre a história narrada, sobre o espaço que o envolve, um sujeito que vai querer conhecer e apropriar-se (no sentido ricoeuriano) do que antes era “estranho”.

Deste modo, Alice vai lendo os sucessivos acontecimentos e vai assim iniciando um processo de auto e hetero-compreensão. Na obra de Carroll assistimos a uma viagem dupla, externa e interna, física e psíquica ao país das maravilhas, o que corresponde a uma viagem onírica que permite um desenvolvimento da consciência relativamente a “ quem sou eu?”; o problema da identidade e do desenvolvimento pessoal.

Alice não tem medo do diferente, da tão extraordinária fala dos animais ou de uma rainha de copas e torna-se numa verdadeira contadora de histórias para a sua irmã, que por sua vez vai sonhar com essas estranhas criaturas de um mundo maravilhoso.

No fundo, Alice aprende a utilizar a matéria dos sonhos vividos no espaço das palavras sonhadas, alertando o leitor para o papel do escritor, para a sua duplicidade: a de ser simultaneamente leitor de um mundo, de um modo de estar nesse mundo e descrever, representar esse mundo através de uma

linguagem ecrãnlizada e imbuída de magia. Por outras palavras, e estabelecendo uma relação com a filosofia de Leibniz, o “eu” é um sujeito capaz de acção, e se a consciência do próprio eu deverá acompanhar todas as minhas representações, estabelecendo-se assim uma relação necessária de todo o diverso da intuição com o “eu penso”. Trata-se de um percurso que conduzirá à tese leibniziana de que o ser humano é essencialmente uma parte do mundo e de que a representação do mundo é justamente o conteúdo da sua alma. O tópico do eu como ser-no-mundo é uma noção que se foi aproximando da “percepção cosmológica” de Kant, o que se pode confirmar com este texto da *Opus Posthumum* (1800-1803):

“Eu sou e além de mim existe um mundo (*praeter me*) no espaço e no tempo e eu mesmo sou um ser no mundo: sou consciente desta relação e das forças que movem em mim sensações ou percepções. Eu mesmo, enquanto ser humano, sou, para mim, objecto sensível externo, uma parte do mundo.”

Deste modo, o sujeito manifesta-se como portador de perspectivas originais da própria experiência (neste caso o processo de metamorfose-conhecimento de si própria-), que é fonte de significado, centro de actividade e de “ olhar singular sobre o mundo”. Com Alice temos o clássico exemplo de caminhos entrelaçados que constituem o chamado – Labirinto- o qual simboliza um longo e difícil caminho iniciático. Ao longo do caminho Alice encontra oponentes e adjuvantes para ultrapassar os obstáculos, sendo que o maior é ultrapassar as “ sombras “ da Caverna onde caiu e retomar a consciência da luz através das sucessivas metamorfoses do seu corpo.

Por isso é que, tal como a Beatriz de Dante, torna-se uma guia para as outras criaturas: “ Era boa altura para partir porque o lago estava a ficar muito cheio de pássaros e animais que lá tinham caído: havia um Pato, um Dodó, uma arara e uma pequena águia e outras criaturas engraçadas. Alice guiou-os e dirigiram-se todos para terra firme; por isso é que perante o imperativo da rainha de copas a sua atitude foi esta: “Quem é que lhes liga? disse Alice- por esta altura ela já tinha atingido a sua altura normal- “ Vocês não passam de um baralho de cartas ! “. Este é o momento da consciencialização de quem sou eu e quem são os outros, de distinguir as aparências das essências, o trigo do joio, no fundo a luz do conhecimento e da sabedoria, até porque Alice calçou uma das luvas brancas do coelho e as luvas brancas são símbolo de pureza de alma, mãos limpas e sinónimo de iniciação.

Alice, através do imaginário, desce à intimidade dos objectos e dos seres. Manifesta uma atitude psíquica de guliverização, a qual, segundo Durand, não passa de uma prefiguração no espaço da ambição de dominar o devir, de vencer Cronos, operando sobre a própria substância do tempo, ao fazer, diríamos, um resumo liliputiano que manifesta uma grande reviravolta dos valores e das imagens. Isto é uma das características de um sujeito cuja meta é ultrapassar-se a si próprio e encarnar o verbo dos alquimistas: transformar-se e assim transformar o Mundo.

Alice apresenta em potência e em acto as virtudes do herói iniciado que quer aprender a viver, escutando o mundo e contemplando-o como se fosse um livro animado.

Alice representa o paradigma das crianças índigo: o guerreiro pela transformação e libertação!

Tendo em conta que, à luz de Ricoeur, o sujeito pode tornar-se objecto e experiência de linguagem, neste caso os contos apresentam uma estrutura de encaixe. Alice encaixa em si própria um sonho, (é uma matriosca maravilhosa): o país das maravilhas. E é neste estado de rêverie (“ meia a dormir”)

que Alice viaja até ao centro das coisas: “ e depois de Alice ter dado a volta por um lado e pelo outro e de ter experimentado todas as portas, caminhou tristemente para o centro, interrogando-se sobre como poderia sair dali”. Ela encontra-se no momento ideal para receber novas aprendizagens e revelações. O lugar de aprendiz. E tudo isso devido ao sonho : “ le rêve invente de nouvelles structures, il est infatigable créateur de mondes possibles” (Nathan, 2011); Alice aprende a questionar o sonho e a questionar-se perante o mesmo. Jacques Montangero vai ainda mais longe quando, num artigo datado de 1991 “ Rêve et résolution de problèmes” apresenta investigação sobre as suas experiências relativas à capacidade do sonho em resolver os problemas da vida acordada, sendo que os mecanismos cognitivos do sonho potenciam o conhecimento da alteridade no sujeito.

Alice aprende a desaprender. É testemunha e cúmplice do absurdo, do insólito, da surpresa e do inesperado que nos batem à porta todos os dias, no nosso quotidiano. Faz uma adaptação a novas situações e resolve os dilemas fazendo adaptações aos contextos, por mais estapafúrdicos que sejam.

A heroína viaja em círculo. Para além das características do espaço remeterem para uma circularidade, também os percursos que ela inicia são circulares, na medida em que parte de um espaço e a ele regressa. A viagem é, assim, um símbolo iniciático através do qual se tem acesso a um maior conhecimento que permitirá iluminar a consciência que o regresso pressupõe. Desta experiência emerge o Ver, o Pensar, a Memória e a Viagem como propulsores de conhecimento. Não nos esqueçamos de que as Maravilhas estão dentro de nós, o lindo jardim cresce connosco.

Segundo Nelson Goodman, não encontramos no mundo senão aquilo que lá tivermos posto, sendo que uma das formas mais elementares de construirmos o mundo se situa ao nível da percepção visual. Logo, a conclusão, segundo este autor, é que não só o movimento mas também a identidade são construções e não dados. Então, a percepção faz os seus factos: consequentemente, as ficções não poderão distinguir-se dos factos na base do argumento de que umas são “ fabricadas” e os outros “ descobertos”; uma vez que os factos são construídos tanto quanto as ficções e as ficções podem ser informativas.

Retomando Alice e os conceitos de Goodman, o jardim maravilhoso corresponderá a uma construção de uma “ versão-de-mundo”, através do encanto de uma linguagem ecranizada, onde se aprende a desaprender os medos, os preconceitos e as certezas absolutas.

Mais uma vez se verifica que todo o texto está ligado a problemas que podemos encontrar noutros textos, embora tratados diferentemente, devido ao seu diferente lugar no interior da sociedade e da história: uma noção que tem que ver com o que foi referido na introdução a este estudo, nomeadamente com o conceito de semântica de profundidade e com a interpretação enquanto processo psicológico.

Alice defronta o leitor com um problema de conhecimento. Recordemos que um dos temas é o da justiça, abordado no conto a propósito do abuso do poder com a personagem da Rainha de Copas face ao resto do baralho. Alice tenta inverter as regras do jogo, ajudando terceiros cujas vidas corriam risco.

Por último, percebemos com esta heroína que as coisas fantásticas e extraordinárias também podem ser verdadeiras; que os complementos circunstanciais de lugar influenciam decisivamente a sua acção, -o modo de ser e estar-no-mundo do sujeito, o qual por sua vez, e fechando o círculo, se vai

metamorfoseando, ganhando outros atributos e modelações, que vão fazer com que outras valências dos mesmos verbos surjam e que outros complementos circunstanciais se acrescentem aos primeiros.

Tudo isto leva-nos a reflectir nestas afirmações de Lima de Freitas:

Com efeito, “ crescimento do lugar (orientação no espaço) e o conhecimento do momento (orientação no tempo) resultam de um único processo complexo de relacionamento, simultaneamente celeste, terrestre e cíclico (...) o lugar onde se está e o momento em que se está são aspectos da mesma realidade e cada lugar como cada momento são, não apenas um todo, mas um todo único, que procedem de um olhar único. Por conseguinte, o jardim que acontece no interior do jardim (tal como o lindo jardim no país das maravilhas de Alice), esse espaço terceiro rompe, é algo de imprevisível, de surpreendente: o que se cria é o que não existe. O virtual instala-se no espaço / tempo e a orientação do sujeito vai no sentido da actualização da memória de um desejo, de uma saudade de futuro, de uma força imaginal criadora de vida, promotora de outros estados de consciência, uma Porta para o núcleo central do eu: *o Si mesmo enquanto Outro*, sempre a criar pontes entre o hemisfério direito e esquerdo do nosso cérebro.

Segundo Vladimir Propp no seu livro *Morfologia do Conto*, o herói pode ser transportado, conduzido ou levado perto do local onde se encontra o objectivo da sua demanda (definição: deslocação no espaço entre dois reinos, viagem com um guia)

Com Alice assistimos a isto mesmo. O objecto da sua demanda encontra-se num outro reino. Longe do aborrecido livro sem imagens e de todas as obrigações escolares...do “DEVES e TENS QUE!!! Este reino pode estar muito alto ou muito baixo na vertical; que é o que acontece n este caso, para além de Alice ter tido o seu guia: o coelho branco. Um guia que a conduz numa viagem muito

especial mas como em todas as viagens o herói tem uma tarefa difícil, neste caso Alice passa pela prova do BEBER e do COMER. E neste caso particular como os objectos simbólicos funcionam como adjuvantes, a heroína recebe uma nova aparência (transfiguração; neste caso muda de tamanho) devido às suas funções mágicas de aumentar ou diminuir.

E como é que Alice se transforma num ícone simbólico de uma narrativa psicológica?

Para além de personificar o percurso de um herói iniciático; isto é, uma viagem ao nosso auto-conhecimento, isso é feito através de uma história maravilhosa, é feito através da arte que é a Literatura. Arte que nos ensina sobretudo a ver, a viajar internamente, a percorrer e a acordar as nossas memórias. Porque o acto de escrever e de ler são actos solitários mas que se tornam depressa solidários na medida em que o leitor se torna um co-autor da própria história narrada, fazendo passo a passo a hermenêutica dos seus próprios acontecimentos e vivências.

Neste processo de transformação que requer a aprendizagem, tanto o sujeito que aprende quanto o que ensina recebem influências da cultura a actuam sobre ela, num jogo de interacções recíprocas :

- acolher o outro- o diferente, o fragmentado, o cristalizado- respeitando as suas singularidades (tal como Alice respeitou as singularidades das personagens que iam desfilando na sua viagem).

-abrir espaços para que eles possam revelar-se criadores, reconhecendo-se como sujeitos construtores de si próprios e do seu conhecimento (note-se como Alice nos diálogos com os animais abre esse tipo de espaço).

- possibilitar diálogos entre aqueles envolvidos com a dinâmica relacional, proporcionando diferentes formas de contacto com o mundo interno e externo, integrando o pensar e o sentir. (uma razão sensível é o que Alice nos propõe ao longo da história). Neste sentido podemos perguntar o que é partilhar?

O partilhar estará presente, muito subtilmente, em cada “ desconstrução-construção” (como se de uma Escola de LEGO se tratasse), em cada possibilidade de criar e superar obstáculos aprisionantes no processo do desenvolvimento humano.

Alice vai ao encontro do “lindo jardim” que todos algures temos em nós. Porquê? Porque essa criança encontrou um espaço para vivenciar as suas fantasias e assim ela tem a possibilidade de se reconectar, religar com o mundo real, pois consegue concretizar o seu mundo imaginário. É isto que a psicologia da arte incorporada na narrativa, permite num Aqui e Agora, que significa estar presente e envolvido; neste caso num acto hermenêutico de leitura. Em última instância Alice permite uma re-educação social através da sua expressividade comportamental, ensinando os adultos a ver o mundo com outro olhar.

Assim são as crianças índigo, paradigma de um novo ser-e-estar no mundo, ensinando os adultos, pais, professores, médicos e padres e juizes a serem menos “Rainhas de Copas” e muito mais “ Alice”. O poder e a autoridade são duas questões simbólicas cruciais na educação das crianças índigo.

Segundo Vygotsky, (2001) a arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico. Porquê? Porque ela vai corresponder à expressividade humana. Neste caso e segundo o psicólogo da linguagem, tudo o que o artista encontra constitui material para a sua obra, incluindo-se as ideias contidas na obra. Deste modo o trivial conceito de forma é desenvolvido na psicologia, que passará a ver toda a relação do material na obra como forma.

Para além do problema da percepção, Vygotsky equaciona o sentimento e a imaginação como o triângulo a ser considerado pela psicologia da arte. E no caso dos sentimentos vejamos o que diz Tolstoi a este respeito: “ É nessa capacidade dos homens para se deixarem contagiar pelos

sentimentos dos outros homens que se baseia a actividade da arte”. E será assim que o sentimento que é inicialmente individual, através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se. Segundo Vygotsky (2001) a arte será uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos. No entanto, para este psicólogo será mais correcto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, sempre que cada um de nós vivência uma obra de arte. Pois aí converte-se em pessoal sem deixar de continuar social. Tal concepção terá que ver com a psicologia de C. Jung e os arquétipos que todos possuímos.

Assim é com Alice, que, exprimindo aparentemente, sentimentos pessoais se incorpora nos arquétipos de transformação de qualquer adolescente ou numa perspectiva política, de revolução de consciência, permitindo por um lado ao leitor uma vivência pessoal sem deixar, no entanto, de ser social. De novo vamos cruzar Vygotsky quando este afirma na sua obra *Psicologia da Arte* que “ quando cada um de nós vivência uma obra de arte, o sentimento converte-se em pessoal sem com isto deixar de ser social”.

CONCLUSÕES

There is always some measure of adventure in the meeting of mind and universe, and this adventure is, in its measure imagination

John Dewey, *Art as Experience*, 1934

Será, pois, uma possibilidade infinita de ser- e-estar-no-mundo que há que promover através da Psicologia da Arte, que há que rever como tarefa hermenêutico-ética, onde a imaginação tem o seu lugar como pedagogia da alteridade. Um ser e estar no mundo em que identidade pessoal e identidade narrativa se tornam interactivas.

Para Vygotsky, a aprendizagem torna-se o fundamento do desenvolvimento; tudo aquilo que a criança é capaz de realizar hoje, com a ajuda do pai, do professor, com a cooperação de... será capaz de realizar sózinho, no futuro. É como se passássemos da “co-operação” para a “operação”. Deste princípio decorre uma noção fundamental: o papel dos outros, do Outro, do que é “ser em relação com...”.

Não nos esqueçamos de que a instituição escolar está incumbida desse papel, de facilitar o ser com os outros, de facilitar e promover, de certa forma, a aculturação. Ao inscrever-se na cultura, o sujeito mune-se dos meios para poder participar, por sua vez, na elaboração dos saberes e de poder tornar-se um criador para as futuras gerações. É este o sentido de apropriação.

É evidente que a situação escolar de ensino/aprendizagem se encontra no coração deste processo de apropriação de instrumentos colectivos e instrumentalização do próprio pensamento. Deste modo, toda a psicologia é, para Vygotsky, uma psicologia da educação e por isso percebemos facilmente que a Psicologia da Arte também educa. Pode sensibilizar os professores para as diferentes manifestações simbólicas dos alunos; para as suas expressões significativas e promover assim uma evolução no desenvolvimento / aprendizagem. Pode mesmo chamar a atenção para os sentimentos com as obras de arte nos contagiam. Caberá à psicologia da Arte promover a imaginação como pedagogia alternativa. O pôr-se no lugar do Outro; imaginar-se Outro e antecipar soluções constitui tarefa imaginativa.

Será numa situação de micro-cultura, que é a situação didáctica, nesse jogo simbólico em que se estabelece a relação com o Outro, nomeadamente através da escrita e da leitura, que a criança/adolescente se insere num grupo socio-cultural para se tornar actor, descobrindo todo um potencial de transformação de mundos. E será neste potencial criativo que reside o sentido da apropriação. Por sua vez, será este sentido de apropriação Vygotskiano que nos interessa para a aplicação pedagógica da hermenêutica de Paul Ricoeur.

Não nos podemos esquecer que cada um de nós é uma unidade de expressão, que a expressividade é uma característica fundamental do humano e que a realidade psicológica do sujeito é uma realidade imaginal. As imagens do sujeito constituem realidades para o mesmo, então as imagens que ele, enquanto leitor, vai possuindo funcionam como jogos de espelho e como uma comunicação pedagógica. Nesse processo existe o desenvolvimento de dois níveis de actividade: o cognitivo e o afectivo. Na afectividade vamos incluir o conteúdo que os leitores atribuem à significação e perguntaremos se o que prevalece no momento das decisões e das escolhas a serem feitas é o

cognitivo ou o afectivo. A arte literária dá-nos a resposta, como se percebe em Alice no país das maravilhas.

Atentemos, pois, na própria natureza da linguagem. Palavras e frases referem-se a entidades, acções, acontecimentos e relações. Palavras e frases traduzem conceitos e por sua vez os conceitos consistem numa ideia do que são as coisas, as acções, os acontecimentos e as relações, o que quer dizer, segundo Damásio, que aqueles precedem as palavras e as frases na experiência diária de cada um de nós. Tudo isto para nos lembrarmos do que Ricoeur afirmou acerca da pré-estrutura narrativa que governa a própria vida quotidiana. Como nos diz Damásio “Contar histórias precede a linguagem... a construção inteira do conhecimento, desde o simples ao complexo, desde a imagética e não verbal até ao verbal e literário, depende a capacidade de cartografar aquilo que acontece ao longo do tempo”. Mas se nós cartografarmos com outra mais valia aquilo que possui um elevado conteúdo emocional?

Será esse facto que nos vai ajudar no processo da nossa aprendizagem durante a vida, porque iremos recordar esse facto com muita maior consciência? Será que a consciência começa por um sentimento? Será que ao sentir o outro de mim mesmo adquire uma maior consciência de mim? A este propósito não esqueçamos a máxima pessoana “Sentir, sintam quem lê!”, pois tal como Ricoeur o concebe, um texto significa uma abertura para o texto como um outro meu, como um meu diferente, como um texto que pode dizer algo que não sei, algo que não conheço e até algo que me incomode e desconcerte. Tudo fica preso ao meu imaginário e a alteridade confunde-se comigo mesmo.

O texto abre um mundo de indagações, inquietações e respostas para o leitor e isso tem que ver, como afirma Damásio com a “ideia que cada um de nós elabora de si mesmo”, com “a criação da pessoa que nós imaginamos ser a cada momento “com “ as memórias dos cenários que concebemos

como desejos, anseios, metas e obrigações...” e que “exercem uma influência sobre o si de cada momento”, isto é por outras palavras, o que Ricoeur afirma na sua obra mais recente “la mémoire, réduite au rappell, opère ainsi dans le sillage de l’imagination”; e retomando Damásio, há como que uma revisão das memórias das nossas experiências que está constantemente em curso e por isso a nossa fecunda imaginação será capaz de preparar “múltiplos rascunhos” para o argumento da nossa vida; sendo que, em determinadas circunstâncias, podem emergir dentro de nós certos aspectos de certas personagens que bem conhecemos. Aqui teremos talvez o que Ricoeur chama “la mémoire de l’imagination” (Ricoeur 2000: 644). Cabe à psicologia da Arte desenvolver a função imaginativa e estimular a capacidade de interpretar e seleccionar símbolos que manifestem a expressividade psicológica nas mais diversas obras de arte.

De facto, somos seres e estares no mundo. A arquitectura e a memória são aspectos a considerar na configuração plástica e na geometria das formas, nos múltiplos femininos e masculinos que existem no nosso corpo enquanto mapa cultural. O espaço e o tempo são representações do sujeito no seu mundo; são património potencial de energias que podem convergir numa experiência estética como é por exemplo a arquitectura. A casa ou o lindo jardim abrigam simbolicamente a força da partilha e de uma intimidade que vai do mito ao ritual. A geometria das formas, esse Lego em permanente construção e desconstrução, permite perversões, desvios, transgressões e exaltação da voz do mais forte. (ex. cena do tribunal com a Rainha de Copas).

Com estrados e púlpitos se construíram poderes seculares. É a própria comunicação, a mensagem do discurso que fica afectada pela introdução de um espaço simbólico que vai condicionar definitivamente o sujeito e a sua expressividade. Por tudo isto a arte é mediação de um discurso

subjectivo que a psicologia estuda e quer perceber...por tudo isto a arte é hoje mais do que nunca o resultado de uma conflitualidade entre a economia e a dimensão simbólica. Por tudo isto a arte é uma narrativa fantástica do ser humano e por isso não é de estranhar que Vítor Hugo tenha referido um dia que as catedrais são os primeiros livros, feitos de pedra!

Tudo o que os seres humanos fazem nessa estrutura pré-narrativa que é a Vida, é procurar levar avante uma tarefa, mas tudo o que experimentam ou realizam é resultado de uma selecção. A vida é feita de escolhas. A presidir essa selecção temos a motivação pessoal. Do nosso ponto de vista, então, a investigação psicológica no âmbito da Psicologia da Arte será aquela que se preocupa em conhecer o sujeito psicológico nas suas mais diversas manifestações; uma ciência psicológica aberta ao real, a todas as manifestações da vida psicológica, principalmente àquela que assume e resume em si todas as outras, a significação a partir da expressividade humana. Isto, porque a arte é pensamento e procedimento (Vygotsky : 2001)

Em Psicologia da Arte vamos perceber como é que a partir do conhecimento que se forma e da intencionalidade que o age, assim como em virtude da plasticidade que nele criam os aspectos cognitivo e afectivo, o sujeito psicológico se lança para as expressões das suas possibilidades criadoras.

BIBLIOGRAFIA

OBRAS DE VYGOTSKY

VYGOTSKY, (1987) *Thought and Language*, Cambridge, MA, Mit Press.

VYGOTSKY, (2001) *Psicologia da Arte*, Brasil, Martins Fontes.

VYGOTSKY, (2001) *A construção do pensamento e da linguagem* , Brasil, Martins Fontes.

VYGOTSKY, (2003) *Psicologia pedagógica*. Edição comentada Porto Alegre. ARTMED.

VYGOTSKY, (2009) *A imaginação e a arte na infância*, Lisboa, Relógio D'Água.

OBRAS DE PAUL RICOEUR

1955 *Histoire et Vérité*, Paris, Seuil.

1960 *Philosophie de la Volonté II. Finitude et culpabilité*, Paris, Aubier.

1965 *De l'interprétation. Essai sur Freud*, Paris, Seuil.

1969 *Le conflit des interprétations, Essais d'hermeneutique I*, Paris, Seuil. Tradução Portuguesa

(s/d) *O conflito das Interpretações*, Porto, Rés Editora.

1975 *Métaphore vive*, Paris, Seuil.

1983 *Temps et Récit I*, Paris, Seuil.

1984 *Temps et Récit II. La configuration du temps dans le récit de fiction*, Paris, Seuil.

1985 *Temps et Récit III. Le temps raconté*, Paris, Seuil.

1985* “Avant la loi morale, l'éthique”, in *Encyclopaedia Universalis*, Symposium, Supl II, 62-66.

1986 *Du texte à l'action. Essais d'hermeneutique II*, Paris, Seuil. Tradução Portuguesa (1986) *Do texto à acção, ensaios de hermenêutica II*, Porto, Rés Ed.

1990 *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil. Tradução Portuguesa(1991) *O si-mesmo como um outro*, Brasil, Papyrus.

1991 *Lectures I Autour du Politique*, Paris, Seuil.

2000 *La Mémoire, L'Histoire, L'Oubli*, Paris, Seuil.

2004 *Parcours de la reconnaissance*, Éditions Stock.

OUTRAS OBRAS CONSULTADAS

- AGÍS VILLAVERDE, M., (1995) *Del símbolo a la metáfora*, Univ. Santiago de Compostela.
- AGÍS VILLAVERDE, M., (1998) “Ricoeur, Discurso filosófico y hermeneusis”, in *Anthropos*, 1981, 181, Barcelona, Proyecto Ediciones, p.19.
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T., (1997) *Metodologia da investigação em psicologia e educação*, Coimbra, Apport.
- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner, (1995) *Histórias da Terra e do Mar*, Lisboa, Texto Editora.
- ARISTOTELES, (1987) *Éthique à Nicomaque*, nova trad. J. Tricot, Paris, Vrin.
- BACHELARD, G., (1957) *La poétique de l'espace*, Paris, Quadrigue, Presses Univ. de France.
- BAKHTINE, M., (1978) *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.
- BALIÑAS, FERNÁNDEZ C., (1995) “Repensar la filosofía desde la metáfora y el sentido” in *Horizontes de la Hermeneutica*, ed. a cargo de Marcelino Agís Villaverde, Univ. Santiago de Compostela.
- BARDIN, L., (1995) *Análise de conteúdo*, Lisboa, Ed. 70.
- BEST, D., (1996) *A racionalidade do sentimento*, Porto, Ed. Asa.
- BLATT, M. & KOHLBERG, L., (1975) “The effects of classroom moral discussion upon children’s moral judgement”, *Journal of moral education*, 4, 129-161.

- CARROLL, Lee & TOBER, Jan, (1998) *Indigo Children*, EUA, Hay House.
- CARVALHO, A. DIAS (1994) *Utopia e Educação*, Porto, Porto Editora.
- DAMÁSIO, A. (1999) *O Sentimento de Si*, Mem Martins, Publicações Europa América.
- DEWEY, John (1934) *Art as experience*, NY, The Berkeley Publishing Group, 2005.
- DELORS, J., (1996) *Educação: um tesouro a descobrir*, Porto, Ed. Asa.
- DERRIDA, J., (1967) *A voz e o fenómeno*, Lisboa, Ed. 70.
- DREW, W. & OLDS, A. (1989) *Como motivar os alunos*, Lisboa, Plátano.
- DUFFRENNE, M., (1967) *L'Experience esthétique. L'object esthétique*, Paris, PUF.
- DURAND, G., (1995) *A imaginação simbólica*, Lisboa, Ed. 70.
- EAGAN, K., (1992) *Imagination in teaching and learning*, Chicago, Chicago Press.
- ECO, U., (1995) *Seis passeios no bosque da ficção*, Oeiras, Difel.
- ELIADE, M., (1991) *Mefistófeles e o andrógino*, Brasil, Martins Fontes.
- FERNANDES, A. O., (1996) *Paul Ricoeur, Sujeito e ética*, Braga, Edições APPACDM.
- FISCHER, R., (1987) "On fact and fiction: the structure of stories that the brain tells to itself about itself", *Journal of Social and Biological Structures*, 10, 343-351.
- FOUCAULT, M., (1969) *Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT, M., (1988) *The care of the self*, Great Britain, Penguin.
- FOUCAULT, M., (1992) *O que é um autor?* Lisboa, Vega.
- FOUCAULT, M., (1997) *A ordem do discurso*, Lisboa, Ed. Relógio de Água.
- FRAISSE, Paul, (1960) *L'adaptation de l'homme au temps*, Bona, Bull.
- FREIRE, P., (1994) *Pedagogia do Oprimido*, Porto, Afrontamento.

- FREIRE, P., (1996) *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra.
- FREIRE, P., (1997) *A importância do acto de ler...*, São Paulo, Cortez Editora.
- FRIEDMAN, N., (1970) 'Point de vue ou Perspective narrative', p. 481.
- FRYE, Northrop, (1963) *The educated imagination*, Toronto, Canadian Broadcasting Corporation.
- GAARDER, J., (1996) *O mundo de Sophia*, Lisboa, Editorial Presença.
- GADAMER, Hans-Georg, (1989) *Truth and method*, London, Sheed & Ward.
- GOLDEN, Jill, (1996) "The care of the self", *The Journal of Moral Education*, vol. 25, nº 4.
- GONÇALVES, ÓSCAR, (2000) *Viver Narrativamente*, Coimbra, Quarteto.
- GOODMAN, N., (1995) *Modos de fazer mundos*, Porto, Asa.
- GREIMAS, A. J., (1976) *La sémiotique du texte: exercices pratiques*, Paris, Seuil.
- GREISH, J. e KEARNEY, R., (1991) Paul Ricoeur. Les métamorphoses de la raison herméneutique, Paris, Cerf.
- GREISH, J., (1995) Paul Ricoeur. L'Hermeneutique à l'école de la phenoméologie, Paris, Beauchesne.
- GUSDORF, G., (1995) *A palavra*, Lisboa, Ed. 70.
- HAGBERG, G.L. (1995). *Art as Language*, Ithaca and London, Cornell University Press.
- HABERMAS, J., (1990) *Moral consciousness and communicative action*, Massachussets.
- HEGEL, G. W., (1941) *La phénoménologie de l'esprit*, trad. franc. J. Hypolite, Paris, Aubier-Montaigne, 2 t.
- HEIDEGGER, M., (1997) *Ser e Tempo*, Petrópolis, Vozes.
- HESSSEN, J., (1932) *Filosofia de valores*, Porto, Rés Editora.

IMBERT, F., (1987) La question de l'éthique dans le champs éducatif, Coll. Matrice.

JARDIM, M.A, (2010) Psicologia da arte- a imaginação como pedagogia alternativa e a função hermenêutica da literatura in Alice no país das Maravilhas, Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa.

JARDIM, M.A, (2009)*Crianças indigo- Novas atitudes pedagógicas*, Porto; Edições Universidade Fernando Pessoa.

JARDIM, M.A, (2003) Da Hermenêutica à Ética em Paul Ricoeur-contributos para um desenvolvimento educativo e moral através da literatura, Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa.

JARDIM, M. A., (1998) *A importância dos complementos circunstanciais na hermenêutica do sujeito*, Comunicação apresentada no Simpósio Internacional sobre Identidade e Cultura em Santiago de Compostela.

JARDIM, M. A., (1999) “As metamorfoses do sujeito e a simbólica do espaço em dois contos de Sophia de Mello Breyner Andresen”, *Aprendizagem e Desenvolvimento*, 1999, VIII, 27/28, p. 105-120.

JERVOLINO, D., (1991) “Herméneutique de la praxis et éthique de la libération”, in J. Greish e R. Kearney, *Paul Ricoeur, métamorphoses de la raison herméneutique*.

JONAS, H., (1990) *Le principe de la responsabilité*, trad. franc. J. Greish, Paris, Cerf.

JÚNIOR, M. A., (1993) *Importância da cria na cultura Helenística*, Lisboa, Univ. Lisboa.

- KEAGAN, R., (1992) *The evolving self*, Boston, Harvard Univ. Press.
- KECHIKIAN, A., (1993) *Os filósofos e a educação*, Colibri, Paideia.
- KOHLBERG, L., (1971) “Stages of moral development as a basis for moral education” in C. Beck E. eds., *Moral Education: Interdisciplinary Approaches*, Toronto, University Press of Toronto.
- KOHLBERG, L., (1984) *The psychology of moral development*, San Francisco, Harper & Row.
- KOHLBERG, L., (1985) “The just community approach to moral education in theory and practice” in M. W Berkowitz & F. Oser, eds., *Moral Education: theory and application*, Hillsdale, N. J., Erlbaum.
- KUNG, H., (1990) *Projecto para uma ética mundial*, Almada, Ed. Piaget.
- LANDSHEERE, V., (1994) *Educação e formação*, Porto, Ed. Asa.
- LÁSZLÓ, J., (2008) *The Science of Stories an introduction to narrative psychology*, NY, Routeledge.
- LEITE, C., (1997) *As palavras mais do que os actos? O Multiculturalismo no sistema educativo Português*, Porto, Fac. Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, tese de Doutoramento.
- LEVINAS, E., (1974) *Totalité et infini. Essai sur l’exteriorité*, La Haye, Nijhoff.
- LEVINAS, E., (1993) *L’éthique comme philosophie première*, Paris, Ed. Cerf.
- LÉVI-STRAUSS, C., (1958) *Anthropologie structurale*, Paris, Plon.
- LOURENÇO, O., (1992) *Psicologia do desenvolvimento moral*, Coimbra, Almedina.
- MALPIQUE, Celeste. (2003). *O fantástico mundo de Alice*, Lisboa, Climepsi.
- MACINTYRE, A., (1981) *After Virtue. A study in moral theory*, London, Duckorth.

- MAFFESOLI, M., (1996) *Éloge de la raison sensible*, Paris, Grasset y Fasquelle.
- MALPIQUE, M., (1995) *Pequenas Histórias: a geografia das crianças*, Porto, Fac. de Psicologia e Ciências da Educação, tese de Doutoramento, vol I.
- MALRIEU, P., (1996) *A construção do Imaginário*, Lisboa, Ed. Piaget.
- MENESES, I., (1993) “A Formação Pessoal e Social numa perspectiva Desenvolvimental-Ecológica”, *Inovação*, nº 6, p. 309.
- MONGIN, O., (1994) *Paul Ricoeur*, Paris, Seuil.
- NABERT, J., (1962) *Éléments pour une éthique*, Paris, Aubier.
- NIETZSCHE, F., (1982) *Ecce homo*, trad. franc. J. Henesey, Paris, Gallimard, Oeuvres philosophiques complètes.
- ORTEGA Y GASSET, J., (1981) *Meditationes del Quijote (1914)*, Madrid, Alianza Ed.
- ORTIS-OSÉS, A., (1989) *antropología Hermenêutica*, Lisboa, Escher.
- OSBORN, R., (1970) *Humanism and Moral Theory*, London, Pemberton Books
- PAES RIBEIRO, P., (1998) *A Responsabilidade na obra de Paul Ricoeur - Uma leitura Hermenêutica*, Univ. Clássica de Lisboa, tese de Doutoramento.
- PALMER, R., (1989) *Hermenêutica*, Lisboa, Ed. 70.
- PATRÍCIO, M., (1997) *A escola cultural e os valores*, Porto, Porto Editora.
- PEAVY, V., (1991) *Constructivism and the practice of storied counselling*, Victoria, Univ. of Victoria Press.
- PIAGET, J., (1946), *Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*, Paris, P.U.F.
- PIAGET, J., (1997) *L'éducation morale à l'école*, Paris, Anthropos.

- PLATÃO, (1949) *A República*, trad. Helena Rocha Pereira, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- PLATÃO, (1961) *Gorgias*, Paris, Les Belles Lettres, Oeuvres complètes, Tome V, 2 part.
- POUND, E., (1991) *ABC of reading*, London, Faber & Faber.
- ROKEACH, M., (1979) *Understanding Human Values*, New York, Free Press.
- SANTOS, A.M. (1999). *Expressividade e Personalidade-um século de psicologia*,Coimbra, ReproSet.
- SANTOS, Boaventura, (1987) *Um discurso sobre as ciências*, Porto, Ed. Afrontamento.
- SARAMAGO, J., (1997) “O autor como narrador” in *Ler*, nº 38, ed. Círculo dos Leitores, p. 38-41.
- SAVATER, F. L., (1997) *O valor de educar*, Lisboa, Presença.
- SCHOLES, R., (1991) *Protocolos de leitura*, Lisboa, Ed. 70.
- SCHUTZ (1967) *The phenomenology of the social world*, Chicago, Northwertens Univ Press.
- SEIDMAN, I. E., (1991) “Interviweing as qualitative research, a guide for researchers” in *Education and the social Sciences*, Columbia, Teachers Colege.
- SILVA, L. Ferreira da, (1992) *A hermenêutica do conflito em P. Ricoeur*, Coimbra, Maiêutica.
- SUNDERLAND, M, (2006) *Draw on your emotions*, Speechmarks,UK.
- SUTHERLAND, R.(1970) *Language and Lewis Caroll*, Netherlands, Mouton.
- TAPPAN, M. B & BROWN (1996) “Envisioning a Post modern Moral Pedagogy”, *Journal of Moral Education*, vol 25, nº 1, p 101-109.
- TAYLOR, C., (1989) *Sources of the self. The making of the modern identity*, Cambridge, Harvard University Press.
- THOMASSET, A., (1996) *Paul Ricoeur. Une poétique de la morale*, Leuven, University Press.

- VALADIER, P., (1997) *A anarquia dos valores*, Lisboa, Ed. Piaget.
- VALDÉS, M., (1998) *A Ricoeur Reader: reflection & imagination*, Canada, Harvester.
- VANDENPLAS-HOLPER, C., (1989) “Conceptual Framework for analysing Fear in Children’s Stories”, *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, p. 103-121.
- VANSINA, F. D., (2000) *Paul Ricoeur Bibliography 1935-2000*, Leuven, Leuven Univ. Press.
- VARELA, F., (1992) *Quel savoir pour l’éthique?* Paris, Ed. La Découverte.
- VASQUEZ GARRIDO, S., (1998) *La cuestión de la educación y de la identidad según Paul Ricoeur*, Chile, Univ. Católica do Chile.
- WATKINS., C., (1985) *The American heritage dictionary of Indo-European roots*, Boston, Houghton Mifflin.
- WHITE, Alan R., (1990) *The language of imagination*, Oxford, Blackwell.
- WITHERELL, C., (1991) “Narrative and the moral realm: tales of caring and justice”, *Journal of Moral Education*, vol. 20, nº 3, p. 237-242.

PROGRAMA

I

Psicologia da Arte – O que é?

A perspectiva hermenêutica como mais valia para a subjectividade psicológica

Introdução às teorias de Paul Ricoeur

Conflito de interpretações- O que é a Arte? (Projecção do filme “ Mona Lisa Smile”

O sujeito e a sua representação do mundo- Do símbolo à metáfora e à metamorfose-

De Magritte a Paula Rego (Org. de visita ao Museu Magritte em Bruxelas)

A importância das narrativas como construção / expressão de realidades vivenciais

Introdução à narrativa psicológica

A psicologia como ciência subjectiva

Da Mona Lisa ao Beijo de Rodin. Dos graffittis do muro de Berlim à paixão vivida nas composições de Beethoven e nos quadros de Frida Kahlo..

II

Ricoeur e Vygotsky

O si mesmo como um outro: a heteronímia Pessoaana

A relação dialógica no contexto da Psicologia da Arte

O sujeito como intérprete e narrador / fazedor expressivo

Os conceitos de “ representação” / “ significação” e “ símbolo” aplicados em sala de aula

III

A arte literária como material psicopedagógico

O caminho hermenêutico, ético e estético

A importância dos símbolos e da linguagem no processo psicológico

Arte como linguagem

A função educativa da literatura in *Alice no País das maravilhas*

A literatura enquanto expressão de valores

O que é a literatura índigo

IV

Crianças índigo: novas atitudes e expressões pedagógicas

O conceito de “índigo” e seu historial

O contributo índigo para a Psicologia da Arte

Alice, uma criança índigo?

V

A função libertadora / educativa da Psicologia da Arte

A importância do imaginário e da criatividade

A imaginação: uma pedagogia alternativa

O contributo da Psicologia da Arte para o desenvolvimento pessoal e educativo

BIBLIOGRAFIA

ARNHEIM,R. *Toward a Psychology of art*, USA. University of California Press. USA,1966.

BONO, Edward - *Os seis chapéus do pensamento*. Cascais: Pergaminho, 2005

BRÊTES, M.O. *O desenho que cura*, Setúbal. Ariana Editora,2008.

CARSON, S *Your creative brain*, Cambridge. Harvard Health publications, Harvard University, 2010.

CHANGEUX,J.P *Razão e Prazer*, Lisboa. Instituto Piaget, 1997.

DELEUZE, G. *Logique du sens*, Paris, editions Minuit,1969.

DORN, C *Mind in Art-Cognitive foundation in Art Education.* , New Jersey.Lawrence Erlbaum Assocites, Publishers, 1999.

GONÇALVES, Óscar-*Viver narrativamente*. Coimbra:Quarteto, 2000.

GUERRA, Tereza- *Crianças índigo...A educação do novo tempo*. Lisboa:Sinais de fogo, 2007.

HAGBERG, G.L. -*Art as Language*, Ithaca and London, Cornell University Press, 1995.

JARDIM, M.A- *Da hermenêutica à Ética em Paul Ricoeur*. Porto:Edições Universidade Fernando Pessoa,2003.

JARDIM, M.A- *Psicologia da Arte- A imaginação como pedagogia alternativa...*Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2009.

JARDIM, M.A-(Coord)-*Crianças Índigo-Novas atitudes pedagógicas*. Porto:Edições Universidade Fernando Pessoa, 2009.

JARDIM, M.A. *Art as a therapy and a communication method in : Cadernos de Comunicação e Linguagem*, Vol.0.1.nº 02,Edições Univ. Fernando Pessoa, 2009.

JARDIM, M.A, - *Psicologia da arte- a imaginação como pedagogia alternativa e a função terapêutica da literatura in Alice no país das Maravilhas*, Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa, 2010.

LÁSZLÓ, J-The Science of Stories an introduction to narrative psychology, NY, Routedledge, 2008.

MAFFESOLI, M. *La conquête du presente. Pour une sociologie de l avie quotidienne*. Paris, Desdée de Brouwer, 1998.

MALCHIODI, A.C. *The handbook of Art Therapy*. London. Guilford Press, 2003.

MALRAUX, A. *The Psychology of Art*. Chicago University Press, 1992.

MORIN, E. *O cinema ou o Homem Imaginário*, Lisboa, Relógio D `Água, 1997.

MONTANGERO, J. *Comprendre les rêves pour mieux se connaitre*.Paris.Odilie Jacob, 2011.

- NATHAN,T. *Pour une nouvelle interpretation des rêves*, Paris Odilie Jacob, 2011.
- SANTOS, A.M. - *Expressividade e Personalidade-um século de psicologia*,Coimbra, ReproSet, 1999.
- SOLSO, L.R. *The Psychology of Art and the evolution of the councious brain*. Mit Press U.K. Bradford Books, 2005.
- STOFFEL, L.S. *Lewis Carroll no país das maravilhas*, Lisboa, Quimera, 2003.
- SUNDERLAND, M,- *Draw on your emotions*, Speechmarks,UK, 1996.
- SUTHERLAND, R. *Language and Lewis Carroll*, Netherlands, Mouton, 1970.
- TURNER,M. *Artful Mind*. Oxford University Press, 2006.
- VYGOTSKY.Lev- *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VYGOTSKY. Lev- *Psicologia da Arte*. S. Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY.Lev- *A construção do pensamento e da linguagem* . S. Paulo:Martins Fontes,2001.
- VYGOTSKY.Lev- *A imaginação e a arte na infância*.Lisboa: Relógio D`água,2009.
- WINNER, E. *Invented Words: The Psychology of Arts*. Cambridge. Cambridge. Harvard University Press, 2000.

DISTRIBUIÇÃO POR TEMPOS LECTIVOS

Conteúdos programáticos	Tempo	Tipificação
I	6h	Teórico-prática
II	6h	Teórico-prática
III	10h	Teórico-prática
IV	10h	Teórico-prática
V	4h	Teórico-prática
Avaliação	4h	Práticas

Preparação dos trabalhos	4h	Teórico-prática
--------------------------	----	-----------------

ANEXOS

ESQUEMA

LEGENDA DO ESQUEMA:

Philosophy is said to begin in wonder and end in understanding, Art departs from what has been understood and ends in wonder.

John Dewey, *Art as experience*, 1934



