

Maria do Céu Barroca de Brito

Criatividade, filosofia e emaravilhamento

(Técnicas de Criatividade aplicadas a Comunidade de Investigação em Filosofia Com Crianças)

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2013

Trabalho apresentado à
Universidade Fernando Pessoa
como parte dos requisitos para
obtenção do grau de Mestre em
“Criatividade e Inovação”.

RESUMO

O projeto de investigação “*Criatividade, filosofia e emaravilhamento*” foi desenvolvido com um grupo de crianças do ensino pré-primário e duas turmas do 1º ciclo de escolaridade. A investigação decorreu em *Comunidades de Investigação Filosófica*, através da aplicação da metodologia de *Filosofia Para Crianças*, de Mathew Lipman. Sendo a matriz deste projeto holística, a dimensão cognitiva integrou a corporalidade e fê-la dialogar dialeticamente com os conceitos de sensibilidade estética (*aisthesis*) e razão prática (*phronesis*), através de uma *poiésis* orientada para o desenvolvimento cognitivo, ético e estético.

O recurso às técnicas de criatividade de David Prado Diez, nomeadamente a *Analogia Inusual*, o *Torvelinho de Ideias* e o *Relaxamento Criativo*, permitiu estabelecer o diálogo entre a imaginação, a cinestesia, a criatividade e o discurso argumentativo.

A cooperação, a intersubjetividade, a comunicação autêntica, a vivência imagética da beleza, da harmonia e da paz, visaram a formação de um *ethos comum* e de uma consciência em simbiosinergia com as comunidades bióticas e com o cosmos.

Palavras-chave: Auto-Conhecimento; Cognição; Compreensão; Comunidades de Investigação; Cosmicidade; Corporeidade, Criatividade; Ecologia; Educação Holística; “*Ekphrasis*”; Filosofia Com Crianças; Imaginação; Inteligência Emocional; Inteligências Múltiplas; Intuição; Linguagem; Metáfora; “*Poesis*”; Pensamento crítico; Pensamento divergente; “*Phronesis*”; Sensibilidade.

ABSTRACT

The research project "Creativity, philosophy and Amazement" was developed with a group of preschool children and two classes of the 1st cycle: from the 1st and the 2nd year, respectively. The research took place in communities of Philosophical Research, through the application of the methodology laid out in Philosophy for Children, by Matthew Lipman. The matrix of this project was holistic, and thus the cognitive dimension included corporeality aspects, in conjunction with the concepts of aesthetic sensitivity (*aisthésis*) and practical reason (*phronésis*) through a *poiésis* oriented towards a cognitive, ethical and aesthetic development.

The use of the creative techniques of David Prado Diez, notably the Unusual Analogy, the Whirlwind of Ideas and Creative Relaxation, allowed for a dialogue between imagination, kinesthesia, creativity and argumentative discourse.

Cooperation, intersubjectivity, authentic communication, the visual experience of beauty, harmony and peace, aimed at the formation of a common *ethos* and a conscience in symbiosynergy with the biotic communities and with the cosmos.

Keywords: self-knowledge; Cognition; Understanding; Research communities; Cosmicidade; Embodiment, Creativity; Ecology; Holistic Education; "Ekphrásis"; Philosophy With Children; Imagination; Emotional Intelligence; Multiple Intelligences; Intuition; Language; Metaphor; "Poésis"; Critical thinking; Divergent thinking; "Phronésis"; Sensitivity.

AGRADECIMENTOS

O trabalho de investigação *Criatividade, filosofia e emaravilhamento* é o resultado de um percurso académico, vivencial e profissional que se traduziu em mudanças cognitivas, emocionais e práticas profundas.

Agradeço em primeiro lugar à Professora Doutora Maria Gabriela Castro, a disponibilidade e a crítica ao trabalho teórico. Aos Professores Doutores Maria Antónia Jardim e David Prado Diez, agradeço o estímulo ao pensamento divergente e à criatividade. Agradeço ao Doutor Carlos Mateus a inteligibilidade que desenvolvi em Educação Holística. Agradeço ainda o apoio dado pela Doutora Catarina Belo e a Dr^a Ana Rodrigues.

Agradeço aos órgãos de gestão e às professoras e alunos do Colégio de St^o António e da EB1,2,3 da Horta, que tornaram possível a realização das *Comunidades de Investigação de Filosofia Com Crianças*.

Índice

Capítulo I.....	14
1. Da necessidade de emaravilhamento em educação. Breves considerações teóricas.....	14
2. Justificação do projeto:.....	20
a) Ecologia pessoal:	22
b) Ecologia Interpessoal:.....	23
c) Ecologia ambiental:	23
3. Desafio da compreensão.....	25
4. Educação Holística: Pressupostos.....	27
a) Conhecimento de si mesmo:	28
b) Conhecimento do mundo.....	28
c) Desenvolvimento projetual	29
5. Pressupostos metodológicos:.....	29
5.1. Qual o objeto de pesquisa?	29
5.1.1. De natureza comunicacional:	29
5.1.2. De natureza vivencial.....	29
5.1.3. De natureza metodológica.....	30
5.2. Algumas questões iniciais:.....	30
5.2.1. No domínio da Linguagem e do Pensamento:.....	31
5.2.2. No domínio da Criatividade e Cinestesia:.....	32
5.3. É relevante o estudo?	32
6. Um método-caminho?	35
Capítulo II.....	37
1. Da introdução do <i>hipermédia</i> e do <i>hipertexto</i> como recursos nas Comunidades de Investigação Filosófica. Breves considerações teóricas.....	37
2. Da relação entre a palavra e a imagem: a <i>ekphrasis</i> contemporânea	43
3. Sobre a complexidade.....	51
4. <i>Poiésis, ekphrasis e phronesis</i>	53
4.1. Algumas questões introdutórias:.....	53
Capítulo III	59
1. Comunidades de Filosofia Com Crianças: uma <i>poiésis</i> ?.....	59
1.1. Saber estar em comum:.....	63

1.2.	Saber pensar com clareza; ter “paixões racionais” (Lipman, 2002: 297).....	63
1.3.	Desenvolver os processos criativos: poéticos, plásticos e cinestésicos.....	64
1.4.	Sentir.....	64
2.	É possível filosofar na infância?.....	64
3.	Plano de intervenção na Comunidade de Investigação da Filosofia Criativa Com Crianças.....	65
4.	Princípios matriciais:	66
4.1.	De natureza ontogenética:.....	66
4.2.	De natureza epistemológica:.....	68
4.3.	De natureza pedagógica:	69
4.4.	De natureza ecológica.....	70
4.5.	De natureza ética e estética:.....	71
4.6.	De natureza metodológica:	71
Capítulo IV		72
1.	Da imaginação	72
2.	Para uma pragmática da Criatividade: Técnicas Criativas com forte implicação no desenvolvimento do imaginário (baseado em PRADO, 1982, 1987, 1988)	77
a)	De natureza epistemológica:.....	77
b)	De natureza contextual:	77
c)	De natureza pedagógica:	77
Capítulo V		80
1.	Vygotsky: a construção social da infância.....	80
1.1.	Pressupostos:.....	80
1.2.	Estádios do desenvolvimento:.....	81
1.3.	Processo de aquisição da linguagem:.....	82
1.4.	Zona imediatamente próxima de desenvolvimento (ZDP)	85
2.	O Corpo metafórico.....	87
Capítulo VI.....		92
1.	Da Criatividade: “O arco e a flecha”	92
1.1.	Educar para a criatividade. Técnicas e Metodologias	92
1.2.	Metodologias e técnicas de “imaginação guiada”	94
2.	Princípios Fundamentais do Trabalho Criativo	94

3.	Os Ativadores Criativos como modelos de pensamento inovador imaginativo	96
4.	Em busca de uma sintaxe e uma semântica da Criação, originais.	96
5.	Metodologias e Técnicas de Criatividade Aplicada – (apresentação sucinta)	98
5.1.	As Multi-Inteligências Criadoras	99
5.2.	<i>Torvelinho de Ideias</i> (PRADO, 1987, 2000)	102
5.2.1.	Pressupostos:	102
5.3.	<i>Relaxamento Criativo</i> Integral	104
5.3.1.	Benefícios decorrentes da aplicação do <i>Relaxamento Criativo</i>	106
I.	No plano Corporal (relaxamento terapêutico):	106
II.	No plano social/comunicacional:	107
III.	No plano ecológico:	107
IV.	No plano da consciência:	107
5.3.2.	Benefícios de aplicação do <i>Relaxamento Criativo</i> em contexto pedagógico.	108
6.	<i>Analogia Inusual</i>	108
6.1.	Dimensões funcionais e técnicas da AI aplicada numa sessão de Filosofia com Crianças.	109
6.1.1.	Função verbal, lógica, racional e argumentativa:	109
6.1.2.	Criação de uma <i>Analogia Inusual</i> entre a teoria filosófica e um objeto estranho ao contexto, uma ideia ou uma metáfora	109
6.1.3.	Função Figurativa/emocional e imagética	110
6.1.4.	Função praxica da ideia	110
6.1.5.	Dimensão analógico-plástica da AI. (Prado, 1999:24)	110
6.1.6.	Dimensão hipotética-Inventiva.	111
7.	Similitude entre projeto formativo resultante da aplicação da <i>Analogia Inusual</i> , de David Prado Diez e o projeto formativo de uma Comunidade de Investigação, de Mathew Lipman. (quadro nº 5)	112
8.	Técnicas de Criatividade Aplicadas em Comunidade de Investigação (crianças do 2º ano do 1º ciclo: 7/8 anos de idade)	114
8.1.	Cronograma das sessões da Comunidade de Investigação	114
9.	A importância da metáfora e da sinestesia na Comunidade de Investigação Filosófica.	115
9.1.	Exemplo de uma sessão da Comunidade de Investigação Com Crianças	115
10.	Análise da aplicação do conceito pragmático da <i>Analogia Inusual</i> (Prado, 1982)	120
10.1.	Sessão sobre os Direitos dos Animais (A partir do visionamento de um fragmento do filme da Disney: “Os 101 dálmatas”)	122
11.	“O segredo da flor transmutada em ouro”. A importância da metáfora enquanto domínio da linguagem pictórica e vivencial.	124

11.1. As vivências estéticas (<i>aistesis</i>) enquanto lugar de deslumbramento e de transformação do mundo. O compromisso e a responsabilidade assumidos face a si mesmos; a progressiva formação de um ethos.	124
11.2. Trabalho plástico-filosófico, resultante da aplicação da <i>Analogia Inusual</i> numa aula de Filosofia 11º (ver anexo 4: 61).....	129
11.3. “Ut pictura poiesis”	131
12. O diálogo entre hemisfério esquerdo e direito.....	133
13. Criatividade e Originalidade.....	136
Capítulo VII.....	141
1. Da transformação de todas as coisas	141
2. Reflexão final:	146
3. Epílogo:	150
BIBLIOGRAFIA	151
Anexos.....	162
Anexo I.....	163
1.Comunidade De Investigação em Filosofia Criativa Com Crianças. Objetivos:	163
1.1.1 – No Domínio de uma Ecologia Pessoal e Social:.....	163
1.1.2. Objetivos das Atividades Criativas/ Holísticas	164
2.1- Sessão nº 1:“Quem sou eu”?	172
2.1.1. Diálogo de Apresentação e definição da regra.....	172
3.1.1. 2.1.3. Pensamentos e problemas colocados pelas crianças na sessão nº 1 da Comunidade de Investigação de Filosofia Criativa:	176
2.1.4. Quadro nº 2: sistematização das habilidades de pensamento, metafóricas e sinestésicas. Relaxamento Criativo e Cinestesia.	178
2.2. Exemplificação de uma Sessão de Filosofia Com Crianças, a partir da projeção do documento multimédia:	180
2.2.1. Sessão nº 3: Os “porcos-espinhos”, inspirado numa narrativa de Schopenhauer.	180
2.2.2- Sistematização das habilidades de pensamento, metafóricas e sinestésicas decorrentes da aplicação de Técnicas de Criatividade e Cinestesia na Comunidade de Investigação, na sessão nº 3. (ver quadro 3).....	183
2.2.3.Quadro nº 3: Sistematização da sessão nº 3 da <i>Comunidade de Investigação Com Crianças</i> . 183	
2.2.4. Quadro nº 4 : Análise dos processos de pensamento resultantes da aplicação da Analogia Inusual. (sessão nº3. p:121).....	184
2.2.5. Sessão sobre os Direitos dos Animais.....	185

2.2.5.1. <i>Quadro nº 5: Categorização, generalização e relação com as experiências do cotidiano (Lakoff & Jonhson, 1980/2002)</i>	185
Anexo II.....	188
Planificação do trabalho com uma Comunidade De Investigação do Colégio de Stª António (sala dos 5 anos da pré-primária).....	188
1.1. Uma proposta de com (vivência) imagética com a ecologia ambiental (deep ecology).	188
1.1.1 Princípios da Deep Ecology. In: http://en.wikipédia.org/wiki/Deep_ecology	188
1.2. Quadro nº 6: planificação das sessões com crianças de 5 anos.	188
1.4. <i>Comunidade de Investigação:</i>	192
1.5. Exercício de Visualização Criativa: a árvore pequenina.....	194
2. Registo das narrativas das crianças. Análise crítica.	195
2.1. Quadro nº 7. Registo das narrativas das crianças.....	195
3. Desenhos realizados pelas crianças na segunda sessão, resultantes de uma experiência ecológica “imersiva”.	200
4. Avaliação metacognitiva.....	209
Anexo III	210
1. A menina do mar – (uma <i>poiésis</i> arborecente. Projeto pedagógico inspirado no texto “A Menina do Mar”, de Sophia Mello Breyner Andersen)	210
1.1 Algumas reflexões:.....	210
2. Desenhos das crianças.....	211
Anexo IV	216
1. Aplicação prática da Analogia Inusual numa aula do 11º ano.	216
1.1. Exercício de Analogia Inusual: relação entre uma Teoria do Conhecimento (Idealismo Platónico) e um objeto inusual.	216
1.2. Trabalhos plásticos realizados pelos jovens:	216
Anexo V.....	218
Anexo VI.....	220
1. Da Experimentação poética:	220
1.1. Hipermédia e imaginário: Jogo de rimar.....	220

Índice de Imagens

Imagem nº 1: “O búzio disse à papoila vermelha que estava com pressa”	118
Imagem nº 2: “O Tempo é como um barco. O barco viajava sempre com uma bandeira. Às vezes não havia vento... um dia chateou-se com os outros barcos que falavam dele, arranjou um canhão e começou a disparar”	118
Imagem nº 3: “O tempo é como se fosse um búzio no escorrega do mar.”	119
Imagem nº 4: O compromisso do Afonso para a construção de um mundo melhor.	124
Imagem nº 5: O compromisso do André em criar pontes com África.....	125
Imagem nº 6: O compromisso da Rita em tornar o mundo um lugar harmonioso.	125
Imagem nº 7: “A Casa dos Meninos de África”. A metáfora da “casa”, como um abrigo: “oikós” e o Miguel como guardião, impedindo que as crianças passem fome.	126
Imagem nº 8: Da necessidade de trabalhar representações: Analogia entre um menino africano e uma criança primitiva.....	126
Imagem nº 9: Da necessidade em trabalhar representações sobre a sociedade de consumo.	127
Imagem nº 10: Da necessidade em trabalhar aspetos da personalidade: a vontade inconsciente de poder e de domínio.....	127
Imagem nº 11: “Os meninos dançam e fazem o pino porque salvaram a Terra”	128
Imagem nº 12: “Os meninos deram as mãos para salvar o mundo. Estão a dizer aos homens para não deitarem lixo para o mar nem nas cidades.”	128
Imagem nº 14: Da realidade sensível à realidade pensada.	130
Imagem nº 15: O problema do conhecimento.	130
Imagem nº 16: Da realidade (mundo interior) à realidade exterior. Essência/aparência.....	131
Imagem nº 17: “-Por que é que me mostraste a rosa? -perguntou a menina. Agora estou com vontade de chorar”	132
Imagem nº 18: “O fogo é um sol pequenino”	133

Índice de Quadros

Quadro nº 1: Técnicas criativas para desenvolver o imaginário (PRADO, 2005)	78
Quadro nº 2 : As Multi-Inteligências Criadoras	99
Quadro nº 3: Síntese esquemática dos objetivos, metodologia e finalidades do <i>Torvelinho de Ideias</i>	102
Quadro nº4: Síntese esquemática dos objetivos, metodologia e finalidades da Analogia Inusual.(Prado, 1999).....	111
Quadro nº 4: Síntese esquemática dos objetivos, metodologia e finalidades da <i>Analogia Inusual</i> (PRADO, 1999).....	111
Quadro nº 5 (PRADO, s/d, A AI como modelo didático construtivo e lúdico: 93)	112
Quadro nº 6: Pragmática da <i>Analogia Inusual</i>	121
Quadro nº 7. As dimensões trabalhadas por Lipman (linguísticas, lógicas, imagéticas e vivenciais) e respetiva aproximação/distanciamento do trabalho de Prado Diez.....	136
Quadro nº 8: Análise comparativa das metodologias aplicadas de Mathew Lipman e David Prado Diez.....	139

CAPÍTULO I

“A ordem que rasga e se transforma, a omnipresença da desordem, o aparecimento da organização, suscita exigências fundamentais: toda a teoria deve trazer agora a marca da desordem e da desintegração, toda a teoria deve relativizar a desordem, toda a teoria deve nuclear o conceito de organização”

(Morin, 2008^a: 104)

“Não podemos amar a água, amar o fogo, amar árvore sem colocar neles um amor, uma amizade que remonta à nossa infância (...) Sem infância não há verdadeira cosmicidade. Sem canto cósmico não há poesia”

(Bachelard, A Poética do Devaneio)

1. Da necessidade de emaravilhamento em educação. Breves considerações teóricas.

O projeto educativo *Criatividade, Infância e Emaravilhamento* tem como objetivos desenvolver competências de linguagem e pensamento, consideradas fundamentais para a promoção da autonomia do pensar, do autodesenvolvimento e uma consciência de si atuante, num mundo em profunda mudança. Pretende ainda promover o desenvolvimento da criatividade, o diálogo entre o pensamento convergente e divergente e propôr modelos pedagógicos não hierárquicos e comunidades capazes de criar em conjunto. Fundamenta-se epistemologicamente na teoria da Linguagem de Vygostky (1934, 2007)¹ e na Psicologia Cognitiva de Lakoff & Johnson (1987, 2002)²,

¹ VYGOTSKY, (2007) *Pensamento e Linguagem*, Lisboa, Relógio de Água.

² O modelo cognitivo idealizado por Lakoff (1987, 2002) e Langacker (1987, 1991).

no pressuposto de que a dimensão linguística não pode ser dissociada do conhecimento do mundo, nem é possível afirmar a existência de um nível estrutural, ou sistémico, de significação distinto das formas linguísticas. Para Lakoff a linguagem não é um mero espelho da realidade; é um meio de a interpretar, de a construir e de organizar conhecimentos que refletem as necessidades, os interesses e as percepções corporificadas da ação. Nesse sentido, a linguagem é indissociável das experiências de vida dos indivíduos, da sociedade e da cultura de que fazem parte (Lakoff, 1987, 2002). Sobre estes princípios erigiu Lakoff a própria conceção de semântica, que é inseparável da de pragmática.³ Fundamenta-se ainda nos pressupostos da Educação Holística. Um currículo holístico pressupõe “*um modo simbiótico de conhecimento*”; postula “*a unicidade da pessoa e das comunidades*” e a supressão das oposições entre pessoa, sociedade e natureza (Bertrand &Valois, 2004: 200). Implica ainda uma praxis direcionada, não apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas ao desenvolvimento global da pessoa humana, integrando a dimensão emocional, mental, ética e espiritual. Implica, sobretudo, uma Arte de Viver (Weill, 2004 a, 2004). O desenvolvimento destas metodologias é genericamente enquadrado numa ecologia pessoal (Weill 2004a, 2004b, 2005) e corresponde, num primeiro momento, ao encontro da pessoa com a própria memória e identidade, quando é confrontada com a questão “*quem sou eu*”? O segundo momento estabelece-se sobre uma ecologia social - a relação do si mesmo com os outros seres humanos. Responde à questão: “*que tipo de pessoa quero ser*”? O terceiro momento remete-nos para a ecologia ambiental, isto é, a relação do homem com a natureza. Responde à questão” *que tipo de mundo quero construir*”? O método proposto para esta abordagem estrutura-se sobre a maiêutica, de acordo com os pressupostos epistemológicos e metodológicos de Matthew Lipman. O diálogo, o questionamento, a problematização, a apresentação de hipóteses; a inferência e o desenvolvimento do pensamento crítico constituirão o próprio caminho da construção da linguagem, do pensamento, da criatividade e do desenvolvimento da consciência. O método afirmar-se-á como atividade de descoberta, de inquirição, de caminhada consciente de um sujeito que apreende, problematiza e infere. Mas também de um ser

³ Para este teórico, a Linguagem Cognitiva é uma dimensão integral das cognições; reflete a interação de factores culturais, sociais, culturais, psicológicos, comunicacionais, funcionais e apenas pode ser vista num contexto global.

que sente, imagina, sonha, deseja, ama, se inventa e cria “em” e “durante” a aprendizagem, isto é, durante a sua caminhada interior de aprendente. É, portanto, um método-caminho como tão poeticamente afirma Maria Zambrano (1989)⁴; um método que transita entre as experiências singulares – da palavra, do sentido, da busca de soluções para os problemas – e das experiências plurais: o reconhecimento da diversidade, da multiculturalidade e da singularidade das sociedades, no seio da planetarização (Lipman, 2002; Morin, 2003: 20, 21). O método-caminho, proposto pela filósofa, integra o próprio processo de caminhar; abre-se ao acaso, ao imprevisto, à dimensão criativa e poética, que integra como possibilidade epistemológica e ôntica a percorrer. Afirma Edgar Morin (2002: 6,27) que os erros brutais cometidos em ciência, no século XX, decorrem de uma racionalidade insensível aos domínios do sonho, das emoções, das intuições, isto é, de uma razão totalitária. O domínio autocrático da razão sobre o conhecimento tem sido a maior fonte de erro, na medida em que a própria razão não é neutra e esbarra com crenças, preconceitos intelectuais, culturais, ou quaisquer outros. Outro erro fundamental reside na simplificação dos métodos. A educação contemporânea reclama princípios metodológicos que configurem vias para um pensar complexo (Morin, 2002: 42). Consequentemente, as ciências, nomeadamente a Educação, terão de assumir na contemporaneidade a dúvida, o questionamento, a inteligência crítica, a consciência de si, a contingência e a incerteza, porque “*o maior contributo do conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento*”. A maior certeza destes tempos é a impossibilidade de eliminar a incerteza, não só na ação, mas no conhecimento.⁵ O ensino deve assumir, consequentemente, a incerteza e “o destino incerto de cada indivíduo e de toda a humanidade” (Morin, 2002b:61). Deve estruturar-se sobre o princípio da convivência do humano com todos os outros seres vivos e os ecossistemas, visando a formação de uma consciência de si no seio da espécie, na relação com as outras espécies, e em contextos ecológicos mais amplos: ecossistêmicos, planetários e cósmicos. Só a compreensão deste conhecimento nos dará ferramentas para interpretar a realidade,

⁴ ZAMBRANO, M. (1989) *Notas de un método*. Madrid, Mondadori, citado em Edgar Morin. Emílio Roger Ciurana e Raul Domingo Motta, “*Educar na Era Planetária, o Pensamento Complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza.*”

⁵ Referência ao *Princípio da Incerteza*, de Heisenberg, e à Física Quântica, que colocaram em questão, pela primeira vez, os princípios de Verdade e Rigor absolutos, da ciência moderna.

numa perspectiva holística: a compreensão da condição humana; a natureza física, biológica, psicológica, psíquica, cultural, social e histórica do humano (*idem*, 2002: 17). Só a compreensão da inexistência de separação entre natureza e cultura, entre objetividade e subjectividade, entre emoção e razão, permitirá erigir os princípios de uma nova *paideia*. As finalidades? Formar indivíduos justos, implicados criativamente com o destino planetário do género humano e com a convivência pacífica e harmoniosa com o ambiente, isto é, com o desenvolvimento global do indivíduo em simbiose com a heterogeneidade. Para alcançar este desiderato, a educação deverá ter como finalidade a formação de uma inteligência geral, que se construa “*por referência ao contexto, ao global, ao complexo*” (*idem*, 2002 b: 43) e deve mobilizar o que o aprendente sabe do mundo, favorecendo a aptidão da mente para imaginar, colocar e resolver problemas essenciais e estimular o pleno emprego da inteligência geral (*idem, ibidem*). Deverá preocupar-se com a formação de seres humanos que se reconheçam na sua totalidade - e não apenas como intelecto - ; que reconheçam a humanidade do outro, que assumam o diálogo, a tolerância, a empatia, a solidariedade e a responsabilidade face a si mesmos, aos outros seres da mesma espécie e de espécies distintas. Neste sentido, a educação contemporânea reclama o retorno a uma ideia de educação cara para os gregos: a busca da excelência: *areté*, através da ação virtuosa. Colocando a hipótese de ressurgimento de uma nova *phronesis*⁶, esta poderia

⁶ O termo foi usado na contemporaneidade por Hanna Arendt, em “*A Condição Humana*” e por Gadamer, na obra “*O Método*”. O conceito foi apresentado por Aristóteles, no Livro VI, da *Ética a Nicómaco*. *Phronesis*, do verbo *phroneo*, designa a razão prática, o bom senso, prudência e sabedoria. O homem dispõe de 5 meios para alcançar a verdade: *techné*, *epistémé*, *phronésis*, *sophia* e *nous*, enumerados pelo próprio filósofo (EN 3, 1139,b15). Heraclito já utiliza o conceito no fragmento 2: Por isso é necessário seguir o comum, a maioria vive como se tivesse uma *phronesis* particular”. *Phronesis* é um tipo de prudência que promove a ação justa. O bem agir, *phronesis*, tem por objeto as coisas justas, belas e boas para o homem (EN,VI: 12, 1143.b20).

“Para Sócrates esta intuição intelectual dos valores éticos transcendentis torna-se sinónimo de virtude (*areté*), (Xenofonte, Mem. III, 9, 4) ; Platão, (*Górgias* 460b; *Ménon* 88a-89a ; *Fédon* 69a-b). A *phronesis* é parte integrante da verdadeira *areté*; Aristóteles, (*Ética a Nicómaco* 1144b) .Com as preocupações mais metafísicas de Platão a *phronesis* começa a perder o seu colorido prático e ético até significar a contemplação intelectual dos *eide* (ver *Republica* 505a ss.), e no *Filebo*. Vulgarmente usada como sinónimo de *nous* como o tipo mais elevado de conhecimento (22a, 22d, 66b;). [Termos

configurar-se como uma propedêutica para o desenvolvimento de uma inteligência prática que tenha presente uma ética da compreensão - numa perspectiva antropológica, ecossistêmica, planetária e cósmica (*idem*, 2002: 99 e ss). Neste sentido, a concepção holística de educação dialoga com o conceito de razão prática e de deliberação: *phronesis*. Efetivamente, a pedagogia do autodesenvolvimento tem presente um saber pensar e um pensar-se a si mesmo no decurso da escolha; pressupõe ainda uma *praxis* criativa e transformadora, que possa constituir-se como matriz de compreensão da realidade humana, cultural e ambiental como um todo, a crítica à fragmentação do conhecimento e à intolerância. Como fazer? Integrando a dimensão vivencial, essencialmente ética. Assumindo a beleza, a harmonia, a criatividade, a imaginação transfiguradora característica das artes - a música, a poesia, a pintura, o hipermídia – como dimensões a integrar no quotidiano de crianças e jovens. O quotidiano vivificado pela beleza da palavra poética, pela música, pelo sublime, enobrece a imaginação e as dimensões estéticas e éticas da existência. Constitui ainda uma matriz ontológica, uma *paideia* e uma *poiética* existenciais. Isto é, a *poiética* constitui-se como lugar de transfiguração do sentido, da inteligibilidade, do ser e da existência. Constitui uma matriz - pedagógica, epistemológica e ontológica – um caminho a percorrer para erigir uma visão profunda do homem no universo físico, humano e cósmico. Conhece-se o poder transfigurador da arte; pode ser usada como recurso para aperfeiçoar a sensibilidade, enriquecer o pensamento formal, a criatividade e o auto conhecimento e como um lugar do ser, se forem trabalhadas, em simultâneo, as cognições, a sensibilidade, a inteção e as emoções. Neste sentido, a realidade pode e deve ser percorrida não apenas pelo discurso lógico e pela inteligência formal mas pela criatividade, pelo sonho, pelas emoções e pelo imaginário.⁷ Morin afirma que o século XX colocou todos os seres humanos a viver “*os mesmos problemas fundamentais de vida e de morte e estão ligados na mesma comunidade de destino planetário* (Morin,

Filosóficos Gregos, F. E. Peters] (Acesso em 27/2/2012). in: <http://www.filoinfo.bem-vindo.net/plotinus/book/export/html/1706>

⁷ Bachelard introduziu a poética na dimensão da existência. O filósofo crê que a imaginação, o devaneio e o sonho podem e devem dialogar com o pensamento racional, pois a criatividade e a imaginação ousam percorrer as dimensões do sonho, da criatividade, da liberdade transfiguradora; da reinvenção do *si-mesmo* como *ser-aí* dotado de imaginação e de razão.

2002:81), *consequentemente, só uma educação com preocupações holísticas poderá ensinar a conviver, a partilhar, a comungar e a habitar “uma mesma esfera viva”, dado que “conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele”*. (2002b:39) É neste contexto de mudança profunda - nos planos epistemológico, hermenêutico e de organização social, política e económica - que se afirma a importância da construção de indivíduos sensíveis ao ambiente, empáticos, com um pensamento amplo, capaz de formular questões pertinentes desde a infância.

2. Justificação do projeto:

“Ninguém sabe andar na rua como as crianças. Para elas é sempre uma novidade, é uma constante festa transpor umbrais. Sair à rua é para elas muito mais do que sair à rua. Vão com o vento. Não vão a nenhum sítio determinado, não se defendem dos olhares das outras pessoas e nem sequer, em dias escuros, a tempestade se reduz, como para a gente crescida, a um obstáculo que se opõe ao guarda-chuva. Abrem-se à aragem. Não projectam sobre as pedras, sobre as árvores, sobre as outras pessoas que passam, cuidados que não têm. Vão com a mãe à loja, mas apesar disso vão muito mais longe. E nem sequer sabem que são a alegria de quem as vê passar e desaparecer”.

Ruy Belo, “A rua é das crianças”, in Homem de Palavra

O projeto *Criatividade, filosofia e emaravilhamento* justifica-se no seio de um movimento mundial de mudança do paradigma educacional, em consequência das novas concepções científicas, epistemológicas, tecnológicas e filosóficas. Este movimento de mudança global que atravessamos atualmente teve início nos anos 80 do século XX e coincide com o surgimento da Internet e das redes sociais, as quais deram origem a uma revolução cognitiva sem precedentes. O acesso universal ao saber e à informação e a consequente revolução operada no domínio das comunicações; a interconectividade, a partilha do conhecimento e a divulgação da ciência tornaram possível a todas as pessoas poderem participar de uma inteligência coletiva (Lévy, 1997) e de uma cidadania global. É neste contexto que o paradigma da globalidade e da síntese emerge como modelo que propõe superar a visão fragmentada do mundo, da vida e das ciências veiculada pela concepção mecanicista desde o séc. XVII. (Bertrand&Valois, 1994: 119-120). As ciências da educação - de acordo com os novos pressupostos teóricos - terão de se estruturar sob o princípio da complementaridade do conhecimento. A visão particular deve substituir-se a uma visão sistémica e pluridisciplinar, transversal, global, planetária, que deverá passar de um esquema

metodológico em que as informações surgem isoladas, para a globalidade superando o pensamento hipotético dedutivo e afirmando um pensamento sistémico (Morin, 2002:40). Os novos tempos reclamam que se eduque para a compreensão da multidimensionalidade dos sistemas, isto é, para um pensamento capaz de “*conceber a complexidade da realidade antro-po-social na sua microdimensão, o ser individual e na sua macrodimensão - o conjunto planetário da Humanidade*” (*idem*, 2008:19). Esta noção de sistematicidade enfatiza as relações do todo com as partes e destas com a totalidade (*idem, ibidem*: 81), constituindo um novo “totalismo”, em que a parte só pode ser definida em relação ao todo. No plano da organização sistémica da informação, as novas tecnologias e a inteligência coletiva garantem a partilha universal do conhecimento, mas esse recurso, por si só, não promove a inteligibilidade nem a compreensão (*idem, ibidem*:100)⁸. A compreensão é um processo intersubjetivo de empatia, de identificação e de projeção que vai além da inteligibilidade, pois reclama ligação ao todo e o sentido (*idem, ibidem*: 101). A inteligibilidade (*noetos; intelegibilis*), é do domínio da inteligência (*nous*), do que pode ser racionalmente apreendido pela razão (*logos*)⁹, seja um texto, um discurso ou um conjunto de ideias¹⁰. Gnosiologicamente, o inteligível é o domínio do pensável e da racionalidade. Ora, o modelo que se desenha hoje em educação – sistémico e holístico – propõe a compreensão da multiplicidade dos fenómenos - físicos, biológicos, psicológicos,

⁸ Nas suas raízes latinas, o termo compreender *comprehensio, comprehensionis*, é formada pelo prefixo *cum* (com- em companhia de) e o verbo *prehendo, is, di, sum, prehendere* - agarrar, apanhar - *prehendere ou praehender*, formando a palavra *comprehendere*, que significa agarrar; ligar: tomar conjuntamente com o todo; ir à raiz. BRAGARNICH, Rubens, “*Digressões acerca da Compreensão*”, in: <http://ijusp.org.br/artigos/digressoes-acerca-da-ideia-da-compreensao/>. (Acesso em 02 /12/ 2012)

⁹ O *Logos* (razão) permite alcançar a *dianoia*: entendimento. Na filosofia platónica, *dianoia* é um tipo de cognição entre a *doxa* e a *noesis* (Republica 510d-511^a). Em Aristóteles é usada como um termo mais geral para a atividade intelectual; surge em oposição ao *nous* (conhecimento intuitivo). A *dianoia* significa raciocínio discursivo, formal e silogístico (Aristóteles, Anal. post. II, 100b), e (*ibid.* I, 89b) é subdividida nas seguintes espécies: *episteme*, conhecimento procurado por si próprio (*theoria*), *techné*, (conhecimento aplicado à produção), e *phronesis*, (conhecimento aplicado à conduta). in: Speculum, <http://www.filoinfo.bem-vindo.net/filosofia/modules/lexico/entry.php?entryID=122> (Acesso em 2/10/2012)

¹⁰ In Dicionário on-line de Português, <http://www.dicio.com.br/inteligivel/>. (Acesso em 9/12/ 2012)

sociais e culturais e educacionais - os quais transcendem, em muito, as fronteiras disciplinares e conceituais, tal como hoje as entendemos¹¹. Do ponto de vista ontológico, assume a unicidade da pessoa- em termos biológicos, sociais e culturais- e o autodesenvolvimento. Pressupõe a liberdade, a participação criativa, o sonho; o emaravilhamento. Do ponto de vista axiológico, assume como fundamentais os valores do multiculturalismo, da liberdade, da convivência universal, da preservação da vida, da solidariedade, da ecologia ambiental e a paz universal. Do ponto de vista científico-tecnológico, reconhece a importância das novas tecnologias sobre a vida quotidiana e na *praxis* pedagógica, enquanto instrumentos ao serviço da liberdade e da dignidade humanas.

Atualmente, a sociedade e a escola estão ainda organizadas de acordo com o paradigma mecanicista e economicista dos modernos e da Revolução Industrial e, neste contexto, uma educação holística não tem condições para ser avaliada institucionalmente no sistema educativo - nos planos político, económico e académico - senão por meio de atividades parciais, de carácter extracurricular, tendo o cuidado de não afetar a estrutura do sistema e o seu “normal” funcionamento (Mateus, 2011: 341-352).

As ações a desenvolver por uma escola holística incidem sobre os seguintes domínios do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes:

a) Ecologia pessoal:

A pessoa é vista como *holon*; reconhece-se em todas as coisas. “*O conceito de holon exprime, assim, a noção de pessoa como totalidade e da totalidade como pessoa. A pessoa identifica-se, une-se a todas as outras pessoas, a todas as consciências, numa palavra, a todas as outras “partículas do cosmos”* (Bertrand&Valois, 1994: 202).

O reconhecimento do ser humano como um todo, exige a aceitação da corporeidade- que é indissociável das cognições e dos processos de Inteligibilidade, de Compreensão e do Sentido.¹² Integra a imaginação e a vivência poética, ética e

¹¹ “ Morin afirma que no plano do pensamento consciente, estamos na pré-história, “*submetidos a modos mutiladores e disjuntivos do pensamento*”

¹² Para além das questões normativas da linguagem: análise, síntese, verificação dos critérios de validade do pensamento, as crianças têm necessidade de criar relações e estruturas cognitivas que lhes permitam

estética. As artes: a música, a poesia, o hipermídia, a pintura, o teatro, a dança não como fins em si mesmos mas “*enquanto mediação propriamente dita da dimensão do Habitar (...) permite ao homem habitar a sua essência* (Heidegger, 2002: 178).

A *Comunidade de Investigação Filosófica* - integrada num currículo coerente, que não exclua a dimensão da corporeidade - contribui fortemente para a construção da visão integral do indivíduo. Metodologicamente, recorre a processos que valorizam o diálogo, a cooperação e a solidariedade como marcos da organização humana - ecologia social. O modo de conhecer simbiótico exige o reconhecimento da interdependência e a cooperação na apreensão de uma realidade em que a parte constitui o todo (*idem, ibidem*: 201).

A relação do indivíduo com a natureza – ecologia ambiental – surge neste contexto como cuidado (Weill, 2004a, 2004b, 2005; Mateus, 2011,314-330). A ação humana responsável deverá ter presente os valores da vida, o belo, a justiça, a solidariedade e promover “*a visão cósmica e a reconciliação dos contrários*” (Bertrand & Valois, 1994: 205).

b) Ecologia Interpessoal:

A sociabilidade: o diálogo e a escuta como pré requisito à comunicação autêntica. A cooperação como um princípio fundamental, visto que sendo o “eu” tudo o que existe, percebe-se num “tu” que na realidade é, ele próprio, o “eu”-Tudo o que existe”(*idem, ibidem*: 199). A solidariedade. A capacidade de se colocar no lugar do outro. A tolerância e o respeito por pontos de vista diferentes. A interiorização da tolerância, sabendo que “*a verdadeira tolerância não é a indiferença para com as ideias ou ceticismos generalizados*” e reconhecendo que “*o contrário de uma ideia profunda é outra ideia profunda*” (Morin, 2002: 108-9).

c) Ecologia ambiental:

A vida humana decorre em contextos ecológicos, reflete as relações dos seres humanos entre si com os outros seres vivos, com o ambiente e os ecossistemas.”*Trazemos dentro de nós próprios o mundo físico, o mundo químico, o mundo vivo, e ao mesmo tempo estamos separados deles pelo nosso pensamento, a nossa consciência, a nossa cultura*”

dotar de sentido a *praxis* e determinar a coerência das suas crenças e ações quotidianas. (LIPMAN, *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*, Barcelona, Gedisa, 2004, pp. 112 y ss.)

(Morin, 2002b:39). Esta matriz conceptual fundamenta-se ainda sobre princípios ecológicos de Weill e os pressupostos de Mathew Lipman, onde se alicerçará o trabalho na *Comunidade de Investigação de Filosofia Criativa Com Crianças*, com o objetivo de promover a discussão de ideias e afirmar o direito a expressar opiniões diferentes. Na prática, reforçar-se-á o compromisso, a cooperação e o cuidado com o ambiente. O cuidado é um fenómeno ontológico-existencial básico, que possibilita a existência humana enquanto humana¹³.

O trabalho criativo e cinestésico decorrerá em ambientes “*imersivos*”, estimulando valores de cuidado, de sinergia e de religação à Terra, à vida e ao destino coletivo do homem, a nível planetário (Morin, 2002)¹⁴.

A educação holística integra a tecnologia e coloca-a ao serviço do homem e da civilização, apesar desta se estar a desenvolver a um ritmo que dificilmente as sociedades e os educadores podem acompanhar. Este universo novo de conhecimento e de comunicação vai infinitamente além dos aspetos instrumentais e constitui um recurso em educação. É hoje uma evidência que a web operou uma ruptura cognitiva e comunicacional profunda, modificou a nossa relação com a natureza, numa perspetiva planetária; alterou as noções de tempo e espaço; ampliou o imaginário. Mas o infinito acesso à informação, por si só, não é garantia de conhecimento, nem de inteligibilidade, não garante o progresso civilizacional e cósmico; não promove a compreensão da “*situação humana, no seio da vida, sobre a terra, no mundo, e que possa afrontar os grandes desafios do nosso tempo*” (Morin; 2002b:17).

Temos consciência hoje que o uso puramente mecânico da tecnologia, pela educação reprodutora, é incapaz de produzir saber pertinente e uma praxis da compreensão, da complexidade; da relação da parte com a globalidade, do individual com o universal (Morin, 2002:17).

Por outro lado, a web constitui um desafio intelectual inédito, na medida em que traz diante dos olhos novos universos de inteligibilidade e de conhecimento; convida à aventura, ao emaravilhamento e à descoberta; implica-nos eticamente – enquanto indivíduos - na destinação coletiva do humano, na preservação da vida e do Planeta.

¹³ *Idem, ibidem, 34*

¹⁴ *A Ética do Cuidado*, referida por Leonardo Boff (2000: 39)

3. Desafio da compreensão

O grande desafio que se coloca à educação no sec XXI não é de natureza técnica, instrumental, ou metodológica, mas cognitiva, emocional e ética. “A *inteligência que apenas sabe separar quebra o complexo do mundo em fragmentos, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional.*” (Morin, 2002b:14)¹⁵. A Educação deverá encorajar as crianças e os jovens a regressarem ao essencial.

“A ideia de regressar ao essencial não está errada em si mesma (...) Porém, se queremos mesmo regressar ao essencial, precisamos de rever tudo, de repensar a natureza básica das capacidades humanas e os propósitos básicos da educação atual” (Robinson, 2011:29).

As investigações realizadas no último século demonstraram que a complexidade, a totalidade, a não-linearidade constituem a natureza dinâmica da realidade em si mesma e a compreensão deverá emergir no novo contexto como “*meio e fim da comunicação humana*”. A compreensão será a matriz sobre a qual se alicerçará - em termos teóricos e práticos - uma educação que traduza contextos de interatividade favoráveis à comunicação autêntica e à formação de um pensamento complexo. A educação holística estimula o desenvolvimento da inteligência emocional, da sensibilidade e a autoconsciência e integra ainda o problema da condição humana e das suas raízes bio-antropológicas e cósmicas. Aos educadores cabe a responsabilidade de ensinar os princípios de um conhecimento global pertinente, dado que “*a supremacia de um conhecimento fragmentado (...) torna muitas vezes incapaz de operar o vínculo entre as partes e as totalidades e deve dar lugar a um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos nos seus contextos, nas suas complexidades e nos seus conjuntos*” (*idem, ibidem*: 17). Também o conhecimento sobre o conhecimento deve aparecer para afrontar os riscos permanentes de “erro e de ilusão”. Nesse sentido, é necessário desenvolver a aptidão natural da inteligência humana para situar informações num contexto e num conjunto e explorar metodologias que permitam estabelecer as relações recíprocas entre a parte e o todo,

¹⁵ Pensamento Complexo

num contexto de complexidade (*idem, ibidem*). Face aos pressupostos, o filósofo aconselha-nos a ter em conta: 1º) a compreensão dos erros da razão totalitária e intolerante (Morin, 2008: 172); 2º): erigir os princípios de um conhecimento pertinente; 3º) ensinar a condição humana e a identidade terrena, situá-la no universo; interrogar a nossa situação planetária, “*aclarar de um modo completamente novo a situação do ser humano*” como parte integrante da vida e dos ecossistemas, assim como a incerteza do próprio conhecimento (*idem, ibidem*: 51); promover a compreensão da complexidade, isto é, criar os princípios de uma ecologia da ação transfiguradora, de forma a assumir-se como atitude epistemológica, antropológica e ética a própria complexidade, o risco, o acaso, a iniciativa, a incerteza, o inesperado, o imprevisível, a consciência das derivas e das transformações (*idem, ibidem*: 93).

A educação contemporânea reclama uma mudança cognitiva profunda. Esta mudança pressupõe a definição de um percurso - não só pela representação multidimensional ou a mediatização dos múltiplos contextos favoráveis à participação - mas de caminhada aprendente. Qualquer caminhada “*acarreta uma transfiguração*”: aprender a aprender (Morin, 2002b: 16).

As questões “*Quem somos*”? “*Onde estamos*”? “*Para onde vamos*”? “*Porque vamos*”? , ganharam um novo significado no atual contexto epistemológico “*Pela primeira vez na história o ser humano pode reconhecer a condição humana no seu enraizamento e no seu desenraizamento (...) Estamos, ao mesmo tempo, dentro e fora da natureza. Somos simultaneamente seres cósmicos, cerebrais, espirituais. Somos filhos do cosmos, mas da façanha da nossa própria humanidade, da nossa cultura, do nosso espírito, da nossa consciência*” (*idem, ibidem*:40).

Portanto, estas questões não são puramente metodológicas ou programáticas; são paradigmáticas.

Do ponto de vista epistemológico, o paradigma holístico reclama uma matriz de compreensão da multiplicidade das ciências aplicadas à educação e à formação de uma consciência antropológica, ecológica, cívica, terrestre e espiritual. (*idem, 2002*: 81) Nesta perspetiva, a realidade não pode ser compreendida em fragmentos separados e o ser aprendente não pode ser fragmentado no ato de aprender. A consciência ética e a praxis transformadora surgem desta compreensão que o

indivíduo alcança sobre si próprio, como integrado e conectado a tudo e a um todo (Mateus, 2010:3)¹⁶. A unicidade e a totalidade da pessoa e das comunidades não representam nenhum tipo de “*reducionismo cognitivo ou da atomização da realidade (...) Para o modo simbiótico de conhecimento, o conjunto de pessoas, das comunidades, dos meios biofísicos e do cosmos, constitui a realidade*” (Bertrand & Valois, 2004:198). Esta consciência tem um papel nuclear em todo o processo educativo pois estabelece os fins últimos da educação – o respeito pela interconectividade e a procura da totalidade. Como alcançar estas finalidades é a missão da educação holística: o desenvolvimento pleno do indivíduo, a auto-realização de um ser com consciência de si e da sua natureza partilhada com todos os outros seres vivos, filhos “*das águas, da Terra e do sol*” (Morin, 2002b: 40). O reconhecimento do valor da vida. O amor. A beleza. A justiça. A cooperação “como princípio fundamental, visto que sendo o “eu” tudo o que existe percebe-se num “tu” que na realidade é, ele próprio, o “eu-Tudo o que existe” (Bertrand & Valois, 1994:199).

4. Educação Holística: Pressupostos.

A Educação Holística defende os princípios da não dualidade entre sujeito/objeto; razão/emoção; natureza/cultura; parte/todo; indivíduo/comunidade. Pressupõe a interdependência no interior de um sistema, na medida em que cada parte de um sistema é mutuamente dependente e responsável pelo funcionamento do todo. Pressupõe ainda a interrelação de um sistema com outros sistemas e a não-linearidade. Valoriza a intuição, a síntese, o pensamento complexo. Visa a compreensão do ser nas dimensões físicas, emocionais, mentais e espirituais. Tem em vista o crescimento pleno do ser humano – no domínio cognitivo, emocional e espiritual e a plena compreensão

¹⁶ Segundo a cosmovisão holística, “o real é umTodo interconectado, cuja natureza observável é condicionada pela própria dinâmica do observador, manifestando a natureza sistémica da realidade que evolui dinamicamente pela interacção (*feedback*) dos seus processos. Esta visão é designada como holográfica (Bohm, 1988; Grof, 1994; Wilber, 1995) no sentido em que o Todo é mais do que o conjunto das partes, e no entanto, o Todo está em cada uma das partes da mesma forma que cada parte está no Todo.”

das responsabilidades das nossas escolhas e ações - a nível local, global e planetário (Bertrand y Valois, 2004: 200; Weill et tal, 1993:45).

A Educação Holística estrutura-se em três pressupostos fundamentais:

a) Conhecimento de si mesmo: desenvolvimento das dimensões corporal, emocional e mental/espiritual, centrado em atividades fundamentalmente vivenciais e *praxicas*. Este domínio permitirá avaliar as motivações, expectativas, formas de pensar e de agir, em resultado da autopercepção dos estados psicossomáticos e da sua relação com os respetivos contextos (Weill, 2004^a:72-73; Mateus, 2011: 70-73). A dimensão das emoções, o sentido, a expressividade e a autopercepção dos sinais enviados pelo corpo, “*que tanto podem ser somáticos: batimento cardíaco, respiração, impressão no estomago*”, ou psicológicos: posição do corpo, orientação do olhar, os quais dão a indicação geral de como o nosso ser se está a sentir numa determinada situação ou contexto (Mateus, *ibidem*:74). A vivência da paz interior, a superação dos conflitos nas três dimensões do ser humano: o corpo, a emoção e a mente (Weill, 2004a: 24; Mateus, 2011:75). Weill propõe a transmutação das emoções negativas em emoções positivas, através do recurso a exercícios simples de respiração, relaxamento, a biodança¹⁷, a respiração consciente, diálogo com o corpo e práticas catárticas orientadas (psicodrama, sociodrama). A compreensão da fisiologia humana e da regulação homeostática reclama conhecimentos da função respiratória¹⁸ e da sua importância na regulação dos estados emocionais. O desenvolvimento de atividades corporais que facilitam essa regulação e a capacidade de produzir imagens e estados mentais, permitem modificar as emoções e o estado geral da pessoa (Mateus, 2011: 347).

b) Conhecimento do mundo:

Atividade fundamentalmente teórico-dinâmica (construção do conhecimento com base na informação constitutiva das ciências e das novas tecnologias). A conceptualização e a criatividade permitem a flexibilidade do pensamento e o desenvolvimento de

¹⁷ <<http://www.biodanza.org/index.php>

¹⁸ Para Mateus (2011:323), “*a respiração tem um efeito demonstrado de auto-regulação psicofisiológica, estimulando a atividade do sistema parassimpático na regulação da coerência cardíaca e consequentemente das operações corticais, influenciado diversas funções fisiológicas que contribuem para um estado geral de calma e tranquilidade em todo o organismo*”.

experiências científicas sistêmicas. Este tipo de conhecimento permite identificar, ter inteligibilidade e compreensão sobre os contextos do mundo que melhor respondam às necessidades e expectativas de autorealização (Mateus, *ibidem*: 68).

c) Desenvolvimento projetual:

O auto e o heteroconhecimento permitirão desenvolver o potencial humano de autocriação, que se manifesta na compreensão e na construção de sentido. A vivência de as experiências cooperativas e o conjunto de ações significativas de aprendizagens permitem alargar o conhecimento e a compreensão de si mesmo, das motivações, expectativas e do projeto de vida individual.

O sentido é uma caminhada interior, uma descoberta e uma autoconstrução e jamais poderá ser imposto (Fonseca, 1994:69,77) .O sentido e a compreensão são os motores do projeto de realização da pessoa, por isso deverão ser valorizados não só os aspetos cognitivos mas existenciais.

5. Pressupostos metodológicos:

5.1. Qual o objeto de pesquisa?

Promover a cooperação e a vivência estética e ética, em contexto pedagógico, (*Comunidade de Investigação em Filosofia Criativa com Crianças*), tendo por base os seguintes pressupostos:

5.1.1. De natureza comunicacional:

O diálogo, a escuta, o questionamento, a apresentação de razões e a reflexão constituem estímulos significativos ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento infantis.

5.1.2. De natureza vivencial

A vivência da tolerância, o respeito pela diversidade das opiniões, a escuta ativa do outro; a partilha de ideias; a avaliação das compatibilidades e incompatibilidades no plano lógico e relacional. A aceitação do direito de todos a expressar os diversos pontos de vista; o argumento fundamentado em boas razões, o desenvolvimento social

e moral, promovem a cooperação e a solidariedade (Echeverria, 2006: 96; Lipman, 2002: 320-321).

5.1.3. De natureza metodológica

O treino da respiração, através de exercício de relaxamento e a cinestesia contribuem para regular emoções negativas, produzindo, ao mesmo tempo, espaços de liberdade, de sonho e de criatividade e a autoconsciência dos estados corporais (Mateus, 2011; Prado, 2002).

A visualização criativa, a imaginação (*phantasia*) - estimulada através de técnicas como a *Analogia Inusual* ou o *Torvelinho de Ideias* - promovem a criação de contextos de emaravilhamento e da criatividade: a *poiésis*. A sensibilidade e a emoção estética (*aisthesis*), a imagética, podem constituir experiências inovadoras ao nível metalinguístico, metacognitivo e sinestésico, enriquecendo a linguagem, o pensamento e a consciência de si (Prado:1980).

5.2. Algumas questões iniciais:

Como identificar, registar e avaliar os elementos e os processos de mudança de linguagem e de complexificação do pensamento? Como avaliar a criatividade dos processos de linguagem? Que tipo de registos empíricos permitem aferir o valor cognitivo a atribuir à analogia e à metáfora nos processos de comunicação infantis? Em que sentido a metáfora provoca a mudança na linguagem interna das crianças e amplia a compreensão sobre si mesmo e sobre a realidade? Como demonstrar que o uso dos recursos da web- o *hipertexto* e o *hipermédia* - estimula a imaginação e a criatividade e potencia a compreensão e não o contrário? O recurso à nova *ekphrasis*,¹⁹ à música

¹⁹ O termo aplica-se à descrição de obras de arte, esculturas e pinturas, A *ekphrasis* foi também usada como exercício de eloquência ou declamação (*meletê*) por filósofos e oradores da chamada “segunda sofística” do século II d.C., como Calístrato, Filóstrato de Lemnos, Luciano de Samósata. In: *Hansen, João Adolfo, Categorias Edíticas da Phronesis*, Revista USP, São Paulo, n.71, p. 85-105, setembro/novembro 2006. (Acesso em 2012) in: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gLsILg0AZVwJ:www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/13554/15372+ekphrasis+termo+grego&hl=pt-PT&gl=pt>

erudita, à expressão plástica e à cinestesia, promove a visão interior e um eu unitário? É libertador? Convida ao sonho e à criatividade? Contribui para a construção de um *ethos*? E como fazer dialogar o pensamento convergente e divergente? Que valor atribuir aos processos dialógico no reconhecimento dos outros como um “nós”, isto é, como interlocutores com iguais direitos? Como ensinar a ser e a viver a alteridade, numa perspectiva ecológica²⁰; propor relações igualitárias e a emergência de pessoas e comunidades únicas? O discurso filosófico, mediado pela *ekphrasis*, potencia a comunicação pacífica e a emergência de uma nova *phronesis*? Contribui para o emaravilhamento estético? E, por fim, são as crianças capazes de pensar criticamente?²¹

Com o objetivo de analisar a evolução do pensamento e do discurso infantil - nomeadamente os processos de formação da metáfora, da analogia e da inferência - e verificar se estes constituem elementos relevantes na mudança da linguagem interna das crianças e no desenvolvimento da compreensão de problemas e dilemas morais, foram criadas grelhas de registo de observações.²²

5.2.1. No domínio da Linguagem e do Pensamento:

Observar e descrever as sessões da Comunidade *de Filosofia Criativa Com Crianças*, identificando as questões e os elementos da linguagem – os conceitos, as hipóteses; as razões; as metáforas - que se traduzam em caminhos de análise divergente.

Verificar a compreensão do conceito e o uso da metáfora na linguagem.

Registar o envolvimento das crianças na análise dos problemas/dilemas.

Observar as atitudes face ao outro (escuta, cooperação, empatia).

Observar as relações comunicacionais e a atitude face a opiniões divergentes.

²⁰ Deverá entender-se o conceito de alteridade não apenas numa dimensão antropológica- o homem face ao outro, diverso - mas numa perspectiva eco-planetária, portanto, mais abrangente.

²¹ Tendo em conta os pressupostos de Piaget, só a partir do estágio das operações formais é possível desenvolver o pensamento hipotético-dedutivo e realizar operações formais, como a abstração e a generalização

²² Ver anexos 1 e 2.

5.2.2. No domínio da Criatividade e Cinestesia:

Observar e descrever os processos criativos. Analisar estética, filosófica e criativamente os conteúdos das produções artísticas das crianças – desenhos, esculturas, pinturas e poemas. Observar e coordenar a respiração e o movimento do corpo no espaço; a relação com os objetos e os outros corpos.

5.3. É relevante o estudo?

Poder-se-á inquirir se faz sentido realizar trabalho numa *Comunidade de Investigação em Filosofia Com Crianças*, passados mais de trinta anos sobre os trabalhos de Lipman e Ann Sharp. Poder-se-á ainda questionar o valor da Filosofia Para Crianças, quando a aprendizagem da Filosofia pressupõe a aquisição do pensamento hipotético-dedutivo e a abstração, inexistentes na infância. É consensual considerar-se que a investigação filosófica com crianças faz tanto mais sentido quanto se torna premente compreender a Infância, o desenvolvimento da inteligência - cognitiva e emocional - e reavaliar os caminhos educacionais a edificar no século XXI..

A UNESCO, no *Relatório de Monitoramento Global 2011 – Educação para Todos: A crise oculta: conflitos armados e educação*, reitera a necessidade premente de edificar uma consciência humana integradora, justa e pacífica (UNESCO, 2011: 5). Nicolescu, investigador do Centro Nacional de Pesquisa Científica da França, ao comentar os pilares do conhecimento do Relatório Delors, escreveu: “*Apesar da enorme diversidade dos sistemas educacionais de um país para outro, a mundialização dos desafios de nossa época leva à mundialização dos problemas da educação. Os diversos abalos que atravessam a área da educação num ou noutra país são apenas os sintomas de uma única e mesma fissura: o da desarmonia que existe entre os valores e as realidades de uma vida planetária em mutação. Embora não exista receita milagrosa, há um centro comum de questionamento que convém não ocultar se quisermos realmente viver em um mundo mais harmonioso.*”²³

²³ NICOLESCO, B. A prática da transdisciplinaridade. In: *Educação e transdisciplinaridade. Pluridade*. Brasília: UNESCO, 2000: 54, citado por Werthein, Jorge, (2000, 2005), Cadernos Unesco, UNESCO,

A Filosofia Para Crianças - enquanto domínio do pensar a partir do vivido - desenvolve o hábito do questionamento e introduz a reflexão no quotidiano das crianças, constituindo-se como uma via para *Aprendermos a Viver Juntos em Paz*.

É um facto que o medo ancestral, a guerra e a violência estão vivas no inconsciente coletivo humano e assumiram proporções, nestes últimos cem anos, desumanas e brutais. É neste contexto de violência generalizada, que a UNESCO propõe a educação para a Paz, como uma via para evitar conflitos ou uma forma de os resolver de maneira pacífica (UNESCO, 2005)²⁴.

A Educação para a Paz reclama, todavia, que se desenterrem as raízes dos medos, que se interpretem os arquétipos e o imaginário humano - individual e coletivo - e se analisem e transmutem as categorias bélicas²⁵ com que erigimos linguisticamente a cultura e as relações humanas.

A Psicanálise, a Psicologia, a Neurocirurgia e os recentes estudos sobre Linguística Cognitiva têm contribuído para ampliar a compreensão das raízes bioneurológicas do pensamento, da linguagem e das emoções. A Filosofia, enquanto disciplina teórico-vivencial, integra-nos na casa do humano e da linguagem; acolhe-nos no íntimo da vida; situa-nos na profundidade cósmica; abre-nos o espírito ao emaravilhamento e à grande aventura da compreensão do todo. A observação empática, o diálogo, a escuta, a compreensão, a reflexão filosófica constituem vias que urge percorrer, porque o pensamento que problematiza e a inteligência que sente estão atentos e são sensíveis ao contexto; são autoreguladores (Echeverria, 2006). Dão-nos ferramentas para analisar a condição humana, construir uma ética do género humano e uma cidadania terrestre (Morin, 2002:63).

A Filosofia estimula a aptidão crítica e a autocrítica, “*fermentos insubstituíveis de lucidez*” e encoraja “à compreensão humana” (Echeverria, *ibidem*: 59, 67, 68).

Edição publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil, vol 5, acesso em 2-12-2012:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>

²⁴ *Idem, ibidem* : 24

²⁵ LAKOFF, George; JOHNSON, Mark.(2001) *Metaphors of Terror*.
<http://www.press.uchicago.edu/News/911lakoff.html>

Enquanto atividade inquiridora, contribui para a formação de um olhar global e para o pensamento complexo, desde que não seja submetida a esquemas demonstrativos rígidos e evite o verbalismo retórico e a doutrinação. Por essa razão, “*a aprendizagem da vida deve dar ao mesmo tempo a consciência de que a «verdadeira vida» não é tanto nas necessidades utilitárias (...) mas na expansão de si e na qualidade poética da existência, que viver necessita ao mesmo tempo de lucidez e de compreensão*” (Morin, 2002:59).

É neste espaço da compreensão e do sentido que a filosofia encontra “*a sua grande e profunda missão*”: a compreensão do todo. A não separatividade. A recusa da dicotomia entre o universal e o particular; o individual e o coletivo; o humano e a natureza. A Filosofia é dialética e, nesse sentido, permite “*ligar concentricamente as nossas pátrias, familiares, regionais, nacionais, europeias, e a integrá-las num universo concreto, de pátria terrestre*” (*idem, ibidem*: 82).

*“Caminante, son tus huellas el camino, y nada más
caminante, no hay camino se hace camino al andar”*

António Machado

6. Um método-caminho?

Se qualquer caminhada reclama um método, uma abordagem holística reclama um método que não encarcere as margens do conhecimento em princípios rígidos; um método que traduza a própria aventura da viagem e se dissolva no próprio caminhar, como afirma Maria Zambrano (1989)²⁶. Um método que parta da atividade consciente *“de um sujeito não-abstrato”*, isto é, situado em contextos ecológicos, numa história e numa cultura. *“O método ajuda-nos a conhecer e é também conhecimento”* (Morin, *ibidem*:31).

O método-caminho aponta para um sujeito capaz de aprender, de inventar, de criar conhecimento e de se recriar “em” e “durante” a caminhada. Um sujeito que não teme o erro; que avança com a atitude humilde de um viajante ou de um peregrino face à grandeza do edifício das produções espirituais e materiais humanas; o caminhante que não tema abrir “as mil portas” do labirinto, sabendo que todas elas conduzem a outras tantas ainda por abrir. Experimentando. Interrogando. Ganhando consciência de si, como fazendo parte de um todo orgânico, simultaneamente ligado e separado. Só quem ousa clocar-se diante do novo, cria, porque *“fazer de novo é continuar a criação”*²⁷

O método-caminho dialoga permanentemente com *“a experiência de pesquisa do conhecimento, entendida como travessia geradora de conhecimento e sabedoria”*; tem em conta a pluralidade das experiências, a solidariedade, a multiculturalidade e a heterogeneidade das comunidades como modelo de criatividade, *“no âmago da planetarização”*.

²⁶ ZAMBRANO, M. *Notas de un método*. (1989), Madrid, Mondadori, Citado em Morin, Edgar, (2003), *EDUCAR NA ERA PLANETÁRIA*: 20

²⁷ LOURENÇO, Eduardo, *Tempo e Poesia*: 33

Evocando o poeta António Machado, o filósofo Edgar Morin afirma que: “o método vem no final”²⁸ (*idem, ibidem*: 22). O método (*maiestchai*)²⁹ é caminhada de auto-descoberta e de compreensão profunda do que se é e delinea-se como uma via conducente à consciência. Platão associou esta travessia à própria *aletheia*:³⁰ (*alê*) em busca do divino (*theia*); *tei alétheiai, hês theia*; o que vagueia (*alé, aláomai*) sem saber exatamente o caminho, experimentando o incerto e a desorientação (*alê*), (Crátilo, 421 a-b). Com efeito, quem deliberadamente vagueia está aberto à descoberta, ao desconhecido e ao emaravilhamento. O método-caminho serve ao investigador “*não apenas para realizar o possível mas também para pressentir o que é impossível*” (Morin, 2003: 16). É nesse domínio de busca do sentido, que se perscuta o horizonte existencial, se afirma a liberdade individual e coletiva; se realizam escolhas; se definem as vias. É neste espaço errante que se delinea a caminhada humana: a tecnologia, a ciência e se edifica o conhecimento novo.

²⁸ Relativamente ao método de investigação, Gilbert Durand refere e “Mito, Símbolo e Mitodologia: 38)” : o caminho mudou. A verdade também, certamente, porque a verdade está no fim do caminho”.

²⁹ PLATÃO, (2001) *Crátilo*: 97

³⁰ A *alê-théa* (Heráclito, frag 112) é relacionada com o saber, *sophía* e o dizer, *légein*. Diz respeito a caminho, não se referindo apenas ao lugar em que se está, mas também para onde se vai, reconhecendo o filósofo que “*longo é o caminho da alma e profundo o logos que ela retém*”, concluiu que a busca do saber é sem fim, e que, portanto, é impossível encontrar os seus limites. (Acesso em 2012) In: SPINELLI, Miguel, *Aísthésis e noésis*: de como filosofia grega rompeu com as aparências, em Revista “Kriterion”, vol.50 no.119 Belo Horizonte June 2009.

In:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2009000100007

CAPÍTULO II

*“Os pássaros nascem na ponta das árvores
As árvores que eu vejo em vez de fruto dão pássaros
Os pássaros são o fruto mais vivo das árvores
Os pássaros começam onde as árvores acabam
(...)Gostaria de dizer que os pássaros emanam das
árvores”*

Ruy Belo

1. Da introdução do *hipermédia* e do *hipertexto* como recursos nas Comunidades de Investigação Filosófica. Breves considerações teóricas.

Durante muito tempo, na história humana, a oralidade constituiu um marco cultural, onde se erigiu a arquitetura da memória individual e coletiva. O surgimento da escrita, enquanto suporte tecnolinguístico, pouco alterou desta realidade, durante milénios. Há indícios deste facto no diálogo platónico, *Fedro*, onde o filósofo recorre ao mito de *Thoth* (deus da escrita, das ciências, dos números e da medicina), para analisar as relações da linguagem escrita com a linguagem falada (Platão, 274 e-275b)³¹. Nesse texto, Platão discorre sobre a escrita, dizendo que é *phármakon* que contraria a vida natural. A escrita é veneno; desorientação; morte do espírito que procura a verdade. O signo não se detém na representação da coisa; a sua essência é não identidade; é não essência; imitação, (...) e por essa razão, *má por essência*. (Derrida 1997: 88, 89). É “*uma coisa imóvel*”. A escrita representa mentira, ausência, morte, engano; repetição

³¹ Sócrates: “*Pois bem: ouvi uma vez contar que (...) no Egipto, houve um velho deus deste país (...) a quem chamavam Thoth. Dizem que foi ele que inventou os números e o cálculo, a geometria e a astronomia (...) os caracteres gráficos (escrita). Nesse tempo, todo o Egipto era governado por Tamuz (...) Thoth encontrou-se com o monarca, a quem mostrou as suas artes, dizendo que era necessário dá-las a conhecer a todos os egípcios. (...) Mas quando chegou a vez da invenção da escrita, exclamou Thoth: “Eis, oh Rei, uma arte que tornar os egípcios mais sábios e ajudará a fortalecer a memória(...) – “Oh, Thoth, mestre incomparável, uma coisa é inventar uma arte, outra julgar os benefícios ou prejuízos que dela advirão. (...) Tu, neste momento, como inventor da escrita, esperas dela, e com entusiasmo, todo o contrário do que ela pode vir a fazer!” Platão, (Fedro, 274e-275)*

vazia do saber; perda de memória e esquecimento (Derrida, 1977: 74, 75)³². Esta desconfiança em relação ao novo suporte tecnolinguístico na cultura grega teve eco na figura mais marcante do pensamento ocidental, Sócrates, (470-399 a.C.) que não escreveu nem um só dos seus pensamentos. Felizmente que as suas ideias chegaram até nós através dos textos de Platão, Aristófanes, Xenofonte e Aristóteles. Mas também para Platão a escrita era uma *téchné* estática; um “*pensamento com letras imóveis*” que interditava o diálogo vivo, a dialética, que só a oralidade potencia e atualiza. Platão criticou, no diálogo *Fedro*, a incapacidade da palavra escrita constituir um pensamento dialético e um encontro de olhares na procura da verdade (275 c; d). É um facto, porém, que o texto introduziu no universo humano um novo suporte linguístico e revolucionou as produções intelectuais humanas. Tendo presente que a vida e a existência nada mais são que memória - biológica, psicológica, cultural -, as primeiras inscrições registadas na pedra, na madeira, no papiro, constituem hoje o acervo da memória universal. Por essa razão, o texto escrito, texto-memória, transpôs o tempo e afirma-se como conhecimento universal. Da mesma forma que a “galáxia” de Guttenberg³³ provocou profundas alterações na cultura humana e na visão do mundo, operando a ruptura paradigmática da Modernidade, a emergência do visual, na pós modernidade, pré-anunciou uma nova cultura e facultou instrumentos tecnológicos extraordinários para a interpretar e compreender a realidade, nos planos macro e micro. Estes instrumentos tecnológicos fazem parte do nosso quotidiano e dão sentido à vivência coletiva e à *praxis* humana neste início do século XXI; estão na origem de outro tipo de inteligência, que Pierre Levy designou de Inteligência Coletiva. (Lévy

³² Já no século XX, Derrida retoma esta problemática e desconstrói o termo *phármakon*, que estrutura o diálogo platónico. O *phármakon* é “ambivalente” e constitui o meio no qual se opõem os opostos: alma/corpo, bem/mal, dentro/fora, memória/esquecimento, fala/escrita, etc. (Derrida, 1997, *A Farmácia de Platão*: 74-75).

³³ Na perspectiva apresentada por McLuhan, Herbert Marshall (1985): *La Galaxia Gutenberg. Génesis del "Honus Typographicus"*. Barcelona: Planeta-Agostini. Apresenta o desenvolvimento tecnológico como ‘meio’ que procura uma extensão da corporalidade, um prolongamento dos sentidos. Paralelamente, os homens criaram “meios” de ‘sentir’ a realidade que vivenciam, através de invenções: a oralidade (escrita do ar); a escrita (escrita) e o visual (escrita da luz). Este novo “meio” traduz inevitavelmente uma nova forma de ver o mundo. Antes da escrita a civilização era predominantemente oral, auditiva e a comunicação humana reclamava a totalidade os sentidos, numa espécie de imersão no mundo. In: <http://yoniparadiso.espacioblog.com/post/2009/07/20/mcluhan-galaxia-gutenberg>.

1997) A tecnologia de vanguarda do início do sec XX permitiu a libertação da palavra da página em branco; a pós-modernidade libertou o signo dos cárceres formais e materiais; o *hipertexto* afirma os conceitos de complexidade e de constelação.³⁴

O texto é um objeto cultural, na medida em que traduz formas particulares de comunicação e de linguagem. Como todos os objetos culturais transforma-se e adequa-se à evolução do pensamento, das ideias, da tecnologia; reflete uma visão do mundo. Antecipa as necessidades de uma época - quer no plano material, quer no plano simbólico; “*evolui num mundo repleto de palavras de outrém, no meio das quais procura o seu caminho*”, onde o “*pensamento encontra apenas palavras ocupadas*” (Bakhtim, 1981)³⁵. Este domínio do emaravilhamento, da palavra poética e do sentido, pode ser percorrido numa *Comunidade de Investigação Filosófica*, através da *poiésis* e da sensibilidade e do emaravilhamento estético (*aisthesis*) –lugares ônticos não dissociáveis do domínio epistemológico nem do universo da inteligibilidade e da compreensão. O termo *poiésis*, do verbo *poiein*, significa "fabricação", "criação", "criação poética". A etimologia suscitou duas direções semânticas. A ambiguidade já se encontra em Platão, entre a criação (Banquete 205b) e a fabricação, pela mimese, na República (Livro X)³⁶.

No domínio da *techné*, o hipertexto é possibilidade transfiguradora, na medida em que permite reescrever em permanência o texto e, nesse sentido, constitui uma ferramenta filosófica sempre em aberto.

Historicamente, o hipertexto surgiu no século XX, com o digital. É constituído por blocos de informações - palavras, imagens, sons - onde são estabelecidas conexões

³⁴ HATHERLY, Ana, citada por Raquel Monteiro, in *Projecto CETI - UFP | FCT* POCI/ELT/57686/2004, p. 21

³⁵ BAKHTIN, M. *Problemas da Poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981: 263, “*Não há palavras neutras, puras; são todas habitadas por outras vozes*”

³⁶ Heidegger refere-se a ela como “iluminação”, utilizando este termo no seu sentido mais amplo. Este autor explica a *poiesis* como “o florescer da flor, a saída de uma borboleta do seu casulo, a queda de água de uma cascata quando a neve começa a derreter. (Acesso em 25/02/2012). In: <http://es.wikipedia.org/wiki/Poiesis>

através de *links*.³⁷ Ramifica-se como uma árvore; multiplica-se em ligações e redes complexas, que se entrelaçam sem que nenhuma possa dominar as outras. O *hipertexto* é, por essa razão, uma galáxia de significantes³⁸ É fluído, reversível; navegável. Labiríntico. Ao contrário dos caracteres impressos num livro, o *hipertexto* é uma paisagem em movimento,³⁹ é aberto, diverso, plural, livre; emerge num espaço fluído e ilimitado; enuncia. (Roland Barthes, 1999:38). Mantém necessariamente uma relação aberta com outros textos; é “*textualidade aberta*” à dimensão da sensibilidade, da imaginação, do “ouvir”⁴⁰ de um “escritor”⁴¹ que reconhece a complexidade deste novo sistema – grafias, fonemas, construções, relações. Ativa estratégias inovadoras de leitura e de descoberta de caminhos novos - construção, reelaboração ou retificação de hipóteses e de antecipações (Barbosa, 1998, 2001). Sugere caminhos fluidos, imersivos, cinéticos (Torres, 2008)⁴². O *hipertexto* é “*infinitamente reproduzível*”, “*radicalmente igualitário, reduzindo*

³⁷ O termo *hipertexto* eletrónico foi idealizado na década de 60, por Ted Nelson. Esse termo foi criado como base para o projecto *Xanadu*, uma biblioteca universal que pretendia usar o sistema hipertexto para consulta de textos, imagens, etc. Este projeto nunca saiu do papel mas levou outros investigadores a desenvolverem os seus próprios sistemas de hipertexto. Assim surgiu a *World Wide Web*.

³⁸ *Hipertexto* significa “elevar ou potencializar o texto a algo superior a si mesmo. Por exemplo, ao elevar um número à sua potência, o número resultante contém o número original repetidas vezes. Da mesma maneira, a passagem do texto ao hipertexto, multiplicaria aquilo que o discurso textual apresenta em termos de “con-texto”, de “extra-conexões” com outros discursos, de “intra-conexões” e do seu próprio “dizer” textual; entendendo, é claro, que esta elevação à potência, de um texto original, amplia as possibilidades de entendimento de um leitor”, in Hiperlogos, Hipertextos e Hermenêutica, acesso em <http://www.hyperlogos.bem-vindo.net>,

³⁹ As ramificações constituem-se como tecidura de significantes, unidades semióticas, e entidades semiológicas, infinitamente plurais, fluidas, imersivas, sem princípio nem fim. (BARTHES, 1999: 39-40)

⁴⁰ Ceia, Carlos, Dicionário de Termos Literários, in http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=43&Itemid=2

⁴¹ TORRES, Rui , <http://www.po-ex.net>; http://www.po-ex.net/pdfs/ebook1_poex.pdf (Acesso em 2012-12-12).

⁴² Torres, Rui. In: <http://telepoiesis.net>

todas as coisas escritas à condição do literário".⁴³ Nesse sentido, a metáfora hipertextual é pura *poiésis*.

*“Tomando-se o signo não enquanto instrumento de revelação de qualquer à priori semântico referencial (...) a poesia redescobrirá deste modo a sua origem: poiésis – ato de criar, de experimentar sem esquemas preconcebidos, de jogar com o provável, com o potencial, com o possível.”*⁴⁴

A realidade humana erigiu-se sobre a *poiésis* e é indissociável da linguagem: a oralidade (escrita do ar); a escritura pré e pós Gutenberg (escrita da água) e, na contemporaneidade, a escrita do ecrã eletrónico/ linguagem do pixel, (escrita da luz),⁴⁵ que traduzem, em diferentes épocas, transformações técnicas, científicas, filosóficas e civilizacionais.

Hoje vivenciamos *“uma expressiva transformação nos mecanismos de aquisição e transmissão do conhecimento, na passagem do paradigma gutenberguiano ao paradigma digital”*.⁴⁶ Uma mutação tecnológica, cognitiva e social desta grandeza tem gerado múltiplos campos de investigação, *“no sentido de se desvendar os mecanismos de “funcionamento” desta nova sociedade”*⁴⁷.

⁴³ MOURÃO, José Augusto, “Três Poetas on-line”. (Acesso em 12/12/2012) In: www.educ.fc.ul.pt/hyper/resources/jmourao/3poetas.htm

⁴⁴ TORRES, Rui http://www.po-ex.net/pdfs/ebook1_poex.pdf

⁴⁵ Referência ao texto “A Galáxia de Gutenberg”, de MacLuhan. In: Santos e Silva, Débora Cristina, “*Ler, Lendo, Escrevendo: Leitura De Poesia Digital e Escrita Criativa*”, in: <http://leituras.literaturas.pro.br/index.jsp?conteudo=358>. (Acesso em 10/12/2012)

⁴⁶ A Net é uma galáxia de informação que o aprendente percorre, muitas vezes ao acaso. É conduzido a lugares, arquivos, informação, conhecimentos e interpretações diversas e fragmentadas, que necessitam de decifração e de ordem interna. Curioso é reconhecer que os pressupostos de organização do universo virtual, têm como matriz a Biblioteca de Alexandria: os 120 rolos de papiro de Calímaco, vulgarmente conhecidos por *Pinakói*.

⁴⁷ Poder-se-á destacar o grupo de pesquisadores do Centro de Estudos Culturais, da Linguagem e do Comportamento, sediado na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa (UFP), na cidade do Porto. Nesse núcleo de No CETIC (Centro de Estudo do Texto Informático e

Diante desta realidade, a escola, docentes e alunos enfrentam hoje desafios inéditos: Contextos de ensino aprendizagem absolutamente autônomos; redefinição do papel do docente que se coloca num papel de (inter) mediação entre o conhecimento disponível na web e a construção do diálogo intersubjetivo necessário à partilha do conhecimento. A dialeticidade promotora da cooperação, que tem em comum os vários pensamentos e formas de “andarilhar” e compreender os recursos científicos, isto é, exige “*a interação, a dialogicidade, a investigação e a produção colaborativa de conhecimento*”.

Esta nova realidade é também um desafio sem precedentes, porque faculta vivências de leitura comuns, a reflexão e a criação inovadoras, a interpretação de textos e produção de escrita criativa, a análise filosófica de imagens, que podem ser proporcionadas em muitas situações de aprendizagem.

A (re)leitura hipertextual da obra literária ou filosófica - nomeadamente das narrativas destinadas à infância - introduziu universos inéditos e vastíssimos, permitindo a revelação e a recriação dos mundos poéticos.⁴⁸ O *hipertexto* e o *hipermédia* permitem a redescoberta e o encantamento de quem tem “*as mãos cheias de sementes de navios*”⁴⁹ e o horizonte é largo. Reintroduziram o gosto pelo maravilhoso, permitem percorrer um universo dinâmico, aberto ao possível do imaginário e à criatividade. O *hipertexto* potencia o sentido e a compreensão; a metalinguagem surge, neste contexto, como um elemento fundamental do processo criativo.

Há questões que se colocam, porém: como adequar estes recursos tecnológicos – o *hipertexto* e o *hipermédia* - à prática filosófica sem correr o risco de dispersão ? De que forma a introdução deste recurso em *Comunidades de Investigação Filosófica Com Crianças* potencia o diálogo, a atitude de escuta, o pensamento crítico, emoções positivas, a responsabilidade e a autoconsciência? De que forma o *hipermédia* – a *ekphrasis* contemporânea - alarga os domínios do conhecimento

Ciberliteratura) desenvolvem-se estudos em torno da produção, aquisição e construção de conhecimento em meios digitais, nas áreas da Comunicação, Sociedade, Cultura e Literatura.

⁴⁹ Verso de José Tolentino Mendonça, in “A noite abre meus olhos”, Lisboa, Assírio e Alvim,p:30

pertinente e os horizontes da compreensão? Como usar este instrumento para promover a imaginação moral e o desenvolvimento de um *ethos*? Pode ser usado pelos educadores para edificar um *olhar comum* e uma sociedade planetária pacífica?⁵⁰

2. Da relação entre a palavra e a imagem: a *ekphrasis* contemporânea

Muito tempo antes da escrita ter sido inventada e dos signos verbais terem surgido no universo humano, as imagens irromperam como as primeiras marcas de um ser e de uma espécie capaz de sonhar, de imaginar, de transfigurar e antecipar a realidade. As imagens - resultantes da interpretação dos sinais da natureza e do cosmos - permitiram ao homem primitivo surpeender-se; deslumbrar-se; percorrer o grande mistério e buscar a compreensão do “*que é obscuro, confuso ou mudo, para fazer aparecer na consciência o abaixo do sentido*” (Barthes, 1987:204), tecendo uma ligação imanente à Terra, ao Universo, ao grande silêncio que nos conecta com o Todo.

As primeiras imagens que conhecemos são pinturas nas paredes das cavernas: formas, cores, ritmos, odores que permitiram ao homem primevo participar numa realidade misteriosa que clamava por sentido. O rumor dos ventos por entre a folhagem, o voo das aves, a litania de vozes da terra e dos animais transmitia presságios, indícios, e reclamava a adivinhação. Produzia deslumbramento. A interação e a comunicação humanas erigiram a palavra como matriz do pensamento e de cultura e permitiram ao homem habitar o mundo. O encontro intersubjetivo, o diálogo, a escuta, o questionamento do enigma, a necessidade de inteligibilidade, tornaram possível a expressão primordial clarificadora e a emergência da ordem e da compreensão. A decifração do enigma, porém, reclama a escolha do que é “possuído” pelo “dom” da criatividade. Encontramo-lo em *Íon*, o rapsodo que dialoga com Sócrates no diálogo platônico do mesmo nome, apesar da ideia de

⁵⁰ Tem-se presente, neste trabalho, a convicção de que a violência do mundo real e imagética, linguística e emocional, é responsável pelos níveis de violência civilizacional neste início do século XXI, pré-anunciando crises globais com consequências imprevisíveis.

criação ser estranha a Platão (Derrida, 1998:206),⁵¹ na medida em que o próprio demiurgo não cria nada; ordena e legisla a realidade humana.

Na tradição grega, habitar o mundo não reclamava do homem o valor da criação, mas a imitação. O demiurgo platónico não é verdadeiramente um criador, não cria a partir do nada.⁵² Tomando nas mãos a matéria informe, ele copia as formas puras e institui a ordem. O original- a Forma Pura, existente em-si e por-si - é uno, permanente, imutável, necessário, universal e verdadeiro. O absoluto, todavia, é presente no sensível, comunica com a contingência, garante a ordem e a inteligibilidade no seio da aparência e de uma realidade fluida, em devir.

Pela ação da *mimesis*, as Ideias são presentes ao mundo sensível e participam nas coisas; são o garante necessário da ordem e da inteligibilidade que subjaz à realidade aparente, mutável, imperfeita, corruptível, contingente - a realidade material.

Para Platão, todas as coisas participam de um original (*arquétipo*), numa relação de subordinação. A realidade das coisas é sujeita à mudança, ao movimento, ao devir; é uma mera aparência; é ilusão; um “simulacro” da verdade que a transcende (Platão, Rep. 595b)⁵³. Assim sendo, a realidade para Platão constitui-se a partir de um

⁵¹ Esta demonstração da “divina inspiração” do poeta serve apenas a Platão para lhe recusar o papel ativo, enquanto criador e desvalorizar a arte, enquanto lugar de manifestação da verdade e do ser. De facto, Platão vê na pintura e na escrita um mero exercício mimético. Os artistas não fazem mais do que traduzir, de forma equívoca, o ideal supremo (transcendente) através de uma *techné*, fabricando objetos materiais (artefactos). Assim, a pintura estaria no último grau de afastamento da verdade. Existem as Ideias (imutáveis e permanentes), seguidamente o artista (artesão) que com a sua *techné* produz o templo, a casa, a bigorna e, por fim, o pintor, que por sua vez se limita a produzir *eikones*.

⁵² PLATÃO, “*Timeu*”, (28 a - 30b).

⁵³ Na obra platónica, “*A República*”, (596 a-e; 597 a-e), o filósofo questiona:

“Podes dizer-me o que seja na verdade a representação (mimeses)? (...) Nós fixamos em geral um só conceito para muitos objetos, aos quais damos o mesmo nome (...) Não é nosso costume dizer que os fabricantes destes móveis, tendo em mente o conceito, fazem uns as camas e outros as mesas de que nos servimos, e assim todas as outras coisas? O próprio conceito não é fabricado por nenhum desses artesãos, como poderia sê-lo? (...) Bem, disse, tu captas o sentido do discurso como convém. De facto, um desses artesãos é precisamente o pintor” (...) “Então se ele não faz o que é, também não faz o que é

sistema hierarquizado no qual a transcendência é a origem da coisa e do valor. Para Platão, a multiplicidade dos seres materiais participa do *arquétipo* e subordinam-se-lhe.⁵⁴ É assim que Platão fundamenta, na sua obra, *A República*, o pouco valor que atribuiu à criatividade e à arte, afirmando que os poetas - pintores, artífices e arquitetos - reproduzem a aparência das coisas sem possuírem o conhecimento daquilo que imitam (Platão, Rep. 595b)⁵⁵. O poeta aplica a cada arte metáforas e imagens – aparência, vertigem e delírio. Aparentemente cumpre as “leis”, mas ignora o essencial: a Verdade, una, permanente, imutável, que governa todas as coisas materiais, múltiplas, mutáveis e corruptíveis.

As críticas de Platão às artes e, conseqüentemente, à imaginação criadora, trazem subjacente uma proposta cultural e política de substituição de um modelo pedagógico assente na aprendizagem dos poetas por outro, em que a Filosofia, a argumentação e a racionalidade deveriam assumir-se como discurso dominante, como é afirmado por Platão, no Livro X da República.⁵⁶ Poetas e artistas foram

existente, mas apenas algo de semelhante ao existente e não o próprio existente? (...) Queres agora que partindo deste ponto consideremos também o imitador, para saber quem é ele?

- Como quiseres, respondeu.

- Então, estes serão para nós três leitos: um, é o existente na natureza, sobre o qual diríamos, penso eu, que foi feito por Deus (...) um pelo carpinteiro (...) e um pelo pintor (...) portanto, o pintor, o carpinteiro e Deus, são os três propostos da fabricação dos três leitos (...)

⁵⁴ PLATÃO, *A República*, Livro X, (596 a- 598 b).

⁵⁵ Existe o “*arquétipo*”, a Ideia de cama que serve de modelo ao objeto material produzido pelo marceneiro e a pintura realizada pelo pintor, que é apenas a cópia de uma cópia. Platão estabelece uma simetria entre a arte pictórica e a arte poética, pois ambas se distanciam da verdade, ao suscitar emoções que afetam a compreensão do espírito e impedem o verdadeiro conhecimento. Assim, o poeta e o pintor são considerados pelo filósofo como pessoas hostis à cidade, porque motivam uma moral perversa à vida social autêntica, ao postular enunciados falsos e ao atribuírem o mesmo grau de importância a assuntos sublimes e vulgares, produzindo crenças, alimentando fantasias; valorizando o *pathos*, em vez do *logos* e do *ethos*. O filósofo critica especificamente a poesia dramática, por ser “ toda de imitação” com todos os perigos que isso representa, dado que as emoções estimulam a parte mais baixa da alma, destruindo “a inteligência dos ouvintes” e impedindo-os de alcançarem a verdade.

⁵⁶ A matéria dos poemas” (PLATÃO, *A República*, Livro X, 598a); e mais longe, “a pintura e a mimética realizam nas suas obras uma existência afastada da realidade” (603^a)

condenados pelo filósofo grego a imitarem somente uma Natureza em devir, perecível e ilusória, sujeita à mutabilidade, irremediavelmente agrilhoados à vertigem, à aparência, à ignorância, ao erro, à irracionalidade (Platão, A Rep, Livro X, 596-97)⁵⁷. Nesse momento, Platão dava origem a uma corrente epistemológica de recusa da imaginação e da sensibilidade e gerava um preconceito que enraizou, de forma profunda, no pensamento ocidental, problematizado na antiguidade por Aristóteles ⁵⁸ (De Anima, III, 427b- 428b). Também o grego Filóstrato, no prólogo de *Imagens* ⁵⁹ declarou que “*quem não admite a pintura comete uma injustiça contra a verdade, pois a pintura, assim como a poesia, representam os traços e ações dos heróis*”⁶⁰ O texto de Filóstrato descrevia muito mais que as pinturas; afirmava-se no seu tempo como uma “pedagogia estética” e uma *ekphrasis* ⁶¹

Na sua origem etimológica, a palavra forma-se do prefixo *ek*, que significa fora de, e do sufixo *phrazo*, que significa discurso. O termo *ekphrasis* ganhou então o significado de “*uma descrição literária de obras de arte visuais, que aparecem*

⁵⁷ Como também é evidente a semelhança dos argumentos usados por Platão para censurar ambas as artes – a Poesia e a Retórica. O problema é retomado criticamente por Horácio (sec I a.C) no seu tratado poético, onde afirma que como a pintura é a poesia, “*Ut pictura poesis*”. (*Ars poética*, verso 361). A afinidade entre a pintura e a poesia foi também referida por Plutarco, que atribuiu ao poeta Simónides de Céos a frase, “*a pintura é poesia calada e a poesia, pintura que fala*”.

⁵⁸ (<http://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/ojs/index.php/faced/article/viewFile/563/393>), (Acesso em 10/10/2012)

⁶⁰ Lichenstein, Jacqueline, (2004), *O Mito da Pintura*: 29

⁶¹ O termo *ekphrasis* deriva do termo grego *Ekphrassein*, e serviu de título de um trabalho de Callistratus, que descreveu de uma forma extraordinariamente poética catorze estátuas. Até virem à luz, no século XVIII, os tesouros de Herculano e Pompéia, o *Eikones (Imagens)* de Filóstrato era certamente a mais importante fonte de informação sobre pintura na Antiguidade. O livro, contendo 65 descrições de pinturas, supostamente pertencentes a uma galeria napolitana visitada por Filostrato, no ano de 220 d.C., tornara-se bastante popular na Itália, especialmente após a sua tradução para vernáculo pelo estudioso grego Demetrios Moschos, em 1505, a mando de Isabella D'Este de Mantua. A descrição das obras encontra-se em Elder Filóstrato, Younger Filóstrato, (1931) Callistratus. Traduzido por Arthur Fairbanks. Loeb Classical Library, Volume 256. Londres: William Heinemann (Acesso em 2/12/2101) In: <http://www.usp.br/revistausp/71/11-claudia.pdf>

principalmente nas obras de poetas, filósofos e retóricos antigos; em latim pode ser entendida como descriptio”⁶² A *ekphrasis* surgiu associada ao discurso ficcionado; como uma “*falsa fictio, pois narra o que não é*”; o fantástico e o incrível. Como exercício de eloquência, a *ekphrasis* é uma pragmática: evidencia a habilidade do orador em surpreender, fascinar e emocionar, trazendo à imaginação os *topoi*⁶³ e a memória partilhada. A *ekphrasis* permite a representação verbal de uma representação não-verbal, podendo esta ser de natureza plástica, visual ou pictórica; constitui uma forma vivaz da figuração (*enargéia*)”.⁶⁴

O vocábulo grego designa “*qualquer tipo de descrição vívida que tem a capacidade de trazer o objeto descrito diante dos olhos do receptor*”⁶⁵ acompanha (...) uma descrição de um objeto perdido no tempo que o poema recupera.

Cícero menciona com frequência, na esteira de Platão e de Aristóteles, que a visão é o sentido humano por excelência e que o discurso deve ser elaborado de forma a “*trazer diante dos olhos*” a matéria das palavras e a criar figuras de pensamento. O filósofo romano utiliza a expressão “*olhos da mente*”, para exprimir a conexão entre a visão e a audição.⁶⁶

⁶² HANSEN, João Adolfo, *Categorias Edípticas da ekphrasis*, Revista USP, São Paulo, n.71, p. 85-105, setembro/novembro 2006

⁶³ Aristóteles chamava *topoi* ou “lugares comuns” a algumas verdades aceitas que orientam os nossos argumentos e as escolhas do dia-a-dia. Todavia, as imagens podem introduzir o inabitual, o imprisível, provocar surpresa, espanto, inquietação, ou o deslumbramento que canta a beleza e o mundo. É nesse sentido que a imaginação é introduzida em contextos filosóficos e poéticos.

⁶⁴ *Idem, ibidem*

⁶⁵ A *ekphrasis* tem uma longa tradição. O primeiro exemplo de *ekphrasis* encontra-se no canto XVIII de a *Ilíada* vv. 474-608. Aí se descrevem diversas cenas da vida quotidiana (bodas, festins, combates, cultivo da terra,) destacando ainda o autor todo o tipo de materiais com que fabricou o objeto: bronze, ouro, estanho, prata (vv. 474-475). O artífice do escudo do deus Hefesto produz uma obra cujas qualidades são mencionadas ao longo da *ekphrasis*, vv. 478, 482, 562, 588.

⁶⁶ Melina, Rodolpho, *Ékphrasis e Euidencia nas Letras Latinas – Doutrina e Praxis*, (Acesso em in http://www.epedusp.org/livro_eped_I/09.pdf)

“*Écfrasis es el vocablo griego que en la retórica antigua designaba cualquier tipo de descripción vívida, aquella que tiene la capacidad de poner el objeto descrito delante de los ojos del receptor, es decir, lo que los latinos llamaron evidentia.*”⁶⁷

Aristóteles reconhece a eficácia das sensações visuais sobre a linguagem pictórica quando afirma que a maior qualidade do gênio poético é a de ser *metaphorikon*, ou seja, saber usar metáfora pictural (*prò ommáton metaphora*) como forma de nomear a atividade poética em geral, e de a colocar “diante dos olhos”⁶⁸. O filósofo estabelece ainda uma importante diferença entre *téchné* e *poiésis*. Para o filósofo toda a *techné* é uma *poiésis* mas que nem toda a *poiésis* é uma *techné*, sendo *poiésis* um conceito muito mais amplo, pois integra em si mesmo o conceito de *embaralhamento* e de *aisthesis*.⁶⁹ *Techné* significa para Aristóteles a *poiésis* particular que produz com conhecimento das razões (*logos*) daquilo que produz.⁷⁰ A arte pressupõe o recurso à *techné*- um conjunto de regras e uma intencionalidade para produzir algo segundo essas regras. A *poiésis* – aquela que hoje se designa de arte - está na origem de um produzir como passagem do não- ser para o ser; como *vir-a-ser*; como transformação de uma coisa que assume uma nova forma. Associada à *techné*, antecipa a liberdade transfiguradora das mãos que transformam uma pedra ou um tronco de madeira numa estátua. E isto é possível porque a matéria, *hyle*, tem potencialmente em si, a forma, *morphé*. A pedra, o bronze, a madeira não representam para o artista a plenitude das possibilidades (*dynamis*) apropriadas para a invenção e para o infinito desdobramento dos processos criativos.

⁶⁷ PINEDA, Victória, *La Invención De La Écfrasis*: 252

⁶⁸ ROCHA, Fátima Cristina Dias, (2006) *Cenas do Discurso, deslocamentos e transformações*, Rio de Janeiro, 2006, Editorial 7 Letras, (Acesso em dez 2012.) in: books.google.pt/books?isbn=8575773380

⁶⁹ Aristóteles distingue ainda duas palavras gregas: *hypostasis* e *hipokeimenon*. Quando Aristóteles designa a substância, (*hypostasis*), diz que esta constitui as coisas naturais: os homens, os animais, as plantas ou as suas partes, a terra, a água. E há outras coisas, a mesa, por exemplo, a escultura de bronze, que já não é natureza, é *apotekhnes*. É algo derivado da *techné*. In: MARIAS, Julian, 1999/2000, Conferência do curso “*Los estilos de la Filosofía*”, Madrid, <http://www.hottopos.com/harvard3/jmarist.htm>.

⁷⁰ Marías, Julián, *ibidem*.

”.

Se procurarmos um fio condutor que nos conduza ao longo da história da educação grega e lhe dê unidade, encontramos-lo nos conceitos de *paideia*, *ekphrasis*, *ethos*, *areté* e, sobretudo, de *phronesis*. A sensibilidade estética – *aisthesis*- e a deliberação justa -*phronesis* - estabelecem a relação dialética entre o universal e o particular (Nussbaum, 2003: 63)⁷¹.

É este último conceito que exprime a forma primeira e originária do ideal educativo grego: uma educação ético-estética. Este ideal - na sua forma mais alta e acabada - consubstancia-se, ele próprio, nos conceitos de *phronesis* e de *paideia*.⁷²

A contemporaneidade recuperou o termo *ekphrasis* para significar qualquer signo visual – nos domínios da física, biologia, literatura, música, passando pela neurocirurgia. O termo é hoje usado fora do uso retórico e adquiriu o significado de “efeito sensorial”, “visualização”, “realidade virtual”. Por outro lado, a própria imagem constitui-se como objeto de estudo multidisciplinar – Literatura, Estética, Linguística Cognitiva, Pragmática da Comunicação, Filosofia da Linguagem – permitindo uma abordagem semiótica, metalinguística e poética, facilitadora da compreensão e da emergência de uma nova inteligência – global - um *ethos* e uma nova *paideia*, num sentido humano profundo.

A investigação nas múltiplas áreas da ciência, já mencionadas, evidencia a importância da *ekphrasis* contemporânea para a compreensão da complexidade humana, tal como fora reconhecida à *ekphrasis* original. Muito recentemente, a neurocirurgia demonstrou que não há pensamento que não passe pelas emoções e

⁷¹ Para a filósofa norte-americana Nussbaum, as emoções têm uma dimensão cognitiva vinculada a crenças éticas. Aquilo que nos provoca medo, por exemplo, está ligado a crenças sobre o que provoca dano à nossa vida. A neurocirurgia demonstrou que as nossas deliberações e escolhas racionais não são dissociadas das emoções (GOLEMAN, 1997, 2012). Emoções como o medo, evidenciam “*uma intensa consciência intencional do seu objeto, apoiada em crenças e juízos*” e a angústia e o sofrimento que provocam “*não são independentes do juízo, mas resultam dele*” (NUSSBAUM, 2003:120-121).

⁷² Nas grandes discussões sobre Educação no sec. V a.c. os dois conceitos - *Paideia* e *phronesis* - estão sempre presentes, interpenetrando-se de modo profundo. A ação educativa de excelência visa a deliberação justa. Com Aristóteles, a *phronesis* (razão prática), configura-se, de facto, como *praxis* e vivência da justiça, da verdade e do bem.

por uma “*consciência arqui-onto-genética*” antiquíssima. (Damásio, 2001; Goleman:2000) As recentes investigações em biogenética tornaram possível o esforço da descodificação do mapa genético, onde se urdiram os códigos da vida e da espécie. Gardner apresenta a sua Teoria das Múltiplas Inteligências (1994)

Sistematizando, o recurso a imagens e a visualização imagética - *ekphrasis*- foi usada na antiguidade na produção de conhecimento científico ou na *praxis* pedagógica - como por exemplo as “*Imagens*”, de Filóstrato. No Renascimento, Comenius, e na época moderna, as descrições e os desenhos de Galileu sobre as fases da lua (gravuras com objetivos puramente científicos), também traduzem o diálogo permanente entre a visão, a cognição, a categorização metafórica, a conceptualização científica e a imaginação.

Na contemporaneidade, as imagens podem ser usadas em educação para promoverem uma *aistheis* e um *ethos*, que assume, na pós modernidade⁷³, os valores da dignidade, da solidariedade, da justiça e da paz, devendo surgir associadas à Justiça, à Dignidade e à Paz, enquanto destinação humana, a nível planetário.

⁷³ O momento histórico que muitos autores definem como “pós modernismo” (Lyotard, 1993; Harvey, 1996; Jameson 1997), traduz-se na ruptura dos valores do modernismo: o racionalismo e os movimentos de vanguarda. Assume-se como “ *um potencial revolucionário em virtude de sua oposição a todas as formas de metanarrativa (incluindo o marxismo, o freudismo e todas as modalidades de razão iluminista) e da sua estreita atenção a “outros mundos” e “outras vozes” que há muito estavam silenciados (mulheres, gays, negros, povos colonizados com sua história própria)?*” (Harvey, 1996, HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 6ª ed. São Paulo: Loyola:47)

“A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destrói no embrião as possibilidades de compreensão e de reflexão, reduz as possibilidades de julgamento corretivo ou da visão a longo prazo.”

(Morin, 2000:43)

3. Sobre a complexidade

A origem etimológica da palavra complexidade é latina, *“provém de complectere, cuja raiz plectere significa trançar, enlaçar.”* (Morin, 2003:43) Por isso, a palavra *complectere* é utilizada para designar o combate entre dois guerreiros, e ainda como abraço que une dois amantes (*ibidem*). A complexidade impõe-se ao conhecimento e ao pensamento que questiona *“ a ordem impecável do mundo”* e integra o incerto, o aleatório, a desordem e a contradição. *“A dificuldade do pensamento complexo é que deve enfrentar a confusão (o jogo infinito das inter-retroações), a solidariedade dos fenómenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição”* (Idem, 2008:21). *Complexus é o que é tecido em conjunto”* (*Ibidem, ibidem: 20*). É uma urdidura de *“acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos”* (*idem, ibidem*) *constitutivos do todo, formando um tecido interdependente”*. O prefixo “com” introduz o sentido da dualidade e da presença de *“dois elementos opostos que se enlaçam e tecem intimamente”*. Remete para o ofício da cestaria *“que consiste em entrelaçar um círculo, unindo o princípio com o final de pequenos ramos.”* (Idem, 2003:43).

O conhecimento pertinente reclama um pensamento complexo. A incerteza que se evidencia na contemporaneidade reclama um pensamento criativo, divergente, capaz de trilhar vias inusuais e alternativas e buscar novos domínios de sentido. Reclama um olhar capaz de apreender a totalidade e o particular; o igual e o diverso. Este tipo de pensamento desenvolve-se numa *“tensão entre a aspiração a um saber não*

fragmentado, não dividido, não reducionista, e o reconhecimento do caráter inacabado e incompleto de qualquer conhecimento”.(*Idem, ibidem:61*)

O pensamento holístico define-se como faculdade para a compreensão do todo, tendo presente que “*o todo não se reduz a uma mera soma dos elementos que constituem as partes*”. O primeiro princípio do pensamento complexo está relacionado ao modo de pensar sistémico ou organizacional, que permite religar dialeticamente o conhecimento das partes com o conhecimento do todo. Outro princípio fundamental para o pensamento complexo é o “*hologramático*”. Tendo por base o holograma, cada parte contém informações da totalidade, como afirma Morin, (*Idem, Ibidem:34*). O princípio da retroatividade, em que “*não só a causa age sobre o efeito, mas o efeito retroage informacionalmente sobre a causa, permitindo a autonomia organizacional do sistema*” (*idem, ibidem: 35*). Existe ainda uma relação curiosa entre complexo e perplexo, já que partilham a mesma raiz. Provém do latim *perplexus*, que “*significa duvidoso, incerto, confuso, perplexus significava mistrado, emaranhado, sinuoso.*” (*Idem, ibidem: 44*)

“O que é melhor? A consciência do visionário que olha no fundo do aquário os peixes vivos, fugitivos, que não se deixam pescar, ou esta maldita tarefa de ir atirando na areia, mortos, os peixes do mar?”⁷⁴

Antonio Machado

4. *Poiésis, ekphrasis e phronesis.*

4.1. Algumas questões introdutórias:

Partindo do pressuposto que a *Comunidade de Investigação Criativa Com Crianças* é uma *poiésis*, como estabelecer a mediação entre a dimensão o saber teórico (*theoria*), o saber prático-técnico (*techné*) e a *poiésis*, nos espaços/tempos do pensar e da criação? Que valor atribuir às linguagens icônicas (*hipermédia* e *hipertexto*) na construção das cognições, no desenvolvimento da imaginação e da criatividade? Como estabelecer a mediação entre *poiésis*, questionamento filosófico e reflexão crítica?⁷⁵ O recurso ao multimédia e o hipermédia –no pressuposto de que

⁷⁴ Hay dos modos de conciencia:/ una es luz, y otra paciencia. / Una estriba en alumbrar / un poquito el hondo mar; / otra, en hacer penitencia / con caña o red, y esperar / el pez, como pescador. / Dime tú: ¿cuál es mejor? / ¿Conciencia de visionario / que mira en el hondo acuario / peces vivos, / fugitivos, / que no se pueden pescar, / o esa maldita faena/ de ir arrojando a la arena, / muertos, los peces del mar?”, citado in MORIN (2003):41

⁷⁵ A função da *ekphrasis*, na Grécia Antiga, era puramente pedagógica. Os poemas de Homero e de Hesíodo educaram gerações de gregos. O próprio Filostrato (quer o avô, quer o neto, desenvolveram com ela uma prática pedagógica: uma *paideia*). A descrição das pinturas tinha a função de trazer à memória narrativas mitológicas e valores fundamentais na educação dos jovens, como a coragem, o heroísmo, a bondade, a justiça. Afirma Filostrato, o Antigo: “ *Enquanto pensava que era necessário fazer o elogio de tais pinturas, o filho de meu hóspede, um rapaz certamente muito jovem, com dez anos, mas muito esperto no escutar e ávido por aprender, que observava como eu as percorria com os olhos,*

consistem um estímulo à curiosidade intelectual e ao emaravilhamento - potenciam a construção do conhecimento pertinente? Potenciam a construção do sentido e a compreensão? Produzem emaravilhamento e *phantasia* ou, pelo contrário, inibem a formação das visões subjetivas, íntimas e arquétipicas, produzindo uma espécie de cegueira?

A resposta a estas questões fundamenta-se no pressuposto de que as imagens e os arquétipos - o espólio imagético humano ancestral - constituem um fecundíssimo legado, que não pode ser pensado numa perspectiva de distância, mas como realidade que nos interpela e participa nas visões, nos esquemas da linguagem, nas categorias e nas metáforas do presente. O processo de transmissão do conhecimento e da memória - feito através de símbolos, obras de arte, textos, tecnologias - é um *princípio poiético* fundador do pensamento, da comunicação, dos horizontes da significação, da inteligibilidade e do sentido. É neste sentido que se propõe uma reinterpretação hermenêutica dos conceitos da antiguidade: *poiesis*, *ekphrasis* e *phronesis*, à luz da experiência de sentido e de compreensão dos novos domínios pedagógicos e científicos. Por outro lado, na perspectiva de uma pragmática da linguagem, não se pode ignorar um efeito perverso: o excesso de imagens e a excessiva simplificação dos códigos da escrita, estão a empobrecer a linguagem e o pensamento das crianças e dos jovens e, necessariamente, a representação e a compreensão do si mesmo e do mundo. A banalização das imagens de violência na web e o acesso fácil de crianças e jovens a jogos violentíssimos, estimulam comportamentos violentos. Estamos, pois, defronte de duas vias...

Este trabalho assume- quer no plano epistemológico, quer metodológico – a introdução da *ekphrasis* nas *Comunidades de Investigação Filosófica Com Crianças*, desde que medeada por um adulto. O recurso à iconicidade, predominantemente simbólica, potencia o desenvolvimento da linguagem, a criatividade e as representações imagéticas; cria espaços de vivência estética e ética; cria dinâmicas que estimulam o discurso e a reflexão.

me pedia que interpretasse as pinturas. Para que não me considerasse antipático, disse-lhe: “Faremos dessas pinturas tema de uma dissertação tão logo cheguem os seus amigos”. In, FILOSTRATO, o Antigo, Imagens, I. 5.

A introdução da Filosofia na primeira infância - através de Comunidades de Investigação Filosófica – desenvolve o pensamento e a autonomia; opera mudanças de representações simbólicas, promove a comunicação autêntica e a estruturação de um *ethos*.⁷⁶ Convida ainda à convivência, ao acolhimento da diferença, à vivência ética e estética. Nesse sentido, o pensamento é indissociável da sensibilidade - *aisthesis*⁷⁷ - potenciando contextos que reclamem julgamento, deliberação e uma *praxis* justa (*phronesis*).

O ideal de *phronesis* foi proclamado por Aristóteles na *Ética a Nicómaco*.⁷⁸ O termo não tem uma tradução que expresse o espectro semântico que possuía no mundo grego. A *phronesis*, no sentido aristotélico, designa a excelência, ou uma sabedoria prática e surge, tal como hoje, associado a uma educação ético-estética. Na antiguidade grega, a Tragédia apresentara já as questões filosóficas fundamentais, as quais continuam a colocar-se ao humano: o que fazer num mundo imprevisível e em que tudo parece escapar às determinações de sentido? O que esperar face ao que é incerto, fortuito e aleatório? Como agir diante da precariedade das coisas? Que domínios de ordem, de inteligibilidade e de sentido subjazem à deliberação e à intencionalidade da ação humana? Estas inquirições surgiram no seio da Tragédia

⁷⁶ Próxima do conceito aristotélico de razão prática, uma razão capaz de agir com respeito aos bens humanos (Aristóteles, EN, VI, 5, 1140b).

⁷⁷ Visto que a *empeiria*, a *experientia*, diz respeito a algo que é gerado e construído através das vivências, Aristóteles concebe-a em diferentes níveis: 1º) *aísthésis*, do *que é* identificado pelos sentidos, a primeira etapa do saber, o da *phantasia aisthétikê*, o da representação ou imaginação sensitiva, em que se dá o discernimento (natural) promovido pela percepção. A *aísthésis* também ativa a memória e desperta uma consciência espontânea do tempo; 2º) a arte (da *technê*), da habilidade comunicável (sempre uma certa habilidade especializada que se interpõe à *noesis*, ao pensamento reflexivo; 3º) no da ciência *episteme*, da conceptualização, e, portanto, do logos epistémico, através do qual, da *phantasia aisthétikê* advém a *phantasia logistike*. Raciocinante e deliberativa, a memória reflexiva, e o discernimento vão além da *doxa* e da *phronesis* (2009, Livro 6, 1140 b 31; 1141 a 8; 9, 1142 a 9-15; 1140 b 20).

⁷⁸ O termo “*phronesis*” foi resgatado por Hanna Arendt, em *A Condição Humana* e por Gadamer, em *Verdade e Método*. Estes filósofos aplicaram o termo à contemporaneidade, como sinónimo de caminho de sentido autêntico, de vida ativa, em que os indivíduos se revelam a si mesmos e aos outros, criando um espaço público adequado à emergência da condição humana, à compreensão, à pluralidade, que só na ação pode ser conhecida e manifestar-se.

grega e foram analisadas por Aristóteles através do conceito de *phronesis*. O saber moral presente neste conceito, traduz a consciência humana acerca dos limites da ação. É, nesse sentido, um auto-conhecimento e uma compreensão da exata medida, dos meios e fins da deliberação.⁷⁹

Em Aristóteles, a excelência (*areté*) moral não é identificada com o *logos*, mas com a capacidade de agir de acordo com a razão (*orthós logos*)⁸⁰; não é conhecimento, mas compreensão e deliberação. (EN, 1103b:32-3, 1119^a: 20,1114b: 29).

Urge reformular, neste momento, as questões iniciais: o pensamento formal pode dialogar com a imaginação (*phantasia*), através de uma *praxis* libertadora e de uma *poiésis*? As experiências de linguagem, a vivência ética e estética promovem a convivência pacífica e a deliberação justa? As experiências de cooperação e de sentido, sedimentam um pensamento livre, o autoconhecimento, a autocompreensão? Contribui para a formação de um *ethos*? E a *ekphrasis contemporânea* – o *hipertexto*, a *hipermédia*, –é libertadora ou, ao invés, instrumentaliza, manipula, estiliza, isola, fragmenta a realidade, os indivíduos e o sentido? Em termos epistemológicos e metodológicos, o trabalho filosófico – com crianças - alicerçado fundamentalmente na atividade argumentativa e no trabalho hermenêutico - pode produzir, ao mesmo tempo, pensamento fundamentado (*logos*), sensibilidade estética (*aisthesis*) e emaravilhamento ativo e transformador (*poiésis*)? Como introduzir a *aisthesis* sem perturbar o processo de construção do pensamento objetivo? Como promover o diálogo equilibrado entre o *logos* e a *phantasia*?

No plano normativo, o cumprimento da regra é compatível com os espaços de liberdade criativa – seja a expressão plástica ou a cinestesia?

Dado que as artes integraram, desde sempre, a dimensão ética e estética da existência é inquestionável que são instrumentos de humanização do homem. Neste

⁷⁹Oliveira, Robson, *Phronesis e Synesis: Uma Aproximação Gadamariana*.

(Acesso 10/12/2012) in: http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/36475_4079.PDF

⁸⁰HERMANN, Nadja, *Phronesis: a especificidade da compreensão moral* (2007), Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 2 (62), p. 365-376, (acesso em 7/12/ 2012). In:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/563/393>

sentido, os processos criativos poderão humanizar uma razão totalitária, que tende a submeter a realidade a números e transporta, em si mesma, metáforas e princípios de alienação e de morte (Lakoff; 1980; 2002; Morin, 2002).

Estamos convictos que é impossível a supressão da intolerância e da dominação de pessoas e das sociedades e redesenhar, em comum, os caminhos da paz, se a razão instrumental - que hoje domina de forma absoluta o destino humano- não se abrir à diversidade dos discursos e integrar como hipótese a questão do sentido e da dignidade da vida e do futuro do humano, numa perspectiva abrangente, que inclua não só o homem mas as comunidades e os ecossistemas, a nível planetário.

Assumindo o primado do emaravilhamento - a *poiesis* – a *Comunidade de Investigação em Filosofia Com Crianças* pode constituir-se como espaço criativo e de sentido e ajudar as crianças a darem respostas às questões já enunciadas: “que tipo de pessoa quero ser”?; “o que devo fazer”? e “que tipo de mundo quero construir”? *Só a plena compreensão de si mesmo e do outro e a dimensão projetual da ação individual e coletiva, constitui matriz de sentido e permite encarar a existência planetária comum, não como uma noção abstrata, mas como “realidade vital”; “uma comunidade de vida” e de destino (Ibidem, 2002: 122). Só esta compreensão permitirá o surgimento de uma ética da solidariedade planetária e a (re)invenção dos caminhos do humano (Ibidem: 114*

A educação holística é a via que situa, na contemporaneidade, o homem face a si mesmo, ao outro, e à sua própria condição de ser situado em contextos ecológicos. “*Somos filhos marginais do cosmos, formados de partículas, átomos, moléculas do mundo físico, perdidos no cosmo, quase estrangeiros*” (Morin, 2002b:37). Por enquanto, somos o único ser que se deslumbra, cria, sonha e que é capaz de se surpreender entre nuvens de poeira e astros errantes.

O objetivo desta caminhada? Contribuir para a promoção de um olhar profundo sobre as nossas raízes biológicas e cósmicas, de que encontramos indícios na caligrafia longínqua dos astros, na compreensão da linguagem dos fotões e dos neutrões gerados no coração das estrelas, isto é, da energia que é presente também em nós, numa folha trémula de árvore, na água tremeluzente do regato. É um princípio e um convite à grande viagem pelo emaravilhamento; a um novo naturalismo em que as pessoas, as comunidades e o meio biofísico são concebidos

como ecossistemas; é o esboçar da liberdade deliberativa; uma *phronesis* edificada sobre o autodesenvolvimento, a unicidade da pessoa, a autonomia do pensar, a imaginação; as emoções, o ser em comum. Quem inicia a viagem retorna sempre modificado porque qualquer “*aprendizagem acarreta uma transfiguração. Se o caminho é uma trajetória em espiral, o método, agora consciente de si, descobre e descobre-nos diferentes*” (Morin, 2003: 22).

Há que colocar uma última questão: como apreender o verdadeiro sentido do termo *phronesis*, conciliando a individualidade de um eu, com um *ethos* comum? Tendo presente ainda a noção pós-moderna de autodesenvolvimento e de autocriação, como conciliar a imaginação, a criatividade, o inesperado e a contingência universal, - que permitem a constante recriação do eu através de mediações simbólicas com os sistemas de signos e a arte⁸¹, - com um *ethos* que rompeu com o universalismo? Que “*laço ético*” (Morin, 2002: 121-122) poderá ligar-nos às raízes mais profundas da vida humana e a “*fins comuns válidos para todos*”?⁸².

⁸¹ DERRIDA, Jacques. (1987) “*Psyché – Invention de l’autre*” Éditions Galilée, I Paris:33-57

⁸² Gadamer, 1993b: 66

CAPÍTULO III

“La potencialidad trascendental para el cambio, el progreso y la auto renovación personal y profesional: Todos somos íntimamente creativos e imaginativos desde niños. No obstante el sistema de socialización en la familia, la escuela y la empresa la arrincona, la censura, la inhibe y la fosiliza, cuando no la machaca y reprime hasta dejar limitado su uso a la creación individual de tipo plástico, literario o musical, inofensiva para la estabilidad y mantenimiento involutivo del sistema enlatado y en conserva.”⁸³

1. Comunidades de Filosofia Com Crianças: uma *poiésis*?

O ensino de filosofia com crianças tem por base os pressupostos definidos por Mathew Lipman: o diálogo, a escuta, o ato de perguntar/problematizar, o estímulo à curiosidade, à descoberta; à busca de sentido, a apresentação de boas razões; a inferência lógica. Este método estrutura-se sobre o pressuposto de que a criança pode pensar, problematizar e desenvolver discurso filosófico, estimulando as faculdades linguísticas fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e para a sua formação pessoal e compreensão de si no mundo. Os diálogos desenvolvidos na Comunidade de Investigação partem de um problema filosófico, introduzido através do *hipermédia* ou de um texto. Através do visionamento de imagens e/ou da leitura de uma narrativa, as crianças trazem para o debate as questões e os problemas que surgirem no contexto da reflexão. Todos são convidados a participar; em casos excepcionais reconhecer-se-á o direito da criança à não participação.⁸⁴

⁸³ PRADO, David, Manual de Activación Creativa:1

⁸⁴ Lipman considera que todos os membros da comunidade devem estar envolvidos ativamente na discussão, cabe ao orientador da sessão, o mediador, ter a habilidade de integrar todas as crianças. Um dos grupos de trabalho, porém, tinha 2 crianças autistas, que participavam nas atividades cinestésias e artísticas mas “ausentavam-se” durante a discussão filosófica.

Inspirado no projeto de Lipman, o projeto *Criatividade, filosofia e emaravilhamento* pretende desenvolver as faculdades inerentes ao ato de pensar (questionar e problematizar a realidade) e de iniciação à investigação filosófica (refletir e argumentar de forma lógica sobre os problemas). As crianças recorrem a analogias e metáforas, relacionam aprendizagens anteriores, intensificam a capacidade problematizadora e crítica, estimulam as faculdades criativas; desenvolvem uma sensibilidade estética e, progressivamente, uma consciência ética. A atitude de escuta, o reconhecimento de si e do outro, a tolerância face à diferença, o senso de justiça e de resolução de problemas, tornam as crianças cada vez mais criativas, problematizadoras e com uma consciência mais alargada do universo próprio e do outro (Echeverria, 2006: 95-98).

No plano psicológico e de desenvolvimento da linguagem, a investigação fundamentar-se-á em Wygotsky e na Psicologia Cognitiva, demonstrando que o pensamento é essencialmente imaginativo e que é através de processos cognitivos como a metáfora, a metonímia e imagens mentais, que a criança vai além da representação imediata da realidade (Lakoff & Johnson, 2002; Gibbs, 1996: 49). Para os autores, a linguagem é considerada como uma parte integrante da cognição, em interação com outros sistemas cognitivos (percepção, atenção, memória, raciocínio).⁸⁵ A linguística cognitiva caracteriza-se: a) pela importância que atribui à semântica e à pragmática, na análise linguística; b) por tentar demonstrar a natureza da significação linguística; c) pela primazia da semântica que decorre da própria perspectiva cognitiva, dado que a função primária da linguagem é a categorização, logo, a significação será o fenómeno linguístico primário; d) a natureza da significação, intimamente associada ao conhecimento do mundo e surge como uma consequência da função categorizadora da linguagem. Se a linguagem serve para categorizar a realidade, então a significação linguística não pode ser dissociada do conhecimento do mundo, e, consequentemente, não se pode postular a existência de um nível de significação que pertença exclusivamente à linguagem (Lakoff & Johnson, 1980, 2002: 143). Os níveis de significação das formas linguísticas são alicerçados nas experiências do sujeito cognoscente. Os sistemas conceptuais humanos fundam-se na experiência física e

⁸⁵ GIBBS, Ray. 1996 *What's cognitive about cognitive linguistics*: 49, citado em Silva, Augusto Soares, *A Linguística Cognitiva a uma Breve Introdução a um Novo paradigma em Linguística*. (Acesso 10/10/2012) in: <http://www.facfil.ucp.pt/lingcognit.htm>

cultural. Tais sistemas têm uma “dupla fundação”: dois tipos de conceitos que advêm das nossas experiências físicas mais básicas: a) esquemas imagéticos, relacionados ao movimento do corpo no espaço; b) categorias de nível básico, ligadas à manipulação de objetos.

Esses dois pilares dos sistemas conceptuais humanos são denominados conceitos emergentes (Lakoff & Johnson, 1980, 2002: 143), por serem memórias espontâneas de determinados padrões experienciais. Por outro lado, a linguagem - pela sua função categorizadora - não reflete objetivamente a realidade, mas impõe uma estrutura no mundo; interpreta-o e constrói-o; inventa-o; habita-o com o próprio corpo e a sensorialidade inferindo-se, deste modo, a natureza perspectivante-perspetivadora da significação linguística (Gaert 1995: 111-116).⁸⁶ A posição filosófica e epistemológica da Linguística Cognitiva — que fundamenta as características específicas acabadas de referir — é definida por Lakoff e Johnson como sendo o experiencialismo (Lakoff & Johnson, 1980).⁸⁷ Isto é, a perspectiva segundo a qual a cognição e a linguagem é determinada pela nossa própria experiência corporal, o "*corpo na mente*", e pela experiência individual e coletiva⁸⁸. Assim, pela integração de fatores subjetivos, a experiência subjetiva individual determina o conhecimento em interação com elementos objetivos (conceptualizações já existentes), que influenciam a interpretação e as novas experiências. A metáfora conceptual designa categorias de emoção e “metonímicas fisiológicas correspondentes”.

⁸⁶ GAERTS Dirk (1995) Cognitive Linguistics. In: J. Verschueren et al. (eds.), Handbook of Pragmatics: 111-116. Amsterdam: John Benjamins (1995:113), citado em “Jornal de Ciências Cognitivas”. (Acesso em 02 outubro 2012). In <http://jcienciascognitivas.home.sapo.pt/EER>.

⁸⁷ “Experientialism”; cf. Lakoff & Johnson (1980), Lakoff (1987), citado em “A Linguística Cognitiva-uma Breve Introdução a um Novo Paradigma em Linguística, de Augusto Soares da Silva. (Acesso em 8/10/2012). in: jcienciascognitivas.home.sapo.pt/05-11_silva.html

⁸⁸ Na sequência desta investigação, a Semântica Cognitiva propôs-se transcender a famosa dicotomia pós-cartesiana *empirismo/racionalismo*. As investigações neuro-biológicas de António Damásio deram também um enorme contributo na superação dessa dicotomia.

«Um dos domínios em que a interação metáfora-metonímia é particularmente frequente é o das categorias de emoção. Nos seus importantes estudos sobre a linguagem das emoções, Kovecses (1986, 1988, 1990) e Lakoff (1987: 380-415) concluem que na conceptualização dos sentimentos e das emoções funcionam um princípio metonímico geral de tipo causa-efeito, pelo qual a ira, a tristeza, o medo, a alegria, o amor e outras emoções são referidas por sintomas fisiológicos correspondentes (...), e várias metáforas conceptuais desencadeadas por estas metonímias fisiológicas (...).» (Silva 1997: 77-78).

No plano metodológico, o projeto *Criatividade, filosofia e emaravilhamento* estruturar-se-á sobre o diálogo, o questionamento e a reflexão de problemas filosóficos, introduzidos através de uma narrativa textual ou *hipermédia*. Criará contextos favoráveis não apenas ao discurso lógico e à conceptualização, mas estimulará o desenvolvimento de categorias de emoção e a categorização metafórica. Constituir-se-á como um espaço de liberdade, aberto, promotor da criatividade, do reconhecimento do outro e da cooperação. (Lipman considera necessário que a criança aprenda a escutar e a respeitar pontos de vista diferentes dos seus e desenvolva a consciência de que o seu próprio ponto de vista tem o mesmo valor e o mesmo peso que o das outras crianças.)

Procurar-se-á fomentar a curiosidade natural da criança, trabalhando ao mesmo tempo a linguagem, o pensamento, as emoções estéticas e a criatividade. O diálogo é a melhor forma de convidar as crianças a escutarem-se umas às outras, a pensarem em conjunto - com a ajuda do mediador- sobre os temas/problemas que vão sendo introduzidos nas diversas sessões. O projeto potenciará o desenvolvimento não só do pensamento lógico, mas da auto-confiança e da construção de um pensamento divergente. Assume ainda a corporalidade e as emoções, através dos exercícios de respiração e do jogo da cinestesia, para que as crianças tomem consciência do próprio corpo. O processo de criação (introduzido pela música e pela sinestesia) não é pensado meramente como uma estetização individualizada, mas é pensada numa perspetiva de criação comum e surge ligado à conceção de um de nós.

Num terceiro momento, a criança é convidada a criar uma narrativa sobre o seu próprio trabalho criativo. O exercício da metatextualidade afigura-se fundamental para a análise dos processos cognitivos, linguísticos e emocionais da criança. Na medida em que a formação da criança é integral, isto é, vista como um todo, a filosofia pode mergulhar as raízes na afetividade e nas emoções e deixar brotar a poética e a metáfora, estimular a cinestesia, provocar a aventura estética.

A iniciação filosófica, na primeira infância, permite à criança desenvolver a linguagem, o pensamento crítico e dota-a de ferramentas analíticas e lógicas fundamentais para a compreensão de si mesma e do mundo. Dota-a ainda de ferramentas sociais e de intervenção concreta da cidadania, numa *polis* global e planetária. Contribui para a integração de todos os seres humanos e para a idealização de um mundo justo, equitativo e integrador.

Partindo desse pressuposto, desenvolver-se-ão atividades que estimulem as faculdades cognitivas, imaginativas, criativas, críticas e relacionais: a observação, a escuta, o diálogo, a argumentação, a visualização criativa, a sinestesia. Estimular-se-á a conceptualização (pensamento convergente), a imaginação e a criatividade (pensamento divergente), e os domínios corporais, mentais, sensitivos e emocionais (cinestesia), considerando os seguintes objetivos específicos:

1.1. Saber estar em comum:

Escutar atentamente as ideias expressas pelos outros;

Construir o seu próprio pensamento, respeitando as ideias dos outros.

Afirmar as suas próprias ideias, sem receio da crítica. Reforçar a assertividade.

Estar aberto e respeitar a diversidade de opiniões.

Reconhecer o direito dos outros à expressão dos seus próprios pontos de vista.

1.2. Saber pensar com clareza; ter “paixões racionais” (Lipman, 2002: 297)

Apresentar boas razões para fundamentar as próprias ideias.

Fazer perguntas relevantes.

Solicitar a apresentação de razões ou justificações.

Discutir os temas com imparcialidade;

Estabelecer relações parte-todo e todo-parte;

Explicitar conceitos;

Construir hipóteses;

Contextualizar;

Antecipar consequências

Classificar e categorizar;

Fazer inferências Saber pensar de forma criativa e original. (Lipman, *ibidem*, 321; Echeverria; *ibidem*: 96).

1.3. Desenvolver os processos criativos: poéticos, plásticos e cinestésicos.

A Analogia Inusual;

A recriação estética de um problema: o desenho, a pintura, a dança;

As respostas inéditas, fantásticas, divergentes.

1.4. Sentir

A auto-regulação do processo fisiológico da respiração;

A auto-regulação da atenção. Aumentar a capacidade de concentração;

A auto-equilibração emocional. (Mateus, 2010)

2. É possível filosofar na infância?

Para Lipman (2002:31-35) as crianças podem filosofar porque apresentam, tal como o filósofo, a faculdade do deslumbramento, do espanto e da curiosidade. Ao perguntar o porquê das coisas, afirmam o seu espírito inquiridor e o seu interesse por temas filosóficos. Nos primeiros *diálogos* de Platão, Sócrates tanto dialoga com crianças

como dialoga com adultos. “Robert Brumbaugh, por exemplo sugere que os jovens com quem dialoga em *Lísis*, têm onze anos” (Lipman, 2002: 33). Além disso, Lipman considera que a filosofia é favorável ao desenvolvimento das crianças porque estimula o questionamento, a apresentação de argumentos, a formulação de juízos morais e o desenvolvimento de atitudes éticas de respeito e de empatia. Reconhece que estas aprendizagens são necessárias para a vivência em comum, porque é na filosofia que se edificam as questões sobre os valores, as implicações morais da ação, o significado da realidade, a reflexão sobre o próprio processo do pensar e sobre o ser (*Idem, ibidem*: 310-314).

Na perspectiva de Lipman, o questionamento desenvolve as faculdades da linguagem, da reflexão, da formação de um pensamento complexo e problematizador, já que o problema é inerente ao próprio universo cognitivo da criança. Assim, há que estimular contextos pedagógicos que propiciem a liberdade, o questionamento, a autonomia, a coerência, a produção do pensamento próprio, a criatividade e a unicidade da pessoa, dado que “a ferramenta mais importante que a Filosofia pode dar às crianças é conseguir que elas questionem” (*idem, ibidem*, 140-159).

3. Plano de intervenção na Comunidade de Investigação da Filosofia Criativa Com Crianças

As sessões iniciar-se-ão com as crianças sentadas no chão, em semi-círculo. Realiza-se um breve exercício de relaxamento respiratório. Seguidamente, são convidadas a observar um documento *hipermédia* e/ou a proceder à leitura partilhada de um texto narrativo e a apresentar as questões que as imagens e/ou o texto lhes suscitou. A participação é expressa através do braço no ar. As questões são registadas, assim como o nome de quem as formulou. Elege-se a questão mais pertinente e debate-se. Introduzem-se, entretanto, estímulos criativos, nomeadamente o *Relaxamento Criativo*, o desenho, a cinestesia, já justificados nos princípios enunciados.

O reconhecimento da opinião do outro. A escuta. O diálogo. O enriquecimento das relações interpessoais. Procurar-se-á, neste contexto, desenvolver os princípios da cidadania global. (Gallegos Nava, 2001:109)

A liberdade e a imaginação criadoras: as crianças são convidadas a desenvolver exercícios de *Relaxamento Criativo* e a imaginar (aplicando as técnicas de *Relaxamento Criativo* de David Prado Diez). São depois convidados a expressar (através do texto poético, do desenho e/ ou da expressão cinestésica) as experiências criativas.

A música erudita e o convite à escuta e ao deslumbramento. Os estímulos ao desenvolvimento das várias dimensões da sensibilidade. O desenvolvimento metacognitivo e a intuição, entre outros. A metáfora como conceito estruturante de si mesmo e compreensão do mundo.

Desenvolvimento do Programa tendo em conta a planificação desenvolvida. (anexo 1:6)

Avaliação dos processos e dos resultados a partir dos registos em grelhas de observações das transformações/evolução da linguagem e do pensamento: problematização, relações, inferências, recurso à metáfora e à analogia. Registrar-se-ão os processos criativos: autonomia, a escolha da cor, os materiais; a orientação do desenho no espaço; as expressões cinestésicas; o movimento. Analisar-se-ão as construções materiais das crianças (desenhos, esculturas, jogos, outros).

Avaliação do projeto pelas crianças, pelo professor da turma e pelos pais.⁸⁹

4. Princípios matriciais:

4.1. De natureza ontogenética:

O reconhecimento da existência de um potencial de realização humana – cada indivíduo tem capacidades extraordinárias de imaginação, inteligência, sensibilidade, intuição, espiritualidade, conhecimento físico e sensorial. Todas estas faculdades não são sistemas isolados; relacionam-se entre si. A tomada de consciência do potencial de realização permite a manifestação das diversas inteligências (Gardner, 1993), das

⁸⁹ Dadas as condicionantes temporais e outras, não foi possível estabelecer um contacto direto com os pais dos alunos. Foi realizado um pequeno vídeo da 1ª sessão (3,4 minutos) que foi enviado aos pais.

expetativas e da diversidade das aptidões singulares. (Robinson, 2011: 22, 23) Tem presente a mente mas também o corpo, enquanto energia, e sob uma forma mais densa, como explica Weill (2004a:72). Neste sentido, é necessário integrar nos processos educativos o corpo, não apenas numa perspectiva de desenvolvimento mecânico, mas como consciência, memória e inteligência partilhada de um ser, tomado na sua totalidade. (Mateus, 2010: 70) “*O corpo é a porta de acesso mais imediato ao ser integral*”, pois é no corpo que se sente, se pressente, se encontra e se expande a própria consciência (*ibidem*). Na pedagogia holística de Pierre Weil, a arte de viver em paz, valoriza-se a compreensão e a vivência do corpo como uma via para a compreensão de si mesmo e para alcançar a paz interior, utilizando técnicas de relaxamento, biodança, respiração consciente, entre outras atividades. (Mateus, 2011: 72)

A expressão criativa – O individuo expressa-se criativamente no seio da comunidade a que pertence, em função das interações que estabelece e dos estímulos que recebe do ambiente. “*A criatividade é o melhor exemplo da natureza dinâmica da nossa inteligência e pode fazer apelo a todas áreas da nossa mente e do nosso ser*” (Robinson, 2011:76). A criatividade implica vários processos indissociáveis, não fragmentáveis, como pensar, gerar novas ideias, imaginar diferentes possibilidades, considerar opções alternativas (*idem, ibidem: 77*)⁹⁰

O crescimento – O desenvolvimento e transformação cognitiva, ética e espiritual do indivíduo. A criação de contextos que propiciem a realização das mais elevadas

⁹⁰ Ken Robinson (2011: 75) dá-nos como exemplo a atitude criativa de Richard Feynman. Foi um físico americano e um dos génios incontestáveis do sec XX. Era famoso pelo seu trabalho inovador em vários campos, como na electrodinâmica quântica e na nanotecnologia. Também foi um dos cientistas mais originais e admiráveis da sua geração, malabarista, pintor, cómico e um exuberante músico de jazz com uma paixão especial por batuques. Em 1965, ganhou o Prémio Nobel da Física. Segundo o próprio (...) “naquela tarde, estava eu a almoçar quando um rapaz atirou um prato ao ar”, contou Feynman. “O prato tinha um emblema azul, o símbolo da Cornell (a Universidade) e, á medida, que ia subindo, vi o emblema a girar e tive a impressão de que girava mais depressa do que a oscilação. Perguntei-me qual teria sido a relação entre ambos”. Feynman apontou algumas ideias no guardanapo (...)Mais tarde continuou a brincar com as ideias que registara. “Pus-me a brincar com a rotação e a rotação fez-me chegar a um problema similar (...) Continuei a brincar com ele tão descontraidamente (...) e foi como se tivesse tirado a rolha de uma garrafa de champanhe: tornou-se tudo muito claro” (Robinson, 2011: 75)

aspirações do espírito humano. A maturação da inteligência, do discernimento, da compreensão; a responsabilidade pessoal e coletiva pelas consequências de todas as ações, a nível local, global, planetário e cósmico. Este crescimento pode surgir em contexto pedagógico holístico e traduz a necessidade da educação em assumir “*a missão antropológica do milénio*” :

- a) Trabalhar para a humanização da humanidade;
- b) Efetuar a dupla condução do planeta: obedecer à vida; guiar a vida;
- c) Realizar a unidade planetária na diversidade;
- d) Respeitar ao mesmo tempo, no próximo, a diferença e a identidade consigo próprio;
- e) Desenvolver a ética da solidariedade;
- f) Desenvolver a ética da compreensão;
- g) Ensinar a ética do género humano” (Morin, 2002: 114)

4.2. De natureza epistemológica:

O pensamento infantil é imaginativo, emprega metáforas, metonímias e imagens mentais no processo de aquisição de conhecimento. A metonímia consiste num processo conceptual, à semelhança da metáfora, mas “*a relação entre os dois aspetos envolvidos na conceptualização é uma relação de proximidade ou de contiguidade, que não se restringe ao nível linguístico*”(Abrantes, 2002^a:108).

Os processos cognitivos não são dissociáveis do corpo e da emoção. Conceptualizamos a partir de realidades culturais concretas. Neste processo, a experiência física, emocional e espacial assume um papel central no uso da metáfora, uma vez que constitui o nível primário da interação do homem consigo próprio e com o meio que o envolve. (Lakoff& Jonhson, 1980, 2000)

Não existe linguagem humana independente do contexto sócio-cultural. O pensamento é corporalizado; está em interação com o seu meio. É através desta interação e acomodação mútua que a cognição e a linguagem surgem, se desenvolvem e se estruturam.

A linguagem deve ser entendida como uma entidade dinâmica cujos componentes (semântica e pragmática) são como um organismo em evolução contínua, que se mantém ou altera pelo uso linguístico que se faz dela. A função primária da linguagem é a significação, o que a torna eminentemente simbólica. A estruturação lógica não se separa da semântica, pois também ela é representativa e estruturadora da componente semântica.

A cognição humana é estruturada de forma metafórica. Apresenta um mosaico estruturado por vários processos poéticos, em particular a metáfora; é um dos esquemas básicos na conceptualização das experiências que emergem da nossa interação com o mundo exterior (Lakoff & Johnson, 1980, Gibbs 1994).

O nosso conhecimento é estruturado por padrões dinâmicos, não-proposicionais e imagéticos dos nossos movimentos no espaço, da nossa manipulação dos objetos e de interações perceptivas – designados de esquemas imagéticos, "*image schemas*" (Johnson 1987 e Lakoff 1987, 1990).

Partindo deste pré-conhecimento imagético, a evolução psicolinguística, social, estética e ética da criança pode ser trabalhada, mediante operações de categorização e a consequente representação simbólica de si mesma e do mundo (desde o estágio pré linguístico até à integração social da cultura e à formação de um pensamento abstrato).

4.3. De natureza pedagógica:

Educar os domínios da ecologia pessoal, social e ambiental, estimulando experiências estéticas e interações sociais positivas, em ambientes seguros e eticamente modelados. Democratizar, facultando a todas as crianças e jovens o acesso a atividades e vivências científicas, culturais e artísticas, sem quaisquer condicionantes de natureza económica ou cultural.

Estimular a criatividade, através de narrativas, de imagens e da música erudita, de forma a educar a sensibilidade, a perceção e a compreensão das múltiplas realidades vivenciadas pela criança.

Promover a empatia, o diálogo, os valores da amizade e respeito mútuo e a formação de uma consciência ética. Promover a experiência estética corporificada, como uma experiência vital na construção do pensamento e da própria consciência do eu, na sua

relação com o mundo. O recurso ao relaxamento, ao *hipermédia* e à cinestesia, na *Comunidade de Investigação Com Crianças*, é um estímulo à sensibilidade, à imaginação e à vivência de experiências de auto-descoberta e de sentido.

Educar no domínio da ecologia ambiental pressupõe a afirmação dos princípios holísticos, os quais propõem a substituição do antropocentrismo por uma ética que se sustenta na ontologia, num modo de ser, de viver e de agir; uma ética que nos coloca como parte integrante do Universo. Pressupõe ainda uma Educação para a Paz.

4.4. De natureza ecológica

A consciência ecológica constitui um dos domínios fundamentais de desenvolvimento da educação holística. (Weill, 2004b:169) Funda-se no princípio da interconectividade e da holografia, que afirma que o todo está presente em todas as suas partes. Desenvolve-se a partir do modelo pedagógico de formação holística, expresso na Teoria Fundamental da Universidade Holística. (Mateus, 2011) Os três domínios nucleares são o indivíduo, a sociedade e a natureza. O objetivo da formação holística é o de ultrapassar a ilusão da separatividade (entre o indivíduo, a natureza e a sociedade) reforçada pela fragmentação do conhecimento, resultante do paradigma científico moderno (Bertrand&Valois, 2004: 119-121; Weill, 2004b:18). Tem como objetivo devolver ao indivíduo a consciência da sua unidade com o Todo.

4.5. De natureza ética e estética:

- a) Desenvolver os sentimentos, intuições e juízos morais;
- b) Estimular “*o amor natural pelo sentido*”, o desejo de compreensão, o sentimento de totalidade; a paixão por investigar os caminhos da própria consciência. (Lipman, 2002:297);
- c) Desenvolver emoções estéticas e as faculdades imagéticas e criativas da criança; ensinar a ser criador (Lipman, 2002: 161; Prado, 1998/99/2000)

4.6. De natureza metodológica:

Criação da Comunidade de Investigação Filosófica. A definição partilhada da regra de convivência; a escolha do tema/problema a debater; a partilha dos diversos pontos de vista; a participação democrática de todos; a motivação, a coerência argumentativa; o rigor conceptual; o questionamento; as relações parte/todo; os fundamentos e as inferências.

A introdução, na Comunidade de Investigação Filosófica, das dimensões poéticas (áudio, vídeo, textuais). O recurso a metodologias de *Relaxamento Criativo*, visando a criação de lugares de silêncio, de interioridade e de consciência dos ritmos do próprio corpo. (Mateus, 2011) A música de grandes compositores como recurso potenciador da criação de universos semânticos enriquecedores e da concentração necessária à escuta e à reflexão.

As manifestações criativas - como a metatextualidade, a expressão plástica e sinestésica - poderão introduzir uma dimensão catártica e constituir matéria de análise da vivência de eventuais conflitos ou problemas, por parte da criança.

CAPÍTULO IV

Nada nem ninguém pode fazer esse caminho por ti. Tu deves transpô-lo por ti mesmo. Não está longe, está ao teu alcance. Talvez tenhas estado a percorrê-lo desde que nasceste e não o sabias. Talvez esteja em toda a parte, sobre as águas e sobre a terra...

Walt Whitman

1. Da imaginação

No caminho evolutivo humano, a emergência do *logos* e do pensamento racional é relativamente recente. A consciência e a razão permitiram ao homem pensar, interpretar, inventar métodos, ferramentas e teorias, desenvolver a tecnologia e a ciência e aceder ao conhecimento. As imagens e os símbolos onde se erigiram os *mythos* e as narrativas constituem a matriz de sentido que lhe permitiu aceder às dimensões ocultas e profundas da realidade das coisas e de si mesmo, ao mistério, ao deslumbramento e à imaginação criadora. Neste sentido, a imaginação surgiu no horizonte humano como um cântico cósmico, já que na perspectiva de Bachelard, esta faculdade humana não diz respeito apenas à criação de imagens da realidade; é, ela própria, “*a faculdade de criar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade*” (Bachelard, 2002:18).

A imaginação formal, herdeira da metafísica, funda-se na visão. O imaginário que se manifesta no mito, na poesia, na arte e nas criações humanas, em geral, é mensageiro do sonho primordial, portador das visões antiquíssimas, as quais repercutem ecos ontológicos; ressoam na dimensão arquetípica da natureza e do homem- é espelho da humanidade. (*idem, ibidem*). A imaginação material, por outro lado, vai além da visão e faz uso das mãos, mas também da metáfora e da imaginação simbólica.

As análises de Bachelard - em confronto com a tradição filosófica, a psicanálise e a fenomenologia - superaram a tradição ocidental sobre a imaginação, operando um corte

entre em imaginação formal e imaginação material. É um facto que o pensamento filosófico ocidental sempre desvalorizou a imaginação. Desde Platão⁹¹ que esta faculdade humana foi associada ao erro e às fantasias, ambos inimigos da razão e do pensamento lógico, rigoroso, fundamentado. A imaginação fora reduzida à faculdade de produzir imagens e era considerada uma função essencialmente ilusória. O que ela produzia - o imaginário - opunha-se ao real, logo não existia, a não ser como coisa pensada.⁹² Para a metafísica, as imagens eram apenas traços no nosso espírito e na nossa percepção anterior; traços difusos, deformados, indistintos. “*Nenhuma imagem transportava ainda o brilho para lá do sono*”.⁹³ Pascal viu na imaginação “*a mestra do erro e da falsidade, a soberba força inimiga da razão*”.⁹⁴

Em oposição ao formalismo filosófico, Bachelard, contrapõe a filosofia ativa das mãos, que caracteriza os artistas, os alquimistas; todos os que transformam a matéria; a reinventam e a transfiguram. A imaginação material reconhece o imaginário como uma dimensão humana dinâmica, criativa e transfiguradora. Ao invés da inatividade do sujeito imaginante - que decorre do formalismo da tradição metafísica - Bachelard aponta para um nascente energética que brota da ação das mãos sobre a matéria. As mãos operantes - as mesmas que o pensamento originário de Anaxágoras referira - são instrumentos de afirmação da vontade e de poder transfigurador do artista. A mão artesã é a mão que trabalha, a mão que cria; que está a serviço da imaginação criadora; a mão que semeia, tece e acaricia a matéria. A mão do poeta, associada à liberdade, ao

⁹¹ No sistema platónico, a imaginação é analisada na Metafísica e Teoria do Conhecimento. Platão classifica-a como a uma faculdade humana inferior, inaugurando uma longa tradição de desconfiança contra a imaginação, que só começou a dissipar-se no pensamento moderno. No entender de Platão, a mais perfeita forma de cognição é a apreensão intelectual dos conceitos (*noesis*); seguida do conhecimento que apreendemos através das verdades matemáticas (*episteme*); a terceira, denominada crença e não mais propriamente conhecimento, era a ilusão provocada pela apreensão de coisas particulares, reveladas pelos sentidos (*pistis*); por último, a “conjectura” (*doxa*) produto de uma figura ou das imagens indistintas da memória, que cuida tratar-se, erradamente, de algo conhecido.

⁹² Demonstrado através do célebre argumento ontológico de St^o Anselmo e Descartes.

⁹³ MENDONÇA, José Tolentino, (2006) *A noite abre meus olhos*: 63

⁹⁴ PASCAL, *Pensées*, Ed. Brunschvicg, fr: 82.

sonho, à reconstrução do tempo, ao devaneio e à criação poética; a mão que faz; que erige. Através desta faculdade inventiva, o homem intervém na matéria, manipula-a; transforma-a; transforma-se ele próprio num demiurgo. Escreveu Bachelard: a mão ociosa que percorre as linhas bem feitas, que inspeciona um trabalho concluído encanta-se com uma geometria fácil. No reino da estética, essa visualização do trabalho concluído conduz naturalmente à supremacia da imaginação formal. Ao contrário, a mão que toca a matéria, que aprende o essencial “*ao trabalhar uma matéria que, ao mesmo tempo, resiste e cede como uma carne amante e rebelde*”. (Bachelard, 2002:14) Contrapondo à contemplação ociosa da vertente formalista, uma imaginação dinâmica, Bachelard desbravou o caminho para a dimensão visionária e transformadora da imaginação. A imaginação material é dinâmica, na medida em que se encontra frente-a-frente com as substâncias do mundo: terra, água, ar e fogo. Pressupõe uma atitude operante, transfiguradora, face às coisas concretas. Opera a transfiguração da matéria, transformando o agente em demiurgo.

O imaginário nas suas manifestações mais comuns - sonho, devaneio, rito, mito, narrativa, efabulação - distancia-se da rigidez dos princípios formais da lógica ocidental e dos rígidos pressupostos da demonstração matemática. A imaginação é sedutora, fecunda e vitalizante; cria o devaneio poético; o emaravilhamento; consubstancia palavras fluidas, poéticas, que estão “*no princípio de uma simultaneidade essencial, na qual o ser mais disperso, mais desunido, conquista unidade*” (Bachelard, 1986: 183). A imanência do imaginário realiza-se na criação; estrutura-se sobre uma linguagem metafórica; alarga os domínios da compreensão; ultrapassa os limites da racionalidade e mergulha na profundidade das profecias e das utopias. Escreveu Bachelard: “*cada objeto contemplado, cada nome murmurado é o ponto de partida de um sonho e de um verso, é um movimento linguístico criador*”. A metáfora opera categorizações do mundo; é fascinação imagética que realiza irrealidades e operacionaliza o impossível (Derrida, 1987: 37-57). A imaginação e a criatividade são dinamismo revelador; movimento libertador. Cria uma “*identidade não localizável, tempo não dissimétrico, redundância, metonímia (...); define uma lógica “alternativa”(…) mais próxima, em certos aspetos, da música.*” (Durand, 1994:57).

A imaginação oferece ao homem o devaneio poético e o convite à caminhada cósmica. Buscar a essência da imaginação implica lançar voo no devaneio cósmico que alimenta as metáforas e as imagens poéticas. (Bachelard, 2001: 199).

A imaginação colocada ao serviço da compreensão dos *arquétipos* e das categorias metafóricas aprofunda a nossa humanidade, produz autoconhecimento e dá à vida humana um destino de grandeza. O imaginário é, portanto, fundamental, porque estabelece a relação dialógica do homem consigo próprio, com o meio social e com o ambiente. (Durand, 1989: 29). O imaginário permite deslocar a relação da “*matéria-imaginação*” para a relação tríplice “*matéria-sensação-imaginação*”

“Daí podermos situar a imaginação material como a síntese da sensação — cinestésica, etimologicamente do grego “koinos”, difuso e “aisthesis”, sensação — do homem com a matéria: [...] a água, a terra, o fogo e o ar e todos os seus derivados poéticos são o lugar mais comum desse império onde o imaginário se encontra diretamente na sensação” (Idem, ibidem: 68-69).

Para poder interpretar os símbolos e as imagens que se configuram nas profundezas do inconsciente coletivo - projeções inconscientes dos arquétipos em interação com as solicitações do meio - Durand propôs uma abrangente classificação taxionômica das imagens do sistema antropológico, criando uma espécie de “atlas” arquetipológico da imaginação humana (*idem, ibidem: 58*).

As ciências biológicas há muito demonstraram que a autobiografia do sujeito o transcende em termos biológicos, morfológicos, mentais e espirituais e remete para raízes arcaicas, “*porque reminiscência do Destino ancestral da espécie. É esta função “radical” de certas imagens - os arquétipos ou as grandes imagens primordiais - que Jung denomina de “Inconsciente coletivo”.* (Durand, 1969:29).

Enquanto pragmática pedagógica, coloca-nos, necessariamente, questões: É possível, pela via da imagem, produzir deslumbramento e experimentar desafios intelectuais? Poderá constituir-se como espaço de sentido, de diálogo, de intersubjetividade? Como integrar a imaginação material e a metáfora na *Comunidade de Filosofia Criativa Com Crianças*, sem destruir o rigor e o pensamento fundamentado?

Durand afirma que o saber científico (*episteme*) e a imaginação poética (*phantasia*) possuem ambos um mundo igual à vida do espírito (Durand, 1969: 27). Por outro lado, Bachelard afirma que não podemos conhecer nada que não tenha sido sonhado anteriormente.⁹⁵ Partindo destes pressupostos, o devaneio poético constitui a matéria das nossas intuições profundas, suscita imagens cósmicas e um universo anímico modelador da consciência humana. Potencia, conseqüentemente, não só a vivência estética mas o autoconhecimento e o sentido.

⁹⁵ PAIVA, Rita (2005) *Gaston Bachelard, a imaginação, na ciência, na poética e na sociologia*, S. Paulo, Annablume, FAPESP.(Acesso em 21/2/2012) in: books.google.com/books?isbn=857419512X

2. Para uma pragmática da Criatividade: Técnicas Criativas com forte implicação no desenvolvimento do imaginário (baseado em PRADO, 1982, 1987, 1988)⁹⁶

Partindo do pressuposto de que todos nascemos com a faculdade de imaginar, que os arquétipos, os sonhos, as criações poéticas constituem a marca essencial do humano, desde o aparecimento do *homo sapiens* à face da Terra. (Durand, 1998:117); que todos possuímos um elevado potencial criativo, há que inquirir sobre as razões pelas quais a criatividade se perde ao longo do tempo? ⁹⁷ . Consideramos que as causas são complexas e múltipla a sua natureza:

a) De natureza epistemológica:

A vigência do paradigma mecanicista: Descartes-Newton-Bacon.

Desencorajamento do pensamento divergente.

Ênfase no pensamento analítico e linear, do hemisfério esquerdo do cérebro.

b) De natureza contextual:

A desvalorização social da imaginação, do sonho e do devaneio.

A valorização de relações sociais competitivas.

A exclusão dos mais frágeis.

c) De natureza pedagógica:

A sobrevalorização do pensamento formal e do pensamento lógico, analítico.

A Educação como necessidade social de desenvolvimento de habilidades para o desempenho de papéis sociais e profissionais, necessários à organização económica pós-industrial.

Utilização mecânica da tecnologia e conseqüente desumanização das relações comunicacionais e relações de trabalho.

⁹⁶ PRADO, *Las Técnicas Creativas y la imaginación mental*: 31

⁹⁷ De acordo com estudo longitudinal de Ken Robinson, “A Escola Mata a Criatividade”

Organização burocrática e académica.

Paradigma da simplificação.

Prado Diez propõe-nos um conjunto de metodologias e uma *praxis* orientada para a estimulação do imaginário; a manifestação das intuições e do conhecimento de si-próprio como ser integral: o amor pela natureza, a capacidade de apreciar a beleza; o desenvolvimento das emoções positivas, promotoras de relações interpessoais; a compaixão e a empatia para com todos os seres vivos. Algumas técnicas para o desenvolvimento do imaginário constituem-se como uma pragmática da criatividade, isto é, como uma *poiésis*. (quadro nº 1).

Quadro nº 1: Técnicas criativas destinadas ao desenvolvimento do imaginário (PRADO, 2005)

Técnicas	Descrição
A imaginação associativa	
<i>Torvelinho de Ideias</i> plástico Lista de atributos (Crawford, 1954)	Livre associação e representação plástica de imagens, movimentos, palavras. Torvelinho de atributos ou características formais, materiais, funcionais de um objeto.
A imaginação combinatória	
2.1- Escrita sonâmbula (Aznar 1974)	Semelhante à escrita automática do surrealismo, consiste em escrever sem parar as imagens que se sucedem no estado pré-consciente, logo após o sono, não sujeito ainda às leis da lógica, nem da ordem, apenas às combinações e ao acaso.
A imaginação sintática	
3.1. A sinética (Gordon, 1946; Prince 1980)	Conjunção de objetos e fenómenos distantes entre si, um familiar ao sujeito, o outro estranho, com o objetivo de realizar uma síntese harmoniosa. Processo dialético.

3.2. A biónica	Criação de processos e mecanismos tecnológicos derivados de processos e estruturas biológicas: cérebro humano ou dos animais e plantas.
----------------	---

CAPÍTULO V

“A infância está na origem das maiores paisagens”

Bachelard

1. Vygotsky: a construção social da infância

1.1. Pressupostos:

As mudanças históricas das sociedades e a vida material produzem transformações na natureza humana. O desenvolvimento não precede à socialização; as estruturas sociais e as relações sociais levam ao desenvolvimento das funções mentais. (Vygotsky, 2007:161). As atividades infantis são integradas num sistema de comportamento social e cultural, refletem o ambiente da criança e são dirigidas a objetivos. O desenvolvimento dos processos que levam à formação dos conceitos mergulha as raízes em estádios precoces da infância” (*idem, ibidem:158*).

A formação do conceito, na infância, tem por base na interação social e as “*conexões subjetivas*” que constituem a base “*do processo posterior de seleção de conexões que correspondem à realidade*”. (*idem ibidem, 159-164*)

A comunicação é a principal função da linguagem.”*A linguagem é um meio de interação social, um meio de expressão e de compreensão*”.

O pensamento é mediado pela corporalidade e pelos afetos (*idem, ibidem:44-47*)

Um pressuposto básico de Vygotsky é que a análise sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem requer a compreensão de um “*todo*” complexo, “*subordinado às exigências de leis que nos permitem explicar o que é comum a todos os fenómenos de Linguagem ou a todas as manifestações do pensamento*”, enquanto

totalidade. (2007:41, 42,43)⁹⁸ O processo de desenvolvimento da linguagem ocorre em dois estádios, em função de fatores “*funcionais, estruturais e genéticos*”(idem, *ibidem*:166), enquanto partes vitais e irreduzíveis do todo. No essencial, o núcleo da investigação vygotskyana, “*encontra-se uma teoria do desenvolvimento mental ontogenético que é, também, uma teoria histórica do desenvolvimento individual. Trata-se, portanto, de uma concepção genética de um fenómeno genético, em que é possível tirar, sem dúvida, um ensinamento epistemológico.*” (Ivic, 2010: 12)⁹⁹

1.2. Estádios do desenvolvimento:

1º Estádio: Fase geral da formação dos conceitos, que decorre da formação de “*imagens sincréticas*” (Vygotsky, *ibidem*:166).

2º Estádio: Desenvolvimento de um pensamento “*empírico-concreto*”. Este pensamento “constitui um avanço importante em relação ao estágio que o precede, de “*conexão desconexa*” e estrutura-se a partir de “*complexos de objetos concretos e conexões objetivas (...)* O pensamento por complexos é ao mesmo tempo conexo e objetivo”; resulta da experiência imediata do indivíduo e forma-se na base de “*interconexões empíricas heterogêneas*”. (idem, *ibidem*:166,167, 168)

Uma vez adquirida a linguagem, as crianças utilizam-na como discurso interior, de forma a direcionarem o seu próprio comportamento de forma interiorizada e silenciosa. Este processo de internalização tem início logo que a criança nasce e é recebida no mundo humano, social e culturalmente organizado, por um lado. Por outro lado, requer a influência dos produtos humanos e culturais - designados de instrumentos, símbolos e signos –através destes que o ser humano se relaciona com o mundo, mediados pela

⁹⁸ Há uma aproximação ao “Princípio holográfico”, holístico. “A unidade é uma parte vital e irreduzível do todo. A chave explicativa das características da água reside, não na investigação da sua fórmula química, mas na sua molécula e nos seus movimentos moleculares.”

⁹⁹ <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>

palavra e pela ação (*idem, ibidem:162*). Afirma Ivic (2010: 21)¹⁰⁰ que “o ponto de partida de Vygotsky é o ditado famoso de F. Bacon (...) a mão e a inteligência humanas, privadas dos instrumentos necessários e dos auxiliares, permanecem impotentes; inversamente, o que reforça seu poder são os instrumentos e os auxiliares oferecidos pela cultura)”.

1.3. Processo de aquisição da linguagem:

O processo de aquisição da Linguagem decorre, na perspectiva de Vygotsky, nas seguintes fases:

1º) A criança entra em contacto com o ambiente social, processo que ocorre de forma exterior, ao nível interpessoal através da sociabilidade e da interação social;

2º) A criança entra em contacto com ela própria, num nível intrapessoal. “O fator que continua a ser fundamental neste período, é o facto da criança se guiar não pelas conexões objetivas presentes nas próprias coisas, mas por conexões subjetivas que lhes são dadas na sua percepção” (Vygotsky, *ibidem:165*).

3º) A criança recorre ao sistema de signos e aos instrumentos de cultura e da história, desenvolvendo as funções mentais superiores (Vygotsky, 2007; Ivic, 2010);

Para Vygotsky, o instrumento e o signo é tudo o que se interpõe entre o homem e a natureza, para ampliar e modificar a sua ação e criar estruturas de sentido (Vygotsky, 2007:162). É por intermédio dos instrumentos que os seres humanos estabelecem a mediação simbólica com o mundo; o transformam e se transformam. E é por intermédio dos signos - considerados por Vygotsky como instrumentos psicológicos - que os seres humanos modificam as funções mentais superiores. “A história do desenvolvimento das funções mentais aparece, pois, como a história do processo de transformação dos instrumentos do comportamento social em instrumentos de organização psicológica individual”(Ivic, 2010).

Segundo Vygotsky, a linguagem é o sistema de signos mais importante para o homem, e é através dela que a criança se apropria dos objetos à sua volta, e das significações socialmente construídas, através de “conexões sincréticas”, isto é, “um amontoado

¹⁰⁰ <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>

sincrético e desordenado de objetos que se formam com o auxílio da palavra.”(Idem, 2007:164) A criança que anteriormente solucionava o problema impulsivamente resolve-o, agora, através de uma conexão estabelecida internamente entre o estímulo e o signo auxiliar correspondente. O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de processar conhecimento e reconstruir o processo de escolha em bases totalmente novas. (Vygotsky, 2005:27)

O essencial, no processo de desenvolvimento, não está no progresso de cada função tomada isoladamente, mas na mudança de relações entre diferentes funções, tais como a memória lógica, o pensamento verbal. O desenvolvimento consiste em formar funções compostas, sistemas de funções, funções sistêmicas, sistemas funcionais. (Ivic, 2010: 19). Dentro desta perspectiva, a linguagem falada (fala), tem um papel específico na história do desenvolvimento da criança. Como o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. No essencial, o desenvolvimento da fala interior, depende de fatores externos (ambientais). O crescimento intelectual da criança, depende do seu domínio dos meios sociais do pensamento e da linguagem. (Vygotsky, 2007:131,132)

De acordo com Vygotsky, a criança inicialmente organiza-se por intermédio do raciocínio prático, mas com a aquisição da linguagem, *“uma função organizadora específica invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento”* (Vygotsky, 2007: 33). O que o leva assinalar que *“a fala tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores”*.

Na obra, *“A Formação Social da Mente”*, Vygotsky afirma:

“A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo (...) a fala e a ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão. Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo (...). Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem

das formas caracteristicamente humanas de comportamento.”(Vygotsky,2005: 21)

O momento de maior significado no processo de desenvolvimento intelectual - que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata - acontece quando a fala e a atividade prática - então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento - convergem. Assim que a fala e o uso de signos são incorporados à ação, esta transforma-se; reorganiza-se; transmuta-se e segue vias absolutamente novas. No trabalho experimental descrito em “*A Formação Social da Mente*”, Vygotsky constata que o uso de signos auxiliares interfere nos próprios processos de escolha das crianças, no sentido em que torna possível novos tipos de comportamento: o movimento – que era no início indissociável da percepção direta dos objetos e da realidade – altera-se e submete-se ao controle das funções simbólicas incluídas na resposta de escolha. Esse desenvolvimento representa a transição do comportamento inicial para as atividades intelectuais superiores dos seres humanos. (Vygotsky, 2007:130-138; 267-273)

Antes de controlar o comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com ajuda da fala. Isso produz uma nova organização do próprio comportamento, para além de novas relações com o ambiente. A criação dessas formas humanas de comportamento está na origem do pensamento e constitui a base da ação transfiguradora, da criação de objetos e do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (*idem*, 2005:62), originado o “*salto dialético*” e a construção ampla do sentido (Vygotsky, 2007: 43), da realidade refletido na consciência. “*o sentido é uma parte inseparável da palavra e pertence não só ao domínio do pensamento, mas também ao domínio da linguagem*”.

O método utilizado por Vygotsky não dissociou da investigação do pensamento e da Linguagem “*outros aspetos da vida da consciência, como as emoções e “a conexão entre intelecto e afeto*” (*idem*, 2007:47), no pressuposto de que o pensamento não pode ser “*divorciado da plena vitalidade da vida, dos motivos, interesses, e inclinações do sujeito pensante*”; pressupõe que se identifiquem necessidades, incentivos e tendências sob o risco de se transformar num “*epifenómeno inútil*”.

1.4. Zona imediatamente próxima de desenvolvimento (ZDP)

A noção vygotskyana de “*zona imediatamente próxima de desenvolvimento*” estrutura-se sobre os princípios da interação - com adultos, com a sociedade, a língua e a cultura - e a globalidade e a complexidade dos processos de maturação cognitiva da criança, dado que as funções mentais são interdependentes e estão interligadas, quer o pensamento abstrato, quer a “*imaginação científica*”, e decorrem de um processo unificado. O estudo do desenvolvimento infantil não pode definir-se apenas por aquilo que a criança faz por si própria naquele momento - tal como o jardineiro não poderá avaliar um pomar pelo estado de maturação de alguns frutos – mas pelo nível de desempenho que a criança consegue ao colaborar com um adulto (Vygotsky, 2007, 266-267). Isto significa que o desenvolvimento da criança, na primeira infância, é potenciado por “*interações assimétricas, com adultos*” e pelas “*mensagens de cultura*”, nomeadamente os signos, os diferentes sistemas semióticos (Ivic, 2010:16) “*Esta zona é definida como a diferença (expressa em unidades de tempo) entre os desempenhos da criança por si própria e os desempenhos da mesma criança trabalhando em colaboração e com a assistência de um adulto*” (*idem, ibidem*: 32).

Em conclusão, o desenvolvimento humano não se reduz somente às mudanças no exterior do indivíduo, na medida em que essas mudanças originam a “*criação de instrumentos exteriores que podem ser utilizados para a produção de mudanças internas (psicológicas)*” (Ivic 2010: 20) À exceção dos instrumentos culturais criados pelo homem, ao longo de sua história, “*existe toda uma gama de instrumentos que, orientados ao próprio homem, podem ser utilizados para controlar, coordenar, desenvolver suas próprias capacidades.*” (*Idem, ibidem*:20). Esses instrumentos compreendem “*a língua escrita e falada, e toda a galáxia Gutemberg, a arte, os sistemas de conceitos científicos, as técnicas; os instrumentos que reforçam a mobilidade ou a percepção humana*”. Todos estes instrumentos culturais são prolongamentos e projeções das capacidades humanas (*idem, ibidem*).

Se fosse possível definir a especificidade da teoria de Vygotsky numa série de palavras e de fórmulas chave, seriam as seguintes: sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores. Se fosse possível reunir essas palavras e essas fórmulas numa única expressão, poder-se-ia dizer que a teoria de Vygotsky é uma “teoria socio-histórico-cultural do desenvolvimento das

funções mentais superiores”, ainda que ela seja chamada mais frequentemente de “teoria histórico-cultural”. (*Idem, ibidem:15*)

A originalidade da pesquisa de Vygotsky reside na análise das reestruturações dos processos interiores diante dos instrumentos culturais¹⁰¹ e da interação das partes exteriores e interiores desses processos. “*Além dos auxiliares externos, existe, no entanto, nas obras culturais, instrumentos psicológicos que podem ser interiorizados. Trata-se de todos os sistemas semióticos, práticas, procedimentos e técnicas conceituais dos meios de comunicação, operações e estruturas de caráter intelectual que ocorrem em todas as aquisições culturais.*” (*idem, ibidem:22*)

¹⁰¹ Instrumentos resultantes da ação transfiguradora da realidade: uma “*techné*” interiorizada

“Evoluímos para criar cor”¹⁰²

2. O Corpo metafórico

A linguagem e a cultura influenciam a nossa forma de estar no mundo e as diferentes formas de conceptualizar são apenas diferenças superficiais resultantes da cultura, da sociedade, do tempo histórico, da língua e das singularidades dos indivíduos.¹⁰³

Na perspetiva da Linguagem Cognitiva, a nossa racionalidade é imaginativa e a forma como categorizamos a realidade é o resultado de um processo semântico e cognitivo que decorre da nossa experiência corpórea no mundo. (Lakoff & Jonhson, 2002: 208; 302) “*O conceito é metaforicamente estruturado, a atividade é metaforicamente estruturada e, em consequência, a linguagem é metaforicamente estruturada*” (*idem, ibidem*: 48).

Etimologicamente, o termo metáfora tem origem na palavra grega *metaphorá*, através da junção de dois elementos que a compõem: meta que significa "sobre" e *pherein* com a significação de "transporte", "mudança", "transferência"¹⁰⁴. A metáfora é a expressão de uma atividade cognitiva categorizadora e reflete não só o nosso sentir, mas também

¹⁰² LAKOFF & Jonhson, 1999: 23 “*dados o mundo, os nossos corpos e os nossos cérebros, evoluímos para criar cor*”

¹⁰³ A metáfora envolve tanto os mapeamentos conceptuais quanto as expressões linguísticas. Na perspetiva da teoria da metáfora conceptual, a língua é secundária, no sentido de que é o mapeamento que sanciona o uso da linguagem e dos padrões de inferência. (Lakoff, 1993, p. 209; Kovecses, 1990, p. 41)

Silva, Augusto Soares, «Linguagem, Cultura e Cognição, ou a Linguística Cognitiva», in Augusto Soares da Silva, Amadeu Torres & Miguel Gonçalves (orgs.), *Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva*. Coimbra: Almedina, vol. I, 2004, pp.1-18. http://jcienciascognitivas.home.sapo.pt/05-11_silva.html (Acesso em dez 2012).

¹⁰⁴ CEIA, Carlos, Dicionário de Termos Literários, http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=1571&Itemid=2

a ação através da qual compreendemos um âmbito da nossa experiência em termos de estruturas de outro âmbito de experiência. Para Lakoff & Johnson, a metáfora não pertence exclusivamente ao domínio do imaginário, mas situa-se também no campo da razão, sendo perceptível na projeção do corpo e permitindo a expressão das nossas abstrações. (Vilela, 2002:103). “*A essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa através de outra*” (Lakoff & Johnson, 2002: 47).

Em *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought* (1999), os autores – na sequência das descobertas em neurobiologia e neurociência experimental - apresentaram uma nova teoria sobre a cognição e a metáfora: a *Teoria Neural da Metáfora*, onde assumem a hipótese da cognição corporificada (embodied cognition), afastando-se da tradição filosófica ocidental. (Lakoff & Johnson, 1999: 16-17). Para a Linguagem Cognitiva, “*a razão não é a característica definidora dos seres humanos e a nossa faculdade de inferência lógica, a nossa habilidade em resolver problemas, avaliar, criticar, deliberar, é indissociável da experiência corpórea.* (idem, *ibidem*: 3-4)

A Teoria da Linguagem Cognitiva traduziu uma mudança radical na nossa compreensão da razão, - herdada da concepção grega (*logos*) - e uma mudança radical no entendimento da categorização da realidade e de nós mesmos. A Linguística Cognitiva afasta-se da tradição filosófica, afirmando que a mente é corporalizada; a razão é modelada pelo corpo; a maior parte do pensamento é inconsciente e a mente não pode ser conhecida simplesmente por auto-reflexão (idem, *ibidem*: 5). Adquirimos um vasto sistema de metáforas primárias, de forma automática e inconsciente, através da ação quotidiana, desde os primeiros anos de vida. A razão não é universal, no sentido da transcendência, nem faz parte da estrutura do universo, mas é comum a todos os seres humanos, pelo simples facto de emergir de uma matriz similar: o corpo, e as possibilidades do corpo no mundo: “*metáforas conceituais universais são aprendidas; são universais que não são inatos*” (idem, *ibidem*: 57).

As nossas experiências cognitivas dependem da habilidade para nos movimentarmos, da manipulação de objetos, da estrutura cerebral, da cultura e das interações que estabelecemos com o ambiente e reclamam a corporeidade - ao nível neuronal, fenomenológico e também ao nível do inconsciente cognitivo. Segundo Lakoff, “*a corporalidade humana é parte da corporalidade do mundo*”; não é apenas o nosso

pensamento que é metafórico, mas também o nosso agir, na medida em que reflete “a corporeidade da mente, o inconsciente cognitivo e o pensamento metafórico” (1999: 496). A metáfora é um elemento determinante no processo de categorização, no processo de entendimento e da própria compreensão humana. Corpo, cognição e interação são a matriz que permite interpretar e conferir sentido à realidade. A investigação sobre o modo de pensar e a forma de produzir conhecimento; a compreensão sobre como categorizamos é “*um ponto central para a compreensão daquilo que nos faz humanos*”. (Lakoff, 1987: 5) A categorização surge da interação do organismo com os sistemas cognitivos (como a percepção, a memória, o raciocínio, a atenção) e é parte integrante do fenômeno mais abrangente que constitui a cognição humana, sendo a semântica o mecanismo mais especializado na categorização. As categorias que estruturam o nosso pensamento não são meras estruturas de intelecto; elas são corporificadas; estão presentes no nosso cotidiano, na forma como nos relacionamos com os outros e na nossa relação com o mundo (Lakoff & Johnson, 2002:46). Usamos a metáfora para designar a nossa atividade sensorial, motora e perceptiva e os mecanismos corporais servem de base a construções inferenciais abstratas. O corpo exerce um papel fundamental no significado, na imaginação e na razão. “*Um conceito incorporado é estrutura neuronal que é atualmente parte de, ou faz uso do sistema sensoriomotor de nossos cérebros. Muito da inferência conceptual é, pois, inferência sensoriomotora*” (idem, 1999: 20).

Gibbs (1999, 2001:2) destacou a importância da percepção corporificada e da ação, na experiência direta do indivíduo com o mundo. “*A cognição (...) deve ser estudada em termos de interações dinâmicas entre pessoas e entre o seu ambiente. A linguagem e o pensamento humano emergem de padrões recorrentes de atividade corporificada que definem comportamentos inteligentes em desenvolvimento*”.¹⁰⁵ Um exemplo pode ser a noção de 'equilíbrio'; é algo que apreendemos através de experiências corporais e da manutenção dos nossos sistemas e funções corporais em estados de equilíbrio. E este esquema imagético do equilíbrio é metaforicamente elaborado para a compreensão de vários domínios abstratos (Silva, 2001-2003).

¹⁰⁵ In: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6362/000528948.pdf?sequence=1>.

“Um dos domínios em que a interação metáfora-metonímia é particularmente frequente é o das categorias de emoção. (...) A conceptualização dos sentimentos e das emoções funcionam um princípio metonímico geral de tipo causa-efeito, pelo qual a ira, a tristeza, o medo, a alegria, o amor e outras emoções são referidas por sintomas fisiológicos correspondentes (...), e várias metáforas conceptuais desencadeadas por estas metonímias fisiológicas (...)” (Silva, 1997: 77-78)

Os estudos em Linguística Cognitiva têm demonstrado que a conceptualização de domínios abstratos é feita, geralmente, em termos metafóricos, a partir de domínios concretos e familiares (tais como o domínio espacial). A metáfora, enquanto estrutura cognitiva essencial para a nossa compreensão da realidade, já existe no pensamento infantil. Pensar metaforicamente é a forma mais comum de pensar. Somos os únicos animais que se questionam; os únicos capazes de antecipar e refletir sobre o significado da existência; os únicos que se preocupam com amor, sentido, morte e moralidade. *“Somos animais filosóficos”*. (Lakoff & Johnson, 1999: 551)

De acordo com os investigadores da Linguagem Cognitiva usamos, no nosso quotidiano, três tipos de metáforas conceptuais: estruturais, orientacionais e ontológicas.¹⁰⁶

¹⁰⁶ a) As metáforas estruturais: consistem “na conceptualização de um domínio mental através de outro”. Como exemplos, temos o esquema imagético 'percurso' na metáfora conceptual: *“A Vida é Uma Viagem”*, ou relativo à temporalidade: *“Tempo é Dinheiro”*. *“As metáforas dependem de uma metonímia conceptual”*. (idem, 2002: 4-5, 61).

b) As metáforas orientacionais: respeitantes à nossa orientação corporal no espaço (cima-baixo, dentro-fora, frente-atrás); (altos/baixos valores, espírito elevado, entrar em declínio, cair em desgraça, subir ao céu, descer ao inferno), ou do poder e do domínio e da falta de poder e do ser dominado (superior/inferior, ter poder sobre alguém, estar sob o controlo de alguém, classe

Uma das ideias mais originais em Linguística Cognitiva é a de que o nosso conhecimento é estruturado por padrões dinâmicos e imagéticos do nosso corpo no tempo, no espaço e em interações perceptivas – designados de esquemas imagéticos, "image schemas" (Lakoff, 1987,1990)¹⁰⁷.

“Os esquemas imagéticos não existem como entidades individuais e isoladas, mas ligam-se entre si através de transformações de esquemas imagéticos ("image-schema transformations").

LAKOFF (1987: 442-3)

Estes pressupostos apoiam-se em dois postulados:

a) A razão humana é uma forma de razão vinculada aos nossos corpos, às emoções e às peculiaridades dos nossos cérebros (Lakoff & Johnson, 1999: 17);

b) Os nossos corpos e cérebros - carne, sangue, nervos, células e sinapses - e as interações com o ambiente fornecem as bases essencialmente inconscientes da nossa “metafísica” comum, isto é, do sentido quotidiano da realidade e da existência humana. “*A corporalidade humana é parte da corporalidade do mundo*” (Lakoff & Johnson, 1999:566)

baixa/alta), dando origem a metáforas como “*Bom é em cima*”, “*Mau é em baixo*”, associadas às relações de poder ou às emoções. (Lakoff & Johnson , 2002: 14-15, 18; SILVA, 1992; 1995^a

c) As metáforas ontológicas têm por base a nossa experiência com os objetos e substâncias físicas, através das quais explicamos noções abstratas, emoções e ideias. Na metáfora “o corpo é um contentor de emoções”, por exemplo, o ser humano é conceptualizado como um “Contentor” e os seus estados fisiológicos e mentais, como a “Raiva”, são percebidos como “Conteúdos”. (*idem*, 25-33).

¹⁰⁷ Entre os esquemas imagéticos mais frequentes: *contentor* ("container") ou recipiente, origem percurso-destino, percurso (ou caminho), elo ("link"), força, equilíbrio (ou balança) bloqueio, remoção, contraforça, compulsão, parte-todo, centro-periferia, em cima - em baixo, à frente - atrás, dentro-fora, perto-longe, contacto, ordem linear (LAKOFF (1987: 442-3)

CAPÍTULO VI

“La escuela ha socializado la rutina, la mediocridad, el conformismo, la muerte de la imaginación creadora colectiva, el anquilosamiento de la libre expresión divergente, la cooperación en el análisis de problemática y carencias personales, culturales y sociales y en la búsqueda de soluciones alternativas generadas por los propios alumnos, no repetidas en boca del profesor- libro.”¹⁰⁸

1. Da Criatividade: “O arco e a flecha”¹⁰⁹

1.1. Educar para a criatividade. Técnicas e Metodologias

Etimologicamente, a palavra educação vem do latim *educere*, que significa conduzir para fora, isto é, “exteriorizar”, “trazer à luz” as potencialidades que existem em cada ser humano. Assim como a semente de uma flor necessita de certas condições externas (calor, humidade, constituição química dos solos), para que o que nela está contido em essência possa germinar e transformar-se em planta, em flor, em frutos, é preciso criar

¹⁰⁸ Prado, David, *Manual de Activación Creativa*, 9

¹⁰⁹ Título inspirado num poema de Gibran Khalil Gibran:

“Vós sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas vivas.

O arqueiro mira o alvo na senda do infinito e vos estica com toda a sua força

Para que suas flechas se projetem, rápidas e para longe.

Que vosso encurvamento na mão do arqueiro seja vossa alegria:

Pois assim como ele ama a flecha que voa,

Ama também o arco que permanece estável.”

as condições exteriores adequadas à floração plena do humano. O termo instrução tem um significado diferente: deriva do latim *instructio -onis*, de ação, adaptação, ordem, disposição. Deste modo, enquanto educar é algo que vem de dentro para fora, o prefixo *in* de instruir, indica-nos uma adaptação a partir do exterior, um condicionamento; em termos processuais representa o percurso exactamente inverso ao de *educare*.

A criatividade tem origem no termo latino *creare*, “dar existência”; “sair do nada”; “erguer”, “produzir” e está relacionado a *crescere*, “aumentar”; “crescer”. Os processos imagéticos acompanham o tempo e as mutações bio-neurológicas do humano, constituindo a matriz essencial de uma natureza criativa, livre e transformadora. A faculdade de imaginar, de projetar, de deliberar, de criar e de atuar sobre o mundo, através das mãos – *poiésis* -; o recurso à *techné*, tornou o homem diferente dos outros seres vivos. No exato momento em que este ser sonhou e interpretou os sinais enviados pela natureza - pelas astros, pelas nuvens, pelos ventos, pelas aves e pelos animais - ; criou símbolos e antecipou a realidade, manifestaram-se nele as faculdades do sonho, da antecipação, da deliberação, do entendimento das coisas que vai além da realidade imediata e se materializa na busca de sentido.

A génese do humano tem, conseqüentemente, uma matriz poiética, porque é no *mytho* que se desenha a paisagem comum de emoções, de metáforas e categorias arquetípicas inscritas no inconsciente genético da espécie, riquíssimo em imagens (*eikones*) e potencialmente criador (*dynamis*)¹¹⁰

É no interior desta paisagem antiga que o imaginário do homem se manifesta, desde a arte à ciência. É neste horizonte longínquo que os símbolos se materializam; ascendem à vida da consciência; atuam; alcançam dimensões da memória que o conhecimento racional, lógico - demonstrativo tem dificuldade em percorrer. Porque transmitem intuições e uma inteligência oculta, que ao ser apreendida pelo pensamento lógico, fica aprisionadas a conceitos e formulações teóricas rígidas, esvazia-se de toda o campo imagético e, como consequência, morre.

¹¹⁰ Numa entrevista à revista “*Única*”, in Jornal Expresso de 30 de Outubro de 2010:21, António Damásio afirma que biologicamente os próprios sentimentos e emoções vão além da consciência individual e mergulham naquilo que se chama “sentimento primordial”, inscrita no inconsciente genético da espécie.

Na contemporaneidade, a criatividade é apoiada em técnicas e metodologias que asseguram uma cultura sistêmica em todos os domínios do pensamento divergente e inovador, inventivo, visual e fantástico. As imagens mentais constituem a linguagem mais rica da consciência, e a menos explorada, como recurso de desenvolvimento pessoal e também como recurso didático.

Para integrar o processo criativo numa visão unitária do ser humano, é necessário ter inteligibilidade da fisiologia do cérebro, das percepções, dos processos linguísticos, da racionalidade, da memória, do sonho e da ideação. Foi essa necessidade de compreensão que justificou a investigação em Linguística Cognitiva, de Lakoff e Jonhson e o trabalho de análise comparativa das metodologias e objetivos da Filosofia para Crianças, de Mathew Lipman e as metodologias criativas de David Prado Diez.

1.2. Metodologias e técnicas de “imaginação guiada”

Hipótese de trabalho: introduzir na *Comunidade de Investigação de Filosofia Criativa Com Crianças*, métodos e técnicas de trabalho criativo de David Prado Diez e fazê-las dialogar com a metodologia de Lipman.

Objetivos: Estabelecer uma relação dialética entre a imaginação, a criatividade e o discurso argumentativo. Libertar o pensamento lógico-formal dos entraves à criatividade e mergulhar numa dimensão ôntica fluida, primordial, simbólica e *arquetípica*. Aplicar Técnicas de Relaxamento e exercícios que promovam a comunicação empática, a convivência pacífica e permitam transmutar as emoções o metal e a cinza que nos acorrentam aos medos primordiais. Para além do *Relaxamento Criativo*, Prado Diez desenvolveu um conjunto de métodos e técnicas de trabalho sistêmico, com o objetivo de fazer assomar a imaginação.

2. Princípios Fundamentais do Trabalho Criativo

- a) Ser original, único e irrepetível;
- b) Desenvolver uma atitude lúdica, original, divergente, propiciando a criação alegre e livre, “louca”; fantástica;

- c) Fazer de modo sempre novo e diverso;
- d) Expressar-se de forma inovadora (evitar o recurso repetido às mesmas linguagens);
- e) Recorrer, sempre que possível, a distintas formas de expressão para comunicar uma mesma ideia, associando a linguagem verbal (literário, analógico, discursiva), à linguagem visual (desenhos, pinturas, esculturas), à linguagem dos sons (música), à cinestesia (expressão mímico - corporal);
- f) Inventar algo novo cada dia;
- g) Reinventar-se através de uma praxis refletida, problematizada, autêntica e coerente. (Prado: 1987, 3)

Face aos princípios expostos, o ato de criar implica uma praxis inovadora e mudanças materiais e objetivas - nos planos tecnológico, científico, estético, linguístico, imagético mas também axiológico, ontológico e existencial. O que significa que a poética produz novas formas de conceber, pensar, atuar; potencia a mudança das estruturas de pensamento e as representações do mundo, assim como as categorias linguísticas, estéticas e éticas. (*idem, ibidem*: 11)

Segundo Prado, a criatividade é uma faculdade humana com conteúdo operativo e pode ser modificada, através de trabalho sistémico, transformando-se numa forma de pensar, numa praxis, e num lugar do ser, necessariamente irrepitível, único e original. “A criatividade é a mãe da invenção, raiz de todo o progresso e inovação tecnológica, científica, artística, literária, social e humana” (*idem, ibidem*:9) e, por essa razão, é útil e necessário estimular a criatividade. Recorrendo a técnicas criativas, pode estimular-se metodologicamente a criatividade, exercitar e consolidar uma praxis criativa que a educação reprodutora e acrítica, o hábito e a rotina, fizeram cair em desuso.

3. Os Ativadores Criativos como modelos de pensamento inovador imaginativo

Para David Prado (1999:8), o pensamento divergente pode desenvolver-se, desde que se trabalhem, de forma sistemática, conceitos, representações lógico-formais e linguísticas, imagens mentais, as intuições e as produções icónico-plásticas. A criatividade pode ser convertida numa tecnologia metodológica “*que assegure uma cultura sistémica em todos os domínios do pensamento divergente e inovador, inventivo, visual, fantástico*” (*idem, ibidem:15*), porque traduz e sistematiza hábitos de trabalho intelectual divergente, original e criativo, apoiados numa praxis espontânea, autêntica e original. Face aos argumentos apresentados pelo autor, infere-se que é possível desenvolver “*formas de pensamento criativo, como a análise, a pesquisa original, a contraposição dialética, a visão metamorfoseante de projeções fantásticas, a percepção e expressão plástico-visual, de propostas múltiplas e ideias várias, de alternativas inusuais*” (*idem, ibidem:8*).

Os ativadores criativos constituem um treino frutífero para a conceptualização, dado que exigem uma análise auto-crítica e uma interpretação hermenêutica do sujeito que os aplica. Exige, fundamentalmente, o desenvolvimento de um pensamento multi-inteligente, global, que vai infinitamente além da abstração generalizadora e da formalização e percorre os domínios da sensibilidade, da imaginação, da intuição, das inteligências lógico-resolutivas, práticas-empendedoras, espirituais, cósmicas e arquetípicas.

4. Em busca de uma sintaxe e uma semântica da Criação, originais.

Prado Diez (1987: 8)¹¹² define a criatividade como a matriz constitutiva de um novo modelo de pensamento e de expressão livre, autónoma e crítica, suficientemente

¹¹¹ GEDEÃO, António, (2004), *Obra Completa*, Relógio d'Água. 248

¹¹² Prado, David, *Analogia Inusual*: 15

abrangente para abarcar concepções teóricas, valores e fundamentos dos vários modelos metodológicos. Ao mesmo tempo, apresenta razões teóricas que demonstram a relevância do seu estudo e da sua aplicabilidade, nos múltiplos domínios pessoais, sociais e profissionais.

Uma aplicação rigorosa, em termos metodológicos, das práticas de criatividade, reclama a análise dos contextos onde se aplicam, a definição dos objetivos (*porquê?*), a sistematização do processo (*como fazer?*), a reorientação do percurso, se necessário, a definição de finalidades (*para quê?*) e a avaliação dos resultados, numa perspectiva hermenêutica. Só através do conhecimento da realidade, da compreensão dos problemas, da análise e antevisão das resistências e eventuais obstáculos, é possível a aplicação de metodologias e técnicas de criatividade. É um facto que a promoção fundamentada dos processos criativos, (caóticos e desorganizados, por natureza), o seu acompanhamento crítico, a avaliação, torna necessário estimulá-los, dimensioná-los e direcioná-los no sentido da resolução de problemas em educação. A *praxis* criativa exige a inteligibilidade das técnicas que se vão aplicar e o domínio dos instrumentos. Exige ainda uma profunda consciência de si, em termos emocionais - o auto-controle, a assertividade, a empatia - para poder responder adequadamente aos problemas que possam emergir no contexto prático. É necessário ainda libertar a comunicação de resistências emocionais ou cognitivas e dos espertalhos conceptuais, axiológicos e emocionais, para deixar fluir em liberdade as imagens, as emoções, as ideias e o pensamento que as verbalizam ou transmutam, através da cinestesia, da expressão plástica, musical, ou qualquer outra expressão.

A criatividade - como todas as coisas vivas e em expansão - reclama espaços de liberdade. A opressão, a crítica destrutiva e a clausura intelectual diminuem a energia criativa e destroem a própria pulsão da vida. Impedem a auto-realização. A criatividade é uma energia intrínseca ao ser, por essa razão, vai além das dimensões comunicacionais, relacionais, ou produtivas. A criatividade apoia-se num imaginário, enquanto sistema dinâmico e organizador de imagens que relaciona, e conecta entre si. A criatividade é expansão. Expande-se como a própria vida. Como o próprio universo.

5. Metodologias e Técnicas de Criatividade Aplicada – (apresentação sucinta)

As multi-inteligências criadoras

Torvelinho de Ideias

Relaxamento Criativo

Analogia Inusual

5.1. As Multi-Inteligências Criadoras¹¹³.

Esta técnica fundamenta-se teoricamente na *Teoria das Estruturas da Mente* (Frames of Minds) e na *Teoria das Inteligências Múltiplas*, desenvolvidas por Gardner (1983), onde se questiona o conceito tradicional de inteligência e apresenta a tese das inteligências múltiplas como múltiplos sistemas que interagem entre si, e não como meros fragmentos de um sistema mais amplo (quadro nº 2).

Quadro nº 2 : As Multi-Inteligências Criadoras		
O Quê?	Como?	Para Quê?
<p>1. Promover o desenvolvimento total das várias inteligências:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inteligência sensório-motora • inteligências linguísticas, • lógico-formais, • expressivas (musicais, plásticas, dramáticas), • imaginativas, <ul style="list-style-type: none"> i) espirituais; ii) transcendentais; iii) arquetípicas/ 	<p>I. Aplicação das várias inteligências a um tema, um objecto da realidade material ou ideia.</p> <p>Descrever as ações inteligentes nos múltiplos planos:</p> <p>i) Sensório-motor (inteligência sensorial, motriz-dramática, emotivo-volitiva e sócio-empática)</p> <p>ii) Expressivo: (icónico-plástica, musical, verbal literária)</p> <p>iii) Das Inteligências Imaginativas: (visual, fantástica, torvelínica, intuitiva).</p>	<p>Criar novos conceitos; novas representações de si e do mundo.</p> <p>Facilitar a formação de uma autoconsciência.</p> <p>Promover uma ação implicada.</p> <p>Fazer emergir uma consciência de si inserida em contextos ecológicos e das consequências da sua ação na “teia da vida”</p> <p>Promover a reflexão, a idealização, o pensamento complexo e uma vivência ecológica profunda – no plano individual, social e ambiental.</p> <p>Partilhar ideias originais, inéditas e inovadoras.</p> <p>Inovar na resolução de problemas</p>

¹¹³ A técnica criativa “Multimente Criadora” desenvolvida por Prado Diez fundamenta-se na estrutura da inteligência de Guilford, das inteligências múltiplas de Gardner e da inteligência emocional de Goleman.

<p>transculturais.</p> <p>2. Estimular a mente a desenvolver todas as suas faculdades desconhecidas, cinestésicas, linguísticas, imagéticas, mágicas, fantásticas, transcendentais cósmicas.</p>	<p>iv) Das inteligências Lógico-resolutoras (análise, síntese, organização sistemática)</p> <p>v) Das inteligências práticas empreendedoras (inteligência inovadora, heurística, inventiva, empreendedora executora)</p> <p>vi) Das Inteligências espirituais transcendentais (estética-artística, epistémica, ética e mística)</p> <p>vii) das inteligências cósmicas e arquetípicas transculturais.</p> <p>2. Avaliar o processo e o resultado, através de uma análise metacognitiva.</p>	<p>e conflitos.</p> <p>Inventar soluções inéditas para a resolução dos problemas humanos e ambientais.</p> <p>Dar ferramentas para a organização sistémica. Promover o auto-conhecimento e a auto-compreensão de si próprio e dos grupos com quem se trabalha ou interage;</p> <p>Promover conexões entre indivíduos, culturas, espécies, e a multiplicidade dos seres vivos.</p> <p>Promover a individuação (no sentido Jungiano, do em-si, inserido no universo antiquíssimo dos “arquétipos”, dos símbolos, dos signos, das imagens, das representações cognitivas e emocionais). Buscar uma compreensão profunda dos medos, a fim de poder libertar-se. O regresso ao “ conhece-te a ti</p>
--	---	---

¹¹⁴ PRADO, David , in *Nuevos Métodos Creativos Aplicados*, TAC, Las 34 Inteligências Creadoras

		mesmo “ socrático. Planejar ações e contextos onde se vivenciem a Liberdade, o Belo, a Transcendência, a Harmonia e a grandeza da criação, quer no plano individual, quer no plano coletivo. ¹¹⁴
--	--	--

5.2. *Torvelinho de Ideias* (PRADO, 1987, 2000)

5.2.1. Pressupostos:

Criação de um ambiente democrático e tranquilo;

Busca de soluções e razões objetivas para fundamentar propostas;

Abertura da mente; flexibilidade; tolerância e pensamento complexo;

Reconhecimento do valor das diferentes propostas;

Desejo de inovar, fazer emergir algo novo;

Integração no grupo; reconhecimento; sentir-se e fazer sentir todos os elementos “valiosos” (quadro nº 3)

Quadro nº 3: Síntese esquemática dos objetivos, metodologia e finalidades do *Torvelinho de Ideias*.

Para quê?	Como?	Com que finalidade?
Para estimular a produção de processos criativos, participativos ou produtivos, que reclamem volições, autonomia, intersubjetividade, pensamento transformador e auto-consciência. ¹¹⁵	Através de metodologias de resolução de problemas ou sugerindo a transformação de uma realidade, através do discurso e do exercício da liberdade criadora.	Estimular a liberdade criativa, a imaginação individual, grupal ou comunitária, com o fim de fazer surgir ideias novas ou novas formas de organização;
Pressupõe o reconhecimento prévio das próprias ideias e a sua fundamentação.	Determina-se o tempo para a discussão de ideias, em função dos objetivos e da natureza do grupo.	Otimizar instrumentos, procedimentos, práticas, promover novos métodos de trabalho cooperativo, de investigação e de ação;
Reclama a análise e o reconhecimento da carga	As orientações devem ser	Melhorar a auto-estima e a

¹¹⁵ Osborn utilizou esta técnica para gerar novos produtos na área da publicidade.

<p>emocional das ideias ou imagens a trabalhar: vontade em iniciar projetos inovadores ou fantásticos</p> <p>Visa a resolução de problemas práticos ou conflitos individuais ou grupais.</p>	<p>breves e claras. Todas as ideias são válidas e deverão ser aceites, sem exceção. Deixa-se fluir o pensamento em liberdade e sem censura.</p> <p>Anotam-se rapidamente todas as ideias, impressões ou recordações que a situação faça ocorrer. (Dever-se-á evitar a indecisão inicial ou que um só sujeito monopolize a produção de ideias.)</p> <p>Seguidamente elegem-se as ideias a trabalhar e poder-se-á aplicar qualquer outra metodologia, capaz de produzir imagens fantásticas, susceptíveis de produzir uma transmutação total. (realizam-se esboços; experimentam-se alternativas; antecipam-se erros).</p> <p>Princípios metodológicos:</p> <p>A Escuta ativa;</p> <p>A participação de todos, (investigação participativa).</p> <p>A Tolerância e Respeito pela diversidade do pensar.</p> <p>O estímulo ao pensamento divergente.</p>	<p>satisfação, individual e grupal</p> <p>Promover o pensamento livre e a inovação;</p> <p>Criar contextos de afirmação do espírito crítico e da autonomia, ter visões inovadoras, fantásticas e visionárias.</p> <p>Colocar alternativas a situações problemáticas; propor soluções novas.</p> <p>Promover uma maior consciência de si e do outro.</p> <p>Criar contextos para a discussão dos problemas que afetam o homem na contemporaneidade: aquecimento global, sobreexploração de recursos; alterações climáticas; pobreza.</p> <p>Surgimento de uma consciência eco-transcendental, visando a preservação da vida humana e dos ecossistemas no Planeta Terra e a construção da Paz</p>
--	---	---

5.3. Relaxamento Criativo Integral

A técnica de relaxamento começou por ser usada, no ocidente, por terapeutas, nos anos sessenta do século XX, para resolver problemas de saúde, baixa auto-estima, dificuldade de concentração, esgotamento físico e intelectual. Constatou-se que a realização de relaxamento integrado, permitia mudar o ânimo e o estado físico, mental e emocional da pessoa que o realizava.

Progressivamente alargou-se o seu âmbito de aplicação a situações em que era necessário resolver problemas de forma criativa, quer do foro psicológico, quer emocional, quer organizacional (no meio empresarial, por exemplo). Verificou-se também que o *Relaxamento Criativo* gerava não só bem-estar físico e emocional, mas espaços interiores de liberdade, auto-consciência, empatia e abertura sócio-comunicativa, assim como a compreensão profunda da realidade própria e do outro. O Relaxamento Criativo é uma via de libertação e de inspiração fantásticas para artistas na medida em que plasman nas suas obras a serenidade, a beleza, a harmonia, a espiritualidade, as imagens (conscientes e inconscientes). “*O sujeito sente-se profunda e nitidamente em si mesmo, com uma grande sensibilidade*” (PRADO, 2005:8).

O Relaxamento Criativo programado permite vivências estéticas libertadoras. “*Especialmente relevante para estes casos é a prática da visualização criativa do imaginário guiado, da inclusão de valores de bondade, consistência, integração, unidade, beleza e harmonia que sustentam e produzem o Relaxamento Criativo*”. O máximo efeito do Relaxamento Criativo dá-se quando o sujeito - individualmente ou em grupo - pratica de modo regular vários princípios e técnicas de relaxamento de modo integrado e sistemático. Estes múltiplos processos produzem efeitos múltiplos, por intervenção de fatores psicológicos, neurológico-cerebrais, musculares -corporais.

Nas últimas duas décadas, Prado associou a criatividade às técnicas clássicas de Relaxamento. O resultado é uma simbiose de criatividade, inovação e originalidade. Nas suas investigações buscou os “*nexos comuns*” entre as técnicas de relaxamento muscular (por tensão e distensão), com a concentração autógena e o treino individualizado. O nexo comum constitui “*os princípios da dialética e da consciência corporal profunda.*” Associou ao relaxamento clássico (muscular e autógeno), à

visualização de cores, objetos, de fenômenos da natureza, “*mediante processos de identificação com os mesmos*”. Através de processos analógicos, as pessoas mais criativas sentem sensações de peso ou de calor, através de metáforas como “*o teu corpo está pesado ou leve, ou fresco, ou em contacto com a água ou com o céu*”. Este processo foi fortemente melhorado com a visualização de imagens e a *Analogia Inusual*, associando estes processos a outras propostas “*totalmente originais e únicas: movimentos, sons, sensações que não se tenham experimentado antes*” (*idem, ibidem: 17*)

David Prado utiliza o Relaxamento Criativo para promover o bem-estar interior, o encontro do ser consigo mesmo, com finalidades sensitivas e espirituais. (*idem, ibidem: 16*) A criatividade associada ao relaxamento é, fundamentalmente, “*uma opção inovadora e inventiva*”, um fazer de modo original, induzindo princípios criativos, sensações de beleza, de paz e comunhão, expressões libertadoras e uma consciência profunda do corpo - no plano bio-neurológico, mental, espiritual e cósmico. Através de uma dialética criativa integradora é possível produzir uma unidade entre a dimensão sensível- corpo, emocional, intelectual e uma dimensão transcendental e cósmica, na medida em que o sujeito adquire uma profunda clarividência sobre o seus estados, quer no plano físico, quer no plano espiritual, sendo possível - através de volições e de uma consciência senciente, profundamente viva - tomar consciência das sensações e emoções e respirar profunda e plenamente a energia que o liga ao todo (*idem, ibidem:17*).

Segundo Prado, o Relaxamento Criativo ajuda a encontrar alternativas e novas soluções para alterar situações de stress ou de angústia. “*O relaxamento de carácter filosófico transcendental, conecta o ser humano com o melhor da existência ao longo das culturas e das civilizações* “. Vai ao encontro do uno e da antiquíssima beleza, da paz e da harmonia universais, as matrizes ocultas das realidades sociais e artísticas, em suma, os “arquétipos”. Introduzidos na vida, na ação diária, nas práticas pedagógicas ou profissionais, é libertadora e ameniza as relações do ser consigo próprio, com o outro e com o mundo que o rodeia. O objetivo do relaxamento integral é promover a auto consciência do ser humano em todas as suas vertentes, corporais, emocionais, mentais e espirituais. (*Idem, ibidem: 25-32*)

5.3.1. Benefícios decorrentes da aplicação do *Relaxamento Criativo*¹¹⁶

I. No plano Corporal (relaxamento terapêutico):

Maior resistência imunológica: ativação das defesas imunológicas do organismo;

Maior integração corporal: maior equilíbrio homeostático, melhor comunicação entre o sistema nervoso, linfático e sanguíneo;

Mais saúde, energia e bem-estar, como resultado de um processo neuro-metabólico “feliz”;

Menor cansaço, conseqüentemente sensação de bem-estar físico e espiritual;

Menor desgaste físico e emocional, decorrente do auto-controlo das energias internas e externas ao organismo.

¹¹⁶ *Idem, ibidem: 28-32*

II. No plano social/comunicacional:

Abertura ao outro.

Escuta ativa.

Maior coesão e integração social/comunitária.

Maior empatia, isto é, capacidade de sentir o próprio corpo e incorporar os anseios e os desejos dos outros.

Maior autenticidade e profundidade na comunicação, mais clara e mais humana.

Maior consciência social e ecológica: estar em sintonia como o outro. Vivenciar conexões profundas com o ambiente e com os ecossistemas.

III. No plano ecológico:

Identificação senciente com todos os seres e com a natureza

Maior consciência da multiplicidade das formas de vida.

Maior empatia com todas as formas de vida.

Conexão com a energia cósmica

IV. No plano da consciência:

Desenvolvimento de uma consciência transpessoal; a compreensão do espírito dos povos; os “arquétipos” que *residem* no imaginário das culturas e dos indivíduos.

Maior inteligibilidade dos valores permanentes, consolidados no inconsciente coletivo humano. Superação da dicotomia eu-outro.

Sentimento do Belo, do Justo, da Verdade.

Compreensão profunda da verdade, da autenticidade, do sentido da realidade e da vida.

Busca pelo sentido da unidade em relação com o todo; a procura da harmonia, da Paz, do bem-estar interpessoal, numa perspectiva integradora de todos os outros seres da natureza.

Busca de transcendência e de união cósmica. (Prado, 2005: 28-32)

5.3.2. Benefícios de aplicação do *Relaxamento Criativo* em contexto pedagógico.

Melhor qualidade na aprendizagem, na medida em que não se limita à memorização acrítica mas aprende-se com sensações, com imagens, com impressões; com ampla atividade cerebral;

Melhor comunicação, um maior auto-controle, menos violência, diálogo autêntico, escuta ativa, serenidade e paz nas relações entre as pessoas, os grupos e as comunidades;

Menor fadiga mental, que surge habitualmente associada ao excesso de esforço intelectual ou físico e origina, muitas vezes, esgotamento, incapacidade de concentração e uma visão pessimista de si mesmo e da realidade.

Integração do indivíduo e desenvolvimento da aptidão natural para a realização pessoal. Compreensão da ecologia pessoal: a história de vida, as expectativas, a categorização, as metáforas, o próprio corpo, as fantasias, as dimensões da consciência e a própria vida (*idem, ibidem*).

6. *Analogia Inusual*

A *Analogia Inusual* estabelece uma associação lógica (ou poética) entre objetos/realidades díspares que, aparentemente, nada têm nada de semelhante entre si. É uma relação não usual; o desafio do pensamento divergente, heurístico, em diálogo com o pensamento convergente, conceptual e ambos com a imaginação, com o sonho, com as volições, com as imagens antiquíssimas e com o inconsciente individual e coletivo.

A analogia é um poderoso instrumento da mente humana que nos permite considerar qualquer realidade ou problema em toda a sua complexidade e funcionamento sem necessidade de atomizá-la. (Prado, 1999)

6.1. Dimensões funcionais e técnicas da AI aplicada numa sessão de Filosofia com Crianças.

6.1.1. Função verbal, lógica, racional e argumentativa:

Apresentação de um problema filosófico através de uma narrativa visual (projeção multimédia)

Apresentação de questões pelas crianças.

Clarificação de conceitos.

Inferência / pedir justificações sobre as ideias expressas.

Predicação sobre relações causais, semelhança e dissemelhança.

Apresentação de razões; justificação das opiniões.

Problematização: apresentação de outras hipóteses/ caminhos diversos na explicação da realidade e do processo de a conhecer.

Síntese / esquematização das diversas opiniões expressas.

6.1.2. Criação de uma *Analogia Inusual* entre a teoria filosófica e um objeto estranho ao contexto, uma ideia ou uma metáfora.

Relação entre sinomia e antinomia¹¹⁷

¹¹⁷ PRADO, Diez, “*La conceptualización operativa de la analogia*” De acordo com tipos de relações analógicas (Sternberg e Negro, 1980: 48; Prado 1999).

Funções/Contexto.

Reordenação temporal/ordenação causal.

6.1.3. Função Figurativa/emocional e imagética¹¹⁸

Processamento visual de conceitos.

Processamento imagético dos signos e dos símbolos e o estabelecimento da correlação com as emoções.

Percepção discriminativa – comparativa.

Idealização e construção mental criativa

6.1.4. Função praxica da ideia.

A transmutação da ideia em objeto material (dissertação filosófica, desenho, pintura, escultura, sinfonia, texto poético).

Dimensão pragmática - experiencial da AI.

6.1.5. Dimensão analógico-plástica da AI. (Prado, 1999:24)¹¹⁹

Elaborar materiais criativos - desenhos, esculturas- que permitam estabelecer conexões inusuais;

Desenvolver uma *praxis* criativa, a partir de relações analógicas entre objetos de arte e teorias.

¹¹⁸ A imagem mental em relação com outros processos cognitivos, na perspectiva de Paivio “ O sistema de codificação verbal e não verbal (visual - dinâmico) são funcionalmente independentes porém, ao mesmo tempo, estão interconectados, “de modo a que uma ação cooperativa seja possível entre eles (Paivio, 1978, p.115), podendo os códigos abstratos (rede de entidades semânticas e proposições descritivas) servir para conectar a linguagem com eventos perceptivos visuais, já que o verbal e o não verbal se traduzem neles” (Prado, 1999: 25)

¹¹⁹ PRADO, Diez, *Analogia Inusual*, 1999: 84

6.1.6. Dimensão hipotética-Inventiva.

Lançar hipóteses sobre um tema/problema; deixar que o torvelinho das ideias e as imagens criem infinitas possibilidades combinatórias.

POR QUÊ?	COMO?	PARA QUÊ?
<p>Objetivos:</p> <p>Desenvolver a comunicação heurística entre ambos os hemisférios cerebrais: esquerdo e direito.</p> <p>Desenvolver as faculdades lógicas da comparação e da distinção;</p> <p>Potenciar a lógica do pensamento discursivo e demonstrativo racional, estabelecendo relações dialéticas entre a dimensão do imaginário e do fantástico;</p> <p>Subverter o comum e o habitual;</p> <p>Estimular o pensamento livre, crítico, inventivo;</p> <p>Transforma, readaptar; inovar.</p> <p>Conceber e desenhar ideias e produtos inusuais, a partir de espaços de liberdade criativa e de uma espécie de “caos” inicial, sequencialmente reestruturaste;</p> <p>Criar relações ocultas, subversivas ou fantásticas entre objetos;</p> <p>Criar conexões entre o que já se sabe (objeto conhecido) e o desconhecido;</p> <p>Incrementar a percepção visual (pensar com o corpo; sentir através de imagens);</p> <p>Promover a autonomia do pensar, do imaginar, do criar;</p> <p>Promover o pensamento livre, radical, ousado, subversivo e genial.</p>	<p>Metodologia:</p> <p>Motivar para a prática da <i>Analogia Inusual</i>.</p> <p>Programar os objetivos/produtos ideias a transformar.</p> <p>Selecionar os termos da comparação (objetos científicos, técnicos, filosóficos, artísticos, linguístico/conceptuais), compará-los elemento a elemento, através da técnica de “braimstorming”;</p> <p>Clarificar as aplicações didáticas, quando aplicada em contexto pedagógico,</p> <p>Desenhar objetos novos e inusuais. Realizar e esculpir protótipos.</p> <p>Imaginar a reconversão do objeto e as sucessivas metamorfoses:</p> <p>i) formal;</p> <p>ii) quantitativa/constitutiva;</p> <p>iii) funcional;</p> <p>iv) causal</p> <p>v) final</p> <p>Determinar os componentes/ objetos relevantes do projeto/problema;</p> <p>Imaginar-se a si mesmo imerso no mundo, em transmutação e em mudança, como partícula constitutiva de um todo</p> <p>(natural, social, ambiental, cósmico)</p>	<p>Finalidades:</p> <p>Imaginar a transformação do objeto ao mesmo tempo que se imagina a transformação de si próprio.</p> <p>Elaborar materiais criativos - nomeadamente desenhos, esculturas, ou quaisquer outros materiais- que permitam estabelecer conexões inusuais, desenvolvendo theorias e praxis criativas.</p> <p>Promover um pensamento livre, inconformado, rebelde, insubmisso, que recuse a opressão e a escravatura do hábito.</p> <p>Melhorar a qualidade das produções (científicas, técnicas, pedagógicas...)</p> <p>Promover a descoberta de soluções originais, inéditas e geniais;</p> <p>Promover uma visão holística de si-mesmo, enquanto parte de um todo.</p>

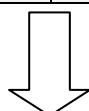
7. Similitude entre projeto formativo resultante da aplicação da *Analogia Inusual*, de David Prado Diez e o projeto formativo de uma Comunidade de Investigação, de Mathew Lipman. (quadro nº 5)

Após análise comparativa das características, metodologias e a pragmática da *Filosofia Para Crianças*, de Matthew Lipman, e as metodologias da Criatividade, de Prado Diez, foi possível constatar que ambas têm como objetivo o desenvolvimento da linguagem, o pensamento flexível, complexo e divergente, a democraticidade, a empatia, o diálogo, a intersubjetividade. (como se pode constatar nos quadros nºs 4 e 5)

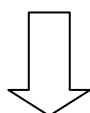
Quadro nº 5 (PRADO, s/d, A AI como modelo didático construtivo e lúdico: 93)

Características, ações e funções pragmáticas da <i>Analogia Inusual</i> (Prado Diez)	Resultados e efeitos esperados nos alunos e professores
1. Normas democráticas	1. Desenvolvimento consolidado de práticas e de construção de um clima democrático
Respeito e tolerância por todas as ideias sem recusar nenhuma. Liderança democrática. O mediador está sujeito às mesmas normas que os alunos.	Atitudes de abertura, confiança, respeito, tolerância e apreço; Saber escutar e criticar; dar alternativas para melhorar Facilidade de liderança partilhada e participativa Clima de confiança, de alegria e de cooperação
2. Metas criativas	2. Desenvolvimento da criatividade
Produzir muitas ideias e elaborá-las; Ser original: inovar; mudar; Cultivar a iniciativa, a invenção e a descoberta por analogia	Produtividade e flexibilidade; Originalidade de pensamento Invenção e inovação

3. Expressão livre – verbal e plástica – das ideias	3. Expressão fluida
Expressar-se por palavras próprias: pensamentos, poemas...	Fluência verbal e enriquecimento do vocabulário;
Expressar-se através do desenho, do conto, da dramatização	Riqueza e variedade de linguagem verbal e plástico-imaginativo; Desenvolvimento literário: analogias e metáforas



Desenvolvimento Pleno
<p>Democracia e cooperação social;</p> <p>Criatividade e invenção;</p> <p>Expressão e linguagem total</p> <p>Pensamento autónomo</p> <p>Inteligência superior:</p> <p>Análítico-sintética</p> <p>Lógica, crítica e imaginativa</p> <p>Planificadora-resolutiva</p>



<p>Ecologia Educativa</p> <p>Lúdica, imaginativa e descontraída;</p> <p>Democracia, participação ativa, serenidade;</p> <p>Criatividade, expressividade e inteligência profunda.</p>
--

8. Técnicas de Criatividade Aplicadas em Comunidade de Investigação (crianças do 2º ano do 1º ciclo: 7/8 anos de idade)¹²⁰

8.1. Cronograma das sessões da Comunidade de Investigação

O trabalho decorreu em dez sessões. (Ver anexo 1: 6)¹²¹ A *Filosofia Criativa Com Crianças* desenvolveu-se metodologicamente numa *Comunidade de Investigação*, tal como foi idealizada por Lipman. Considera a criança como um ser dotado de sensibilidade, emoções, corporeidade e intelecto, conseqüentemente, a ação pedagógica não é dirigida apenas ao entendimento, mas à afetividade, às emoções, à vivência poética. Valoriza a metáfora, a cinestesia, a aventura estética.

A experiência que envolve o ato de problematizar, traduz uma forma de compreensão e de conhecimento, na medida em que opera mudanças objetivas ao nível da linguagem, da imaginação, dos atos criativos, da relação comunicacional, das cognições, da consciência de si e do mundo e interfere na inteligibilidade, no sentido em que se produz uma compreensão mais ampla sobre a realidade e sobre si próprio.

O recurso a Técnicas Holísticas (que vêem cada ser humano concreto como um todo, valorizando e reconhecendo o corpo e as emoções e não apenas a mente), constitui um instrumento metodológico para o exercício da imaginação, da autonomia, da expressividade, da construção da linguagem e do desenvolvimento da imaginação e da criatividade. A música erudita, o *hipermédia*, a metatextualidade -a narrativa sobre e a partir da imagem (*ekphrasis*)-; o relaxamento ou visualização criativa, constituirão experiências estéticas, (*aisthesis*) e éticas.

¹²⁰ A generalidade das crianças adquirira a competência da leitura e da compreensão do texto e fez-se, algumas vezes, a leitura partilhada. Todavia, a Mediadora (para abreviar algumas sessões) teve necessidade de ser ela própria a ler os textos. A maioria das vezes, o móbil para a reflexão filosófica foi a imagem: o *hipermédia* e o vídeo.

¹²¹ (Ver anexo 1)

9. A importância da metáfora e da sinestesia na Comunidade de Investigação Filosófica.

Na sequência da reflexão desenvolvida na 1ª sessão da *Comunidade de Investigação de Filosofia Criativa Com Crianças*, procedeu-se à sistematização das habilidades de pensamento infantil - categorias metafóricas e sinestésicas - resultantes da aplicação de tecnologias de Criatividade de Prado, nomeadamente o *Relaxamento Criativo*. (quadro nº2, anexo 1:23)

9.1. Exemplo de uma sessão da Comunidade de Investigação Com Crianças.

Tema: Identidade e processos de mudança. (4ª sessão)

Problema/questão introduzidos pela mediadora: “A pessoa que somos, é sempre igual ou transforma-se”?

Sofia: Não somos sempre iguais, crescemos e transformamo-nos.

Rita: Como é que eu sei se já sou mais velha se sou sempre a mesma?

Sofia: O peito cresce e assim... (risos).

Catarina: Porque quando tiveres 15 anos saberás, até podes ter um namorado

Leandro: Ficamos mais velhos?

Carlos: Até parece que algumas pessoas nasceram velhas, estão sempre zangadas.

Leandro: Os velhos ficam sempre sentados à janela.

Simão: Não, há pessoas idosas que têm uma vida saudável e não parecem velhas.

Sofia: As pessoas felizes mantêm-se sempre jovens!?

Mediadora: Como é que sabemos que o tempo passa por nós?

Inês: Porque o tempo passa pelo nosso corpo

Sofia: Porque ainda somos crianças, mas quando formos jovens temos o corpo meio-baixo, meio-alto.

Francisca: Basta ver as pessoas para sabermos se são crianças, adolescentes ou adultos.

Rodrigo: Os idosos têm muitas rugas e por isso nós sabemos que já viveram muito tempo.

Maria: Mas os idosos já não trabalham e ficam viúvos.

Catarina: O que é ficar viúvo?

Sofia: É uma pessoa que fica sem a esposa ...ou o marido, porque já morreu.

Mediadora: Beethoven era surdo e já não era novo quando compôs a música que ouviram.

Rita: Pois, apesar de ser surdo ele criava músicas lindas.

Afonso. Beethoven era surdo mas ouvia música dentro dele.

Mediadora: E o tempo, é algum tipo de música que está dentro de nós e nos transforma? (silêncio). Então? O tempo transforma-nos? E nós deixamos de ser quem somos? Ou somos sempre a mesma pessoa, apesar das mudanças no nosso corpo e na nossa maneira de pensar?

Alexandra: Somos a mesma pessoa, diferente. Porque quando somos adolescentes já temos o período (risinhos); os adolescentes têm um corpo diferente e pensam de maneira diferente.

Mediadora: Para concluirmos, vamos pôr o chapéu verde¹²² (da criatividade) e dizer o que é o Tempo?

(Foram espalhados alguns objetos sobre as mesas: búzios, folhas de árvore; flores e as crianças foram convidadas a fazer uma escultura que traduzisse poeticamente a *Passagem do Tempo e a Mudança*. (Ver figuras 2, 3)

Miguel: O Tempo é como um barco. O barco viajava sempre com uma bandeira. Às vezes não havia vento... um dia chateou-se com os outros barcos que falavam dele, arranjou um canhão e começou a disparar.

Francisca: O tempo é como um carro de uma rainha em movimento. E a rainha tem uma almofada, que leva para todo o lado.

¹²² Recurso aos chapéus da criatividade de *DE BONO*.

Nuno: O tempo é como se fosse um búzio no escorrega do mar.

Rita: Pois, mas o búzio está a atravessar devagarinho uma ponte.

Mediadora: Onde nos liga essa ponte?

Rodrigo: A um lugar onde há uma árvore gigante, que tem uma folha com um olho e uma boca grande para respirar, porque precisa de muito ar.

Simão: É assim, o búzio andava perdido há muito tempo e encontrou amigos que tinham vindo do mar.

Inês: O búzio já estava envelhecido, e por causa disso precisava dum pau para se mexer.

Mediadora: mas como é que o búzio percebe que o tempo passa por ele quando encontrou os seus amigos?

Afonso: Porque foi tocado pelo raio da felicidade. O búzio estava sempre infeliz mas quando cresceu encontrou um raio no meio de um arbusto e percebeu que quando o raio o atingia era muito feliz.

Catarina: O Tempo anda à roda à volta do planeta Terra, que é muito bonito. As pessoas fizeram um jardim e semearam flores. E a lua cheia veio muitas vezes quando eu estava a dormir. Eu coloquei um cartaz que se vê de toda a parte do universo a dizer:” Por favor, ajudem-me a semear flores”.

Carolina: Pois, o Tempo é como uma roda gigante; roda e roda que às vezes até ficamos com a cabeça pra baixo...

Leandro: O Tempo foi passear à beira-mar com o limão amarelo e com o meu lápis de cor, quando chegaram a casa já era tarde e a mãe deles estava chateada.

Sofia: O Tempo bateu à porta, o búzio disse à papoila vermelha que estava com pressa.



Imagem nº 1: “O búzio disse à papoila vermelha que estava com pressa”



Imagem nº 2: “O Tempo é como um barco. O barco viajava sempre com uma bandeira. Às vezes não havia vento... um dia chateou-se com os outros barcos que falavam dele, arranhou um canhão e começou a disparar”.



Imagem nº 3: “O tempo é como se fosse um búzio no escorrega do mar.”

10. Análise da aplicação do conceito pragmático da *Analogia Inusual* (Prado, 1982)

A Pragmática Criativa decorrente da aplicação da *Analogia Inusual* à Comunidade de Investigação em Filosofia Criativa Com Crianças e numa aula de Filosofia do 11º ano, permitiu o desenvolvimento das múltiplas dimensões ecológicas (ver anexo 1, quadro nº 4: p:1:28)

No plano do pensamento e da Linguagem:

Flexibilidade categorial

Conexões múltiplas,

Complexificação linguística – no plano conceptual e metafórico

No plano sinestésico e do imaginário

Visualização imaginária.

A vivência do Belo (*poiésis*); através da imaginação (*phantasia*)

Aprimoramento da sensibilidade estética (*aisthésis*).

No plano social/relacional

A vivência da empatia, da comunhão e da paz. O encontro dos olhos, das mãos; o sorriso; a partilha da palavra afetuosa.

No plano ambiental e cósmico

A contemplação da natureza;

A sinestesia (a luz, a cor, as formas, os sons da natureza)

A imersão nos sistemas da vida e na energia cósmica. A empatia universal.

Quadro nº 6: Pragmática da Analogia Inusual

<p><i>Pragmática Criativa associada à Analogia Inusual</i></p>	<p>Implicações pedagógicas:</p>
<p><i>Relacionar dois termos ou realidades distintas: casa/pássaro; casa/barco; búzio/passagem do tempo; casa/árvore; criança/flor</i></p>	<p>Intencionalidade e agilidade mental; Flexibilidade categorial; recurso à analogia e à metáfora. Corporalização na expressão das ideias; Desenvolvimento da Criatividade</p>
<p><i>Buscar o número de elementos comparáveis. (ex: uma casa em madeira/ um barco em madeira.)</i></p>	<p>Busca de conexões múltiplas, complexificação linguística – no plano conceptual e metafórico; visualização imaginária.</p>
<p><i>Concentração e escuta:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>das vozes dos outros (seres humanos e outros seres vivos: baleias, golfinhos, aves marinhas...);</i> - <i>dos sons da natureza (murmúrios de água, da brisa, da folhagem, das aves...)</i> - <i>dos sons compostos criativamente (música erudita)</i> <p><i>Expressão criativa através de desenhos, escultura; cinestesia, narrativa verbal.</i></p>	<p>A vivência do Belo (<i>poiésis</i>); através da imaginação (<i>phantasia</i>) e da sensibilidade (<i>aisthésis</i>).</p> <p>A vivência da empatia, da comunhão e da paz. O encontro dos olhos, das mãos; o sorriso; a partilha da palavra afetuosa. A contemplação da natureza; a sinestesia (ver a luz, a cor, as formas, escutar os sons da natureza e melodias resultantes do “gênio” dos criadores, saborear o aroma vermelho e amarelo das frutas maduras.</p>

10.1. Sessão sobre os Direitos dos Animais (A partir do visionamento de um fragmento do filme da Disney: “Os 101 dálmatas”).

Mediadora: Na última sessão, a Catarina disse que as crianças de África não deveriam passar fome porque eram seres com dignidade. Alguém se lembra do que significa ter dignidade?

Catarina - Quer dizer que as pessoas valem por si mesmas, que os meninos de África têm o mesmo valor que nós, por sermos todos pessoas.

Inês: E porque somos todos seres vivos.

Mediadora: Mas as plantas e os animais também são seres vivos?...

Catarina: Pois são, mas os seres racionais têm mais valor.

Mediadora: Então o que distingue o ser humano de um animal não racional?

Alexandra: Porque nós somos seres racionais.

Mediadora: Se os animais não têm valor em si mesmos então podemos maltratá-los, porque eles não pensam?

Sofia. Os animais não devem ser maltratados, porque os gatos e os cães sentem.

Inês: E os animais percebem tudo, quando estamos felizes e quando estamos tristes.

Maria: Os animais têm direito a serem respeitados.

Mediadora: Então, os animais sentem e por isso não devemos maltratá-los?

Rita: Eu mato insetos mas não podemos matar os animais, porque têm direitos, como as pessoas.

Mediadora: Podes explicar um pouco melhor a tua ideia?

Rita: Não podemos matar os animais como a “Cruela” para fazer casacos de peles...eles também têm valor, não são coisas.

Mediadora: Mas podemos matá-los para os comer?

Nuno: Sim, porque os animais comem-se uns aos outros para poderem sobreviver.

Sofia: Também podiam sobreviver se comessem só vegetais.

Leandro: Mas as pessoas precisam de carne para se alimentarem bem.

Mediadora: Mas os animais sentem, ou não?

André: Os animais sentem mas não têm a mesma dignidade que as pessoas, porque nós somos ser racionais.

Alexandra: Não, os animais sentem como nós. E são inteligentes. Até choram e riem e são eles que nos escolhem.

Mediadora: podem dar-me exemplos de coisas?

Afonso: Uma “coisa”...(ergue o lápis no ar) Isto é uma coisa?

Mediadora: O teu lápis vale tanto como um animal?

Afonso: Não. O lápis não respira.

Inês: Nem fala, como os animais.

Rita: O lápis tem pouco valor.

Mediadora: Mas é útil? Serve para escrever?

André: O lápis é um objeto, tem um valor diferente do valor que se dá às pessoas.

Sofia: Nós valemos mais do que coisas e do que os animais, porque somos pessoas. E as pessoas pensam.

Augusto: Os golfinhos têm olhos e são inteligentes.

Simão: Um bebezinho também tem olhos e também é inteligente e ainda não pensa...mas é pessoa.

Carolina: Mas um bebezinho sente e chora e sorri...e faz blá...blá... e ainda não pensa mas não é uma coisa.

Sofia: Claro! É uma pessoa!

Afonso. As hienas riem e não são pessoas. Um papagaio fala e não é uma pessoa.

Mediadora: E o que faz com que se seja pessoa?

Catarina: É que tenha um nome, uma família.

Rita: Os animais também têm nome.

Afonso: E direitos. Eu tenho direito ao bifinho e o meu cão tem direito a um osso...

André: Os animais não têm a mesma dignidade das pessoas, mas não devemos maltratá-los.

Após análise da sessão, (ver anexo 1, quadro 5: 20), foi realizado um quadro de sistematização das habilidades de pensamento e de criatividade decorrentes da aplicação da *Analogia Inusual*, nomeadamente o recurso a categorias metafóricas e analogias utilizadas pelas crianças na *Comunidade de Investigação* tendo em conta os seguintes ítems:

Prototipicidade:

Polissemia: Os diversos sentidos atribuídos aos termos “direito” e “sensiência”.

Metáfora

Imagens mentais

Pragmática funcional da Linguagem (categorização; argumento; inferência).

11. “O segredo da flor transmutada em ouro”. A importância da metáfora enquanto domínio da linguagem pictórica e vivencial.

11.1. As vivências estéticas (*aistesis*) enquanto lugar de deslumbramento e de transformação do mundo. O compromisso e a responsabilidade assumidos face a si mesmos; a progressiva formação de um ethos.



Imagem nº 4: O compromisso do Afonso para a construção de um mundo melhor.

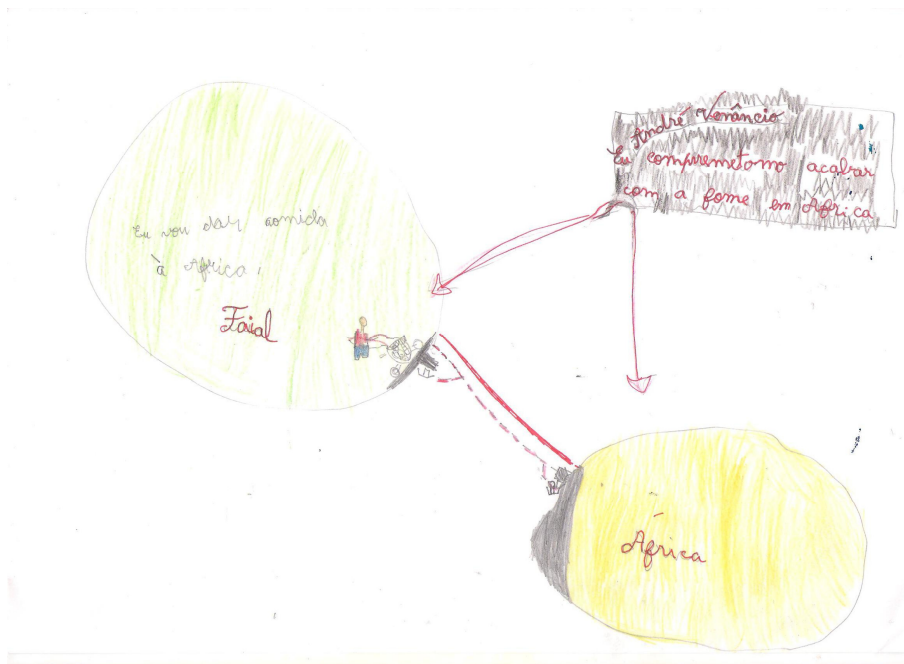


Imagem nº 5: O compromisso do André em criar pontes com África.



Imagem nº 6: O compromisso da Rita em tornar o mundo um lugar harmonioso.



Imagem nº 7: “A Casa dos Meninos de África”. A metáfora da “casa”, como um abrigo: “oikós” e o Miguel como guardião, impedindo que as crianças passem fome.



Imagem nº 8: Da necessidade de trabalhar representações: Analogia entre um menino africano e uma criança primitiva.

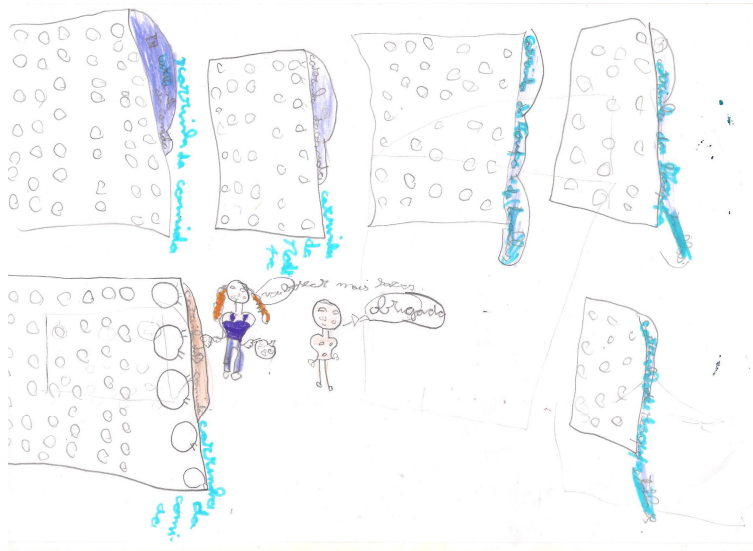


Imagem nº 9: Da necessidade em trabalhar representações sobre a sociedade de consumo.



Imagem nº 10: Da necessidade em trabalhar aspetos da personalidade: a vontade inconsciente de poder e de domínio.



Imagem nº 11: “Os meninos dançam e fazem o pino porque salvaram a Terra”



Imagem nº 12: “Os meninos deram as mãos para salvar o mundo. Estão a dizer aos homens para não deitarem lixo para o mar nem nas cidades.”

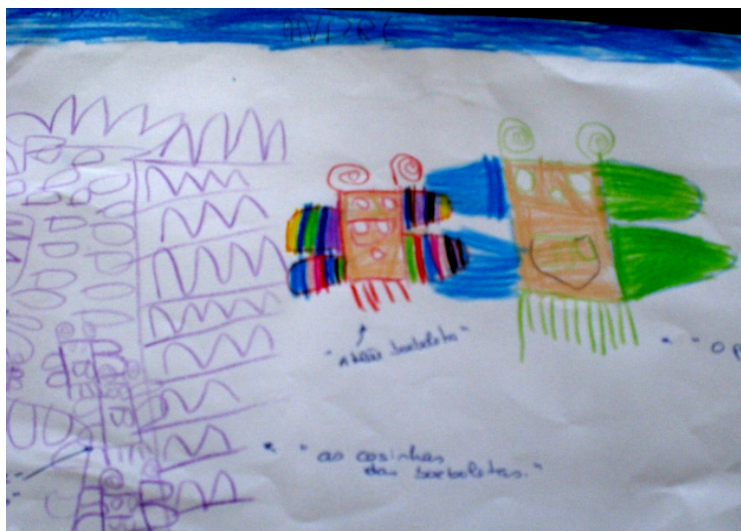


Imagem nº 13: “A mãe borboleta está a ver e a escutar o mundo porque está preocupada”

11.2. Trabalho plástico-filosófico, resultante da aplicação da *Analogia Inusual* numa aula de Filosofia 11º (ver anexo 4: 61)

A aplicação da *Analogia Inusual* numa aula de Filosofia do 11º permitiu desenvolver uma dialética entre a sensibilidade (*aisthesis*), a criação, (*poiesis*) e o discurso (*logos*). Este diálogo permitiu aos discentes associarem os conceitos filosóficos a outras áreas de saber, através de analogias inusuais. Por outro lado, a analogia permitiu a inteligibilidade da teoria, a identificação do erro científico e a correção do mesmo, de uma forma sistemática (ao nível metalinguístico e metacognitivo). O diálogo da criatividade (pensamento divergente) com a filosofia (pensamento convergente), revelou dimensões que habitualmente não são valorizadas nas aulas Filosofia: a sensibilidade estética e a criatividade transfiguradora.



Imagem nº 16: Da realidade (mundo interior) à realidade exterior. Essência/aparência.

11.3. “Ut pictura poesis”¹²³.

Tendo presentes os pressupostos da *Deep Ecology*¹²⁴, foram realizadas duas sessões com crianças do 1º ano, do 1º ciclo do Colégio de Stº António. A 1ª sessão iniciou-se com a leitura de “A menina do mar” de Sophia de Mello Breyner. Para acompanhar a leitura, foi projetado um vídeo com imagens do oceano, sons de vento, o marulhar das águas contra os rochedos e o esvoaçar de aves marítimas. As crianças foram convidadas

¹²³ Horácio, (1994) *Arte Poética*. (Acesso em 01/2/ 2012). Disp O recurso a novos instrumentos - nomeadamente o multimédia e o hipermedia –no pressuposto de que consituem um estímulo à curiosidade intelectual e ao emaravilhamento - potenciam a construção do conhecimento pertinente e da compreensão?onível em: <http://www.nucleodelatim.ufsc.br/wp-content/uploads/2012/05/5.b.-Ars-Poetica.pdf>

¹²⁴ A *Deep Ecology* retira o homem do centro da Natureza. Enfatiza o valor intrínseco de todas as formas de vida e dos ecossistemas e considera o ser humano como mais uma componente da “teia da vida”.

a mergulhar nas profundezas dos mares dos Açores, ao som da música de Vangelis:”*La petite fille de la Mer*”.

Na deambulação pela palavra poética de Sofia de Mello Breyner, as crianças visionaram baleias, golfinhos e jamantas; escutaram a linguagem dos cetáceos; passearam pelas fontes hidrotermais e aprenderam ciência¹²⁵. O diálogo surgiu como estímulo à investigação filosófica e científica, ao trabalho cooperativo, assim como à sinestesia. Permitiu ainda a imersão e a convivência com os outros seres vivos e a criação de laços empáticos. No final, fez-se a montagem dos desenhos realizados pelas crianças, que deu origem a um documento multimédia. (ver anexos 2 e 3:32-55)



Imagem nº 17: “-Por que é que me mostraste a rosa? -perguntou a menina. Agora estou com vontade de chorar”

¹²⁵ As crianças realizaram uma viagem virtual às Fontes Hidrotermais, à Cordilheira Dorsal Atlântica; atravessaram vulcões submarinos, brincaram com os golfinhos, observaram baleias, através de imagens vídeo e sons cedidos pelo Departamento de Oceanografia e Pescas, da Univ Aç.



Imagem nº 18: “O fogo é um sol pequenino”

12. O diálogo entre hemisfério esquerdo e direito.

O pensamento analógico-metafórico estrutura-se sobre as imagens, a cor, a forma, a relação do corpo no espaço, assim como nas próprias representações simbólicas. Prado estabelece a relação dos processos imaginativos com outros processos, nomeadamente a linguagem. Do trabalho efetuado com crianças de 5 anos (ensino pré-primário) e de 7/8 anos (1º e 2º anos do 1º ciclo), foi possível inferir a importância da Aplicação das Técnicas da Criatividade, nomeadamente o *Torvelinho de Ideias*, a *Analogia Inusual* e o *Relaxamento Criativo*, para o estabelecimento das conexões verbais e imagéticas - ao nível do sistema linguístico-verbal, visual figurativo e metafórico.

Os desenhos realizados pelas crianças e o discurso – conceitos, metáforas, metonímias; analogias, inferências- evidenciaram que o estímulo ao diálogo entre o hemisfério esquerdo (verbal-linguístico, analítico e racional) e o hemisfério direito (divergente, sintético e figurativo) se traduziu em formas pictóricas e verbais, em categorização metafórica e expressão sinestésica, em suma, numa *aisthesis* transformadora da realidade vivencial- experiencial *poiética*.

O trabalho verbal, potenciado pelas técnicas de *Relaxamento Criativo*, permitiu estimular os domínios do imaginário (*phantasia*) e trabalhar uma “*ekphrasis ecológica*”, promotora de uma consciência - individual e coletiva - dos problemas do mundo. Nesse sentido, criaram-se estímulos contextuais para a convivência pacífica e para a reflexão sobre a Justiça e sobre a Paz, que exigiriam o desenvolvimento de trabalho sistemático, para serem consolidados.

A aplicação das Tecnologias de Criatividade de Prado Diez na *Comunidade de Investigação*, permitiu trabalhar as seguintes dimensões:

A memória verbal e visual.

O processamento visual das palavras (o imaginário das palavras); as metáforas.

O imaginário e a dimensão praxica das palavras.

A percepção discriminativa-comparativa.

O pensamento conceptual categorial: a analogia, a categorização, a inferência.

O Pensamento criativo.

Lipman não desvaloriza o corpo nem a criatividade; não o integra, porém, no espaço de investigação. O filósofo definiu margens conceptuais e *praxicas* que enfatizam a dimensão verbal, o discurso, a lógica e a vivência concreta da cidadania.¹²⁶

A introdução da *Analogia Inusual* nas sessões de *Filosofia Criativa Com Crianças* permitiu desenvolver - para além do pensamento lógico, conceptual e discursivo - campos de liberdade e de encontro dialético entre a criatividade e o discurso lógico-argumentativo (*logos*). Este diálogo possibilitou a criação de relações de sentido entre conceitos e a *praxis* filosófica proposta por Lipman¹²⁷ e as representações de um mundo,

¹²⁶ Echeverria afirmou recentemente, na Universidade dos Açores, que Lipman impunha uma linha divisória nítida entre *Comunidade de Investigação* e “*Comunidade Terapêutica*”. No projeto de Filosofia Criativa Com Crianças, o *Relaxamento Criativo* e a Cinestesia são introduzidos para promover a dimensão da *poesis*, o emaravilhamento estético e o bem-estar necessário à formação de um *ethos* e não para o exercício clínico.

¹²⁷ A análise, a dedução, a síntese, as conexões lógicas, as inferências, entre outras, de natureza cognitiva.

que devemos transformar num lugar seguro, onde todos os seres vivos se sintam em casa.

O diálogo da criatividade (pensamento divergente) com a narrativa filosófica (pensamento convergente), revelou dimensões que são habitualmente ignoradas: a sensibilidade, a empatia, a criatividade transfiguradora, a emoção estética; o deslumbramento; a alegria da descoberta e o prazer em aprender.¹²⁸

¹²⁸ “Aprender filosofia é fixe”, afirmou uma das crianças da Comunidade de Investigação, no momento de avaliação de uma das sessões.

13. Criatividade e Originalidade

A liberdade criativa manifestou-se na originalidade dos trabalhos plásticos apresentados pelas crianças e nas categorias metafóricas, as quais revelaram percepções do mundo e de si mesmo, receios, que raramente têm espaço de manifestação no contexto formal de aprendizagem. O material recolhido permitiu fazer uma análise dos processos criativos infantis, mas também projeções individuais - auto-estima, inseguranças, resistência ao novo e desconfiança –isto é, dimensões da ecologia pessoal que podem ser trabalhadas através de um trabalho dialético e emocional.

No projeto de investigação de *Filosofia Criativa Com Crianças* há propostas de superação da antinomia *logos/ metaphora* através de uma síntese entre os pressupostos teóricos de Lipman e as Teorias da Criatividade, de Prado Diez, na medida em que as últimas propõem a busca de relações não-lógicas, desviantes, transgressoras e fantásticas, que só a imaginação, a sensibilidade estética (*aisthesis*) permitem percorrer. Apesar deste aparente antagonismo (pensamento convergente/pensamento divergente; racionalidade/criatividade; discurso lógico-conceitual/arquétipos, metafóras e imagens), há lugares de encontro e de diálogo entre Lipman e Prado Diez, como se pode verificar (quadros n.ºs 6 e 7)

Quadro n.º 7. As dimensões trabalhadas por Lipman (linguísticas, lógicas, imagéticas e vivenciais) e respetiva aproximação/distanciamento do trabalho de Prado Diez.

a) As faculdades conceptuais (PRADO) Verbais (aplicadas na <i>Analogia Inusual</i> , <i>Torvelinho de Ideias</i> , <i>Relaxamento Criativo</i> e Multiinteligências)	a) As relações lógicas (Lipman) Reciprocidade, transitividade, simetria, Coerência e a contradição Clareza/ambiguidade; Formulação de perguntas; Captação das relações parte/todo e todo/parte;
---	--

	<p>Identificação de pressupostos; antecipar; predizer; estimar consequências (Lipman, 2002:320,321; Prado1999, 2000)</p>
<p>b) O processamento visual das palavras (o imaginário das palavras); as metáforas; as categorias de linguagem; a tomada de consciência das emoções que se expressam, quer através do discurso, quer através de linguagem não verbal.</p> <p>O <i>Relaxamento Criativo</i>. A catarse. O trabalho emocional. A “imersão” em ambientes ecologicamente positivos. A compreensão de si mesmo. A busca de Sentido. A formação de um <i>ethos</i>.</p>	<p>b) Para Lipman, “a educação moral não pode separar-se da educação filosófica.” (Lipman, 2002: 282)</p> <p>Os exercícios apresentados por Lipman para desenvolver a imaginação moral são de dois tipos:</p> <p>Os que têm a ver com os diferentes tipos de relações meios-fins;</p> <p>Os que têm a ver com as relações parte/todo.</p> <p>Os exercícios propostos (<i>idem, ibidem: 277, 281</i>), dialogam com o “<i>Torvelinho de Ideias</i>”, de Prado.</p>
<p>c) Experiências Linguísticas divergentes, através de exercícios como o Torvelinhode Ideias e as Multiinteligências.</p> <p>Estabelecimento de conexões entre realidades distintas; a construção do Sentido. A percepção discriminativa comparativa.</p>	<p>c)Lipman propõe que se proporcionem experiências de sentido às crianças, porque “o único sentido que as crianças respeitam é aquele que deriva de si mesmos” (Lipman, <i>ibidem</i>. 145).</p> <p>Vias processuais:</p> <p>Descobrir alternativas; ter sempre presente a possibilidade da negação de que o que está dizer não está certo. “Descobrir alternativas frescas e novas” (<i>idem, ibidem: 147-150</i>),</p> <p>Descobrir a coerência e os nexos lógicos da experiência do</p>

	<p>mundo, promotora de sentido e de compreensão (<i>idem, ibidem</i>)</p>
<p>d) O imaginário e interesse prático das palavras. O diálogo interior; a abertura ao outro. O reconhecimento da intuição e a compreensão íntima e silenciosa da condição humana. A experiência do sentido.</p>	<p>d) Para Lipman, o sentido é como um marco de referência, no domínio da experiência pessoal”(<i>ibidem</i>: 210);</p> <p>A Interpretação corresponde a uma busca pelo significado (<i>ibidem</i>: 209);</p> <p>Há divergência de sentido que decorre das experiências verbais internalizadas e subjetivas (<i>idem, ibidem</i>)</p> <p>No plano da linguagem, as inferências lógicas permitem encontrar significados em função do que já está implicado.¹²⁹</p>
<p>e) A imaginação enquanto facilitadora da aquisição de conceitos e a sua relação com as imagens mentais. A formação de um “<i>ethos</i>”.</p>	<p>e) A imaginação moral não se submete ao raciocínio lógico, nem a nenhuma evidência factual (Lipman, <i>ibidem</i>: 275, 276)</p> <p>É necessário imaginar para transformar a realidade, só a imaginação permite antecipar metas, objetivos, revisitar soluções alternativas, ensaiar possibilidades; estabelecer conexões imagéticas “meios-fins” e “parte-todo” (<i>idem ibidem</i>: 275, 278), promotoras da experiência moral.</p>
<p>f) O Pensamento criativo, autónomo, divergente, vivencial. Supera a dicotomia razão/emoção; objetividade/subjetividade; real/imaginário.</p>	<p>f) Segundo Lipman, “o pensamento lógico só pode estimular-se no meio da atividade criativa e, inversamente, a criatividade pode ser despoletada pelo desenvolvimento da capacidade lógica” (<i>idem, ibidem</i>: 141)</p> <p>Criatividade e Lógica devem avançar juntas, evitando a phantasia.</p> <p>Há situações em que Lipman reconhece que a fantasia e a invenção são bastante apropriadas, atribuindo-lhes, porém, uma função lógica e objetiva: estudar as falácias e ajudar as crianças a ter em conta situações não fácticas, isto é a ter plena inteligibilidade da distinção entre real/imaginário. (<i>idem, ibidem</i>)¹³⁰</p>

¹²⁹ As *Teorias da Criatividade* não se enquadram nesta visão de Lipman, pois sugerem a busca de relações não-lógicas; desviantes; transgressoras; fantásticas; inversosímeis, que só a imaginação, a poesia e as artes permitem estabelecer.

¹³⁰ Também nesta dimensão, as propostas de Prado Diez não se reduzem às questões da lógica e os factos. Propõe, efetivamente, um mergulho nos domínios do fantástico e do alógico, nos domínios da categorização do imagético e vivencial.

Quadro nº 8: Análise comparativa das metodologias aplicadas de Mathew Lipman e David Prado Diez.

Análise comparativa	
David Prado Diez	Mathew Lipman
<p>Criatividade e Linguagem:</p> <p>Princípios Lógicos:</p> <p>Superação do Princípio da não contradição;</p> <p>Dialética entre o que é (forma matéria, componentes) e o que não é.</p>	<p>Criatividade e Linguagem:</p> <p>Princípios Lógicos:</p> <p>Princípio da não contradição;</p> <p>Princípio da identidade.</p> <p>Princípio do 3º excluído.</p>
2. Princípio da existência ativa, evolutiva, funcional e contextual	2.Princípio da existência ativa, evolutiva, funcional e contextual
<p>As ações a desenvolver no contexto de aplicação das metodologias.</p> <p>As mudanças expectáveis.</p> <p>Transmutação do lugar e do contexto.</p>	<p>As ações a desenvolver: definição de regra, leitura partilhada, participação de todos, discussão de ideias.</p> <p>Adaptação ao contexto.</p>
3. Princípio da Totalidade:	3.Princípio da Totalidade:
<p>Relação entre o todo e as partes; o completo; o incompleto.</p> <p>Sinomia e antinomia.</p>	<p>Extensão e compreensão dos conceitos;</p> <p>A relação da parte com o todo</p> <p>Sinomia; antinomia;</p>
4. Princípio de ordenação causal	4.Princípio de ordenação causal
<p>O estabelecimento de nexos de causa/efeito</p> <p>A compreensão das causas; antecipação das consequências.</p>	<p>O estabelecimento de nexos de causa/efeito:</p> <p>As implicações lógicas entre antes de... e depois de...</p>

	Antecipação de consequências
5. Princípio de agrupamento e pertença, segundo categorias:	5.Princípio de agrupamento e pertença, segundo categorias:
O indivíduo/ o conjunto; a totalidade.	<p>A comunidade (o indivíduo, com um pensamento próprio integrado num grupo);</p> <p>A diferença individual como marca categorizadora da igualdade essencial dos seres e das espécies.</p> <p>O igual/ o desigual</p> <p>O que pertence/ o que é excluído</p>

CAPÍTULO VII

*Ninguém de nós, na verdade, tinha força de fonte.
Ninguém era início de nada.*¹³¹

*“Unos trescientos o cuatrocientos metros de la
Pirámide me incliné, tomé un puñado de arena, lo dejé
caer silenciosamente un poco más lejos y dije en voz
baja: Estoy modificando el Sahara(..)”*

Jorge Luiz Borges¹³²

1. Da transformação de todas as coisas

Demócrito intuiu que “*o homem é um microcosmos*, isto é, um pequeno mundo. Como qualquer ser vivo, integra a biosfera - do grego *bios*, (vida) e *sphaira* (esfera).. A esfera da vida é sistêmica, complexa e integra o conjunto dos ecossistemas da Terra.¹³³ Fazemos parte de tudo; tudo é parte de nós. O corpo está conectado com a natureza de que faz parte; a natureza é conectada com a totalidade de sistemas e seres. Do ponto de vista dos comportamentos inteligentes – ao contrário do que fora afirmado quer pelos Antigos, quer pelos Modernos¹³⁴ - primeiro sentimos, depois pensamos. (Goleman, 2012: 314). Do ponto de vista da evolução filogenética, a complexidade decorreu da tendência da natureza em gerar formas mais complexas, com um crescente grau de diferenciação e especialização dos organismos, através de processos evolutivos que ocorreram de forma natural ou induzida. O conceito de evolução surge associado ao de anamorfismo "formar de novo"(*anamorfosis*). Em termos ontogenéticos, o sujeito realiza-se em contextos ecológicos: pessoais, sociais e ambientais, através de processos interativos complexos e simbiogênicos. Quer o conhecimento, quer a compreensão

¹³¹ BARROS, Manoel de *Poemas rupestres*. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2007, p.21

¹³² Borges, Luíz (1984) *El Desierto*: 82

¹³³ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Biosfera>. Acesso 16/01/ 2013

¹³⁴ Referência a Descartes, que distingue a Res-cogitans da Res-extensa.

reclama a presença e a integração de um corpo no mundo. As novas ciências, como a Linguagem Cognitiva e a Neurobiologia, apontam para uma nova abordagem do desenvolvimento, estruturada nos seguintes pressupostos: a) a ligação entre o cérebro cognitivo e o cérebro emocional; b) a lateralidade do cérebro - convergente e divergente - como duas formas distintas de aceder à realidade e processar a informação; c) a multiplicidade de inteligências (Gardner: 1994; Goleman, 2000; Mateus;2011:79); d) a autopercepção e autoregulação psicofisiológica e dos estados emocionais, isto é, a capacidade da pessoa aprender a identificar e a regular os seus estados corporais, emocionais e mentais. A razão não é universal, no sentido da transcendência, mas proque emerge de uma matriz similar: o corpo e as possibilidades do corpo no mundo.

As atividades infantis são integradas num sistema de comportamento social e cultural, refletem o ambiente da criança e são dirigidas a objetivos. A ideia básica associada a este processo foi expressa por Vygotsky sob a forma de uma lei geral de desenvolvimento, segundo a qual todas as funções cognitivas aparecem duas vezes no desenvolvimento da criança: 1º) A criança entra em contacto com o ambiente social, processo que ocorre de forma exterior, ao nível interpessoal, através da sociabilidade e da interação social; 2º) A criança entra em contacto com ela própria, num nível intrapessoal. (Vygotsky, 2007:165). A atividade mental complexa e os sistemas conceptuais humanos alicerçam-se na experiência física, linguística e cultural. A forma como se processa é explicada por Vygotsky, que recusa o estudo do desenvolvimento psicológico separado da compreensão das circunstâncias culturais onde os indivíduos nascem e crescem. O essencial no desenvolvimento humano não está no progresso da linguagem e do pensamento analisados isoladamente, mas nas estruturas e nas relações sociais que levam ao desenvolvimento das funções mentais superiores. (Vygotsky, 2007:161,ss). Fundamenta-se ainda na *Teoria da Linguagem Cognitiva*, de Lakoff & Jonhson através da “dupla fundação” de dois tipos de conceitos base, que advêm de nossas experiências físicas sobre a realidade:

Esquemas Imagéticos, relacionados ao movimento do corpo no espaço (em cima, em baixo, dentro...) Equivalem a padrões corporificados e relacionam-se com experiências espaciais e temporais, como por exemplo: Origem-Caminho-Meta. Não representam imagens detalhadas, mas imagens “abstratas” e “esquemáticas”. (Lakoff&Jonhson, 2002: 63-67)

Categorias de nível básico, ligadas à manipulação de objetos, com os quais se formam “imagens detalhadas e sobre a qual temos estruturas mais ricas de conhecimentos”(idem, 1993:212).

Estas duas fundações dos sistemas conceituais humanos são denominadas de conceitos emergentes (Lakoff & Johnson, 2002: 143), por constituírem a matéria primordial – as memórias espontâneas de determinados padrões experienciais, os esquemas imagéticos inconscientes. Os conceitos básicos do pensamento - as metáforas conceituais básicas que determinam as cognições e as ações ulteriores. Sobre esta raiz metafórico-conceptual ergue-se o edifício da categorização metafórica, do raciocínio, e da criação de novas metáforas conceituais, num crescendo de complexidade. (Johnson, 1987:271, 273). Para a Linguística Cognitiva, a mente é corporalizada; o pensamento metafórico e o inconsciente são indissociáveis das cognições. (Lakoff&Johnson, 1999:496)

O trabalho teórico/prático desenvolveu-se sobre os seguintes Princípios holísticos:

Somos parte integrante do Universo;

Fazemos parte da comunidade natural, mas com consciência dos nossos atos e das consequências que daí advêm.

Os seres homem são membros de uma espécie em relação com um sistema natural complexo.

A ética deve ter presente o direito à continuidade da vida, dos ecossistemas e do planeta Terra.

Todos os seres humanos partilham com a comunidade biótica “*os mesmos problemas fundamentais de vida e de morte e estão ligados na mesma comunidade de destino Planetária*” (Morin, 2002:81);

O conhecimento desta realidade exige uma ruptura com a visão antropológica e o paradigma da separatividade. A ciência contemporânea deu o primeiro passo demonstrando não existir a dicotomia sujeito/objeto; objetividade/subjetividade; razão/emoção; natureza/cultura, material/imaterial; tempo/espaço.

No plano epistemológico, o paradigma emergente nas ciências físicas – a sistematicidade, a interconectividade, a síntese, a não-linearidade, o holismo – aplica-se às ciências humanas, nomeadamente à Educação, no sentido de promover valores de

cooperação e de integração de todas as espécies e não apenas o ser humano. O pensamento e a linguagem - enquanto instrumentos especificamente humanos - são corporificados e refletem experiências culturais do cotidiano.¹³⁵

No plano ontológico, a busca de sentido; a compreensão do funcionamento das estruturas humanas ligadas ao comportamento inteligente: a deliberação, a consciência, a razão e a emoção. A autorealização do ser humano.

No plano metodológico: o trabalho foi edificado nos princípios da caminhada aprendente (Morin, 2002b:61) e na descoberta orientada por um mediador (Vygotsky, 2007). No pressuposto de que uma intervenção holística, em educação, torna possível alterar representações, imagens e categorias metafóricas¹³⁶.

O trabalho realizado com as crianças permitiu desenvolver o pensamento lógico e as categoriais de linguagem. Simultaneamente, foi estimulada a sensibilidade, os esquemas imagéticos, a comunicação e as relações interpessoais, através da arte e da educação da sensibilidade (*aisthesis*). O recurso a técnicas de visualização criativa e ao relaxamento ecológico (Prado, 2005:162-187) contribuiu para a emergência do sentimento de unicidade com o meio biofísico, planetário e cósmico. A pragmática da Criatividade Aplicada, de David Prado Diez, permitiu desenvolver as dimensões ecológicas, transcendentais e espirituais, associando-as dialeticamente às metodologias de investigação filosófica de Mathew Lipman: questionamento: análise racional, pensamento lógico. Os instrumentos criativos - nomeadamente a *Analogia Inusual* e o *Relaxamento Criativo Integral* – apresentaram-se como recursos com um forte potencial transformador, se colocados ao serviço de uma *poiésis* e de uma *phronesis* (isto é, do desenvolvimento de uma pragmática ético-estética). Os fins últimos da educação holística estão de acordo com os princípios e visam a formação de uma consciência de si, a procura da totalidade e a conexão com o outro e com a natureza.

As finalidades definidas para o projeto *Criatividade, filosofia e emaravilhamento* têm em vista o desenvolvimento de um espaço comum e a formação da unicidade do ser e de um ethos fundado na Verdade, na Beleza, na Justiça, na Liberdade e na Paz (Morin, 2002; 2003; Weill, 2005). Visa ainda a compreensão da condição humana e do destino

¹³⁵ Operando a ruptura definitiva com o Paradigma cartesiano e a dicotomia res-cogitans, res-extensa.

¹³⁶ Como as categorias metafóricas associadas à “Guerra” e ao “Conflito”: Lakkoff & Johnson (2002)

comum de todos os seres planetário – nos planos cognitivos, emocionais, linguísticos, mentais, espirituais - e a construção da paz universal.

“Não é necessário introduzir nada no homem a partir do exterior, mas apenas fazer germinar e desenvolver as coisas das quais ele contém o gérmen e fazer-lhe ver qual a sua natureza. Por isso, Pitágoras preocupava-se em dizer que era tão natural ao homem saber tudo que, se fossem apresentadas com jeito a um menino de sete anos todas as questões de toda a filosofia, com certeza responderia a todas com segurança”.

(Comenius, 1999:118)

Detesto um poema cíclico e não aprecio

Caminho por muitos trilhados¹³⁷

2. Reflexão final:

Vivenciamos hoje, a nível global, uma profunda crise de Paradigma, que afeta todos os Sistemas de Educação, em todos os países. (Bertrand & Valois, 1994) Há duas razões que estão na origem deste facto: a primeira prende-se com a necessidade de educar para o século XXI, em tempo de fratura de modelos de organização política, económica e social e de confronto com a incerteza decorrente da crise do paradigma. A outra é cultural e resulta do estilhaçamento dos modelos da ciência, das teorias de aprendizagem, assim como dos princípios e valores que as sustentam: objetividade, previsibilidade, entre outros.

A contemporaneidade operou uma profunda transformação na sociedade, na cultura, na inteligência e na linguagem - símbolos, signos, significados, sintaxe e semântica – assim como nos processos de comunicação, obrigando-nos a recriar, reinterpretar e a ressignificar as informações, originando um novo tipo inteligência (coletiva), que favorece um pensamento mais livre e mais inferencial.

A criatividade - enquanto processo mental complexo e global - surge associada à faculdade de gerar ideias originais, desenvolver um pensamento complexo, operante e criativo. Estes tipos de processos são característicos do pensamento divergente e

¹³⁷ CALÍMACO, *Epigramas*, in Rosa do Mundo, 2001 *Poemas para o Futuro*, Assírio e Alvim: 444

manifestam-se plenamente na primeira infância. Daí a importância da criatividade e da aplicação de técnicas criativas como o *Torvelinho de Ideias*, a *Visualização Criativa* ou a *Analogia inusual*. David Prado Diez demonstrou que o ato criativo não só estimula a produção do novo e a imaginação criadora veicula campos de linguagem inovadores; incrementa novas formas de compreensão e de expressão do mundo, desenha novas cartografias do pensar, através da aplicação de técnicas de auto-conhecimento: o relaxamento criativo, por exemplo. Nesse sentido, a criatividade atua não só na dimensão pessoal mas também na dimensão social e ambiental; propõe uma *poética* e resgata valores éticos, através de uma *praxis* implicada e transformadora. No domínio pedagógico, a *poiésis* materializa-se como universo comum, susceptível de ser percorrido simultaneamente pelo encantamento *poético* e pela reflexão racional.

No domínio epistemológico, as visões holísticas atuais permitem não só a integração do discurso criativo e do pensamento divergente no seio das próprias ciências como reabilitam as artes. Neste âmbito, sugere-se a recuperação dos conceitos aristotélicos ligados à sensibilidade: *aisthesis* e a metáfora pictural (*prò ommáton metaphora*) e a *ekphrasis*. No domínio antropológico, dá-se ênfase à Compreensão e ao Sentido da Existência Humana situada em contextos ecológicos; revisitam-se os conceitos de *ethos* e de *phronesis*, os quais surgem associados ao desenvolvimento integral da pessoa – ao nível pessoal, societal e ambiental. O objetivo é facilitar a partilha de experiências, promover a compreensão de si mesmo e do outro, valorizar a imaginação, o sonho e a *phantasia*, estimulando o hemisfério direito do cérebro e o pensamento divergente e não apenas o pensamento hipotético – dedutivo, (pensamento convergente).

O projeto *Criatividade, Filosofia e Emaravilhamento* afirma-se, neste contexto, como uma *poiésis*, na medida em que se apresenta como um espaço de criação e de experimentação que permite jogar com o provável, com o potencial, com o possível, tendo em vista a criação de comunidades aprendentes. Estimula o desenvolvimento do pensamento sistémico integral e complexo. Recorre ao texto, ao *hipertexto* e ao *hipermédia*. O diálogo, a escuta, a inquirição, a análise racional e o questionamento ético integram a corporalidade e as emoções e dialogam com a criatividade. O recurso à metáfora, à analogia, estimula a fluidez e o rigor da linguagem, o pensamento lógico e, simultaneamente, a sensibilidade e a imaginação criadora.

Define princípios essenciais da convivência, no âmbito de comunidades poiéticas. Estimula a curiosidade e faculta ferramentas para o emprego de uma inteligência geral, na perspectiva de Morin (2002b: 44):

“A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e para resolver os problemas essenciais e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral. Este pleno emprego necessita do livre exercício da curiosidade, faculdade mais difundida e mais viva da infância e da adolescência, que demasiadas vezes a instrução apaga”

Qualquer caminho experimental comporta em si mesmo o risco do erro e de incerteza e será integrado, enquanto problema, neste trabalho, porque “*maior erro seria subestimar o problema do erro (...) dado que o erro e a ilusão parasitam no espírito humano desde o aparecimento do homo-sapiens. (...) (idem, 2002: 23, 24).* É um facto também que as nossas crenças não são fiáveis; que os processos racionais e as ideias não estão dissociados da emoção, da afetividade, da projeção dos nossos desejos ou dos nossos medos- ao nível bioneurológico, psicológico e social.¹³⁸ “*Daí os inumeráveis erros de conceção e de ideias que sobrevêm apesar dos nossos controlos racionais*” (idem, 2002: 24). O não reconhecimento da possibilidade do erro conduz à intolerância e é princípio limitador da *innovatio*. O termo *innovatio* refere-se ao “caminho não-andado”; a algo que se abre ao inesperado; que irrompe e anuncia; que “proclama” e “manifesta” pela primeira vez o “nunca antes”; opera uma ruptura na previsibilidade, (Derrida, 1987)¹³⁹. Na pós-modernidade, este termo surge associado ao de criatividade e rompe com a dicotomia realidade/imaginação; criação/imitação; cópia/original; verdade/falsidade; possível/impossível.

¹³⁸ Wittgenstein afirma, em *Investigações Filosóficas*, (1979: 54), que a filosofia luta contra o enfeitamento do nosso entendimento pelos meios da nossa linguagem.”; a Poética, ao contrário, é uma adesão da sensibilidade e do corpo – mãos que transformam; olhos que vêem; ouvidos que escutam; aromas de frutos e de flores que se aspiram e saboreiam – e que criativamente se submetem ao emaravilhamento da linguagem.

¹³⁹ DERRIDA, Jacques. (1987) *Psyché – Invention de l’autre*” In : *Psyché – Invention de l’autre*. I, Paris: Éditions Galilée, pp.33-57

3. Epílogo:

*Num bosque, em pleno outono, a estrada bifurcou,
mas, sendo um só, só um caminho eu tomaria.
Assim, por longo tempo eu ali me detive,
e um deles observei até um longe declive
no qual, dobrando, desaparecia...
Porém tomei o outro, igualmente viável,
e tendo mesmo um atrativo especial,
pois mais ramos possuía e talvez mais capim,
embora, quanto a isso, o caminhar, no fim,
os tivesse marcado por igual.
E ambos, nessa manhã, jaziam recobertos
de folhas que nenhum pisar enegrecera.
O primeiro deixei para um outro dia!
E, intuindo que um caminho outro caminho gera,
duvidei se algum dia eu voltaria.
Isto eu hei de contar mais tarde, num suspiro,
nalgum tempo ou lugar desta jornada extensa:
a estrada divergiu naquele bosque – e eu
segui pela que mais ínvia me pareceu,
e foi o que fez toda a diferença.*

Robert Frost

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Leandro S, Vera Ramalho, Maria de Fátima Morais (2009) *Programa de Promoção Cognitiva* (Manual). Braga: Psiquilibrios
- ALONSO, Tomás M. LIPMAN: *Función de la Filosofía en la educación de la persona razonable*; Crearmundos. Acesso em 29/01/2012 <http://www.crearmundos.net/pdfsrevista7/5j.pdf>
- ARISTÓTELES, (2003) *Poética*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda
- ARISTÓTELES, (2009) *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores
- AMARAL, Patrícia (2001) *Metáfora e Linguística Cognitiva*, in A. S. Silva (org.), “Linguagem e Cognição: a Perspectiva da Linguística Cognitiva,” Braga: Associação Portuguesa de Linguística e Universidade Católica Portuguesa, 241-261.
- AVELAR, Mário (2006) *Ekphrasis, o poeta no atelier do artista*. Chamusca: Cosmos
- BACHELARD, Gaston. (1986) *O direito de sonhar*. Tradução de José Américo Motta Pessanha, Jacqueline Raas, Maria Lucia de Carvalho Monteiro e Maria Isabel Raposo. São Paulo: DIFEL
- BACHELARD, Gaston. (2001a.) *O ar e os sonhos – Ensaio sobre a imaginação do movimento*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes
- BACHELARD, Gaston. (2002) *A água e os sonhos – Ensaio sobre a imaginação da matéria*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes
- BARBOSA, Pedro (1996) *A Ciberliteratura: criação literária e computador*. Lisboa: Cosmos.
- BARBOSA, Pedro (1998) *A renovação do experimentalismo literário na Literatura Gerada por Computador*. Revista da UFP, Porto, Pt, v. 1, n. 2, p.181-188, Maio
- BARTHES, Roland (1980) *S/Z*. Lisboa: Edições 70
- BARTHES, Roland (1987) *O Rumor da Língua*. Lisboa.: Edições 70,
- BENJAMIN, Walter (2009) *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Flavio DiGiorgi. 2 ed. São Paulo: Duas Cidades.
- BERTRAND, C Y., & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais – Escola e Sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BERTRAND, Yves, France Jutras, Paul Valois; *A Ecologia na Escola*, (1998), Coleção Horizontes Pedagógicos, Lisboa: Instituto Piaget.

- BLACK, Max.(1966). *Modelos y metáforas*. Madrid: Tecnos.
- BOCHENSKI, J. M. (1977) *Diretrizes do Pensamento filosófico*. São Paulo: EPU.
- BOSQUE, Ignacio. (1984) (1971-1982). *Bibliografía sobre la metáfora*: Revista de Literatura 46: 173-194.
- BUSTOS, Eduardo (1994), *Pragmática y metáfora*. Signa 3: 57-75
- CALDEIRA, Pedro Z; Ferreira, Aristides I. (2007). *Psicologia Cognitiva – Um laboratório simples*. ed. 1. Lisboa: Climepsi.
- CARVALHO, Sérgio N. *A metáfora Conceitual: Uma visão Cognitivista.*, Acesso em 15/01/2012. <http://www.filologia.org.br/VIICNLF/anais/caderno12-04.html>
- CIORNAI, S. (2004), *Percursos em Arteterapia, arteterapia gestáltica, arte em psicoterapia, supervisão em arteterapia*. São Paulo: Summus.
- CIORNAI, S. (2005) *Percursos em Arteterapia, Arteterapia e Educação, Arteterapia e Saúde*, Coleção: Novas Buscas em Psicoterapia. S. Paulo: Sunmmus Editorial.
- COSTA, Leila Aguiar (2006) *O poder real em figuração: a écfrase seiscentista em Charles Perrault e André Félibien*. REVISTA USP. São Paulo: n. 71, p. 116-126, set./nov.
- CHAUÍ, Marilena (2002) *Convite à Filosofia*. 12ª ed. São Paulo: Ática.
- CRUZ, Vítor, Vítor da Fonseca, Vítor Alves; (2002) *Educação Cognitiva e Aprendizagem*, Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora
- CUNHA, Maria Zilda (2008) *Entre livros e telas – a narrativa para crianças e jovens: saberes sensíveis e olhares críticos*. IN: _ Revista Via Atlântica. Publicação da área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. José Nicolau Gregorin Filho e Maria Zildada Cunha (orgs.). FFLCH-USP: São Paulo, n.14
- DAMÁSIO, (2001), *A Consciência de Si*, 12ª edição, Mem Martins: Publicações Europa América.
- DERRIDA, Jacques. (1997) *A farmácia de Platão*, Trad. Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, Col, biblioteca Pólen, 2ª ed.
- DERRIDA, Jacques. (1987) *Psyché – Invention de l'autre*, In : *Psyché – Invention del'autre*, Éditions Galilée, I Paris, pp.33-57
- DUQUE, Paulo Henrique e Marcos Antonio Costa, *Cognitivism, Corporalidade e Construções, Perspetivas Nos Estudos Da Linguagem*, in: <https://sites.google.com/site/cogpradis/cognitivism-corporalidade-e-construcoes>
- DURAND, Gilbert. (1969) *L'exploration de l'imaginaire*. Circé, v. 1, p. 15-45

- DURAND, Gilbert. (1979b) *A imaginação simbólica*. Lisboa: Arcádia.
- DURAND, Gilbert. (1982.a) *Mito, símbolo e metodologia*. Lisboa: Presença
- DURAND, Gilbert. (1983) *Mito e sociedade*. Lisboa: A Regra do Jogo.
- DURAND, Gilbert. (1984) *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. 10. éd. Paris: Dunod
- DURAND, Gilbert. (1994) *L'imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*. Paris: Hatier, 1994
- DURAND, Gilbert (2002) *As estruturas antropológicas do imaginário*, 3ª edição, S. Paulo, Martins Fontes.
- DELBECQUE, Nicole (2008) *A Linguística Cognitiva, Compreender como funciona a Linguagem*, Coleção: Epigénese, Desenvolvimento e Psicologia, Lisboa: Instituto Piaget
- ECHEVERRIA; (2006), *Filosofia para ninõs*, 2ª edição, México, Aula Nueva
- ECO, Umberto. *Libération Multimédia*.
In:<http://www.liberation.fr/multi/actu/semaine000102/spec000107.html>
- FERRÃO, Maria Clara Teodoro. *Teoria de la Metáfora Conceptual: Uma breve introdução*. (Acesso em 2012) In:
<http://www.pessoal.utfpr.edu.br/paulo/metafora%20conceptual.pdf>
- FILOSTRATO. (1992), *Vida de Apolónio de Tiana, II*, Madrid: Gredos
- FILOSTRATO. (1999) *Vidas de los sofistas*, Trad. María Concepción Giner Soria. Madrid: Gredos.
- FILOSTRATO, o Antigo FILOSTRATO, o Jovem (1993) *Imágenes*, Ediciones Siruela. Madrid. Acesso em 2012 in: books.google.es/books?isbn=8478441662
- FONSECA, A. M. (1994). *Personalidade, Projectos Vocacionais e Formação Pessoal e Social*. Porto: Porto Editora.
- FONSECA, V. (1998). *Aprender a aprender - A Educabilidade Cognitiva*. Lisboa: Editorial Notícias.
- FORBES, S. H. (2003). *Holistic Education: An Analysis of Its Ideas and Nature*. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.
- FORBES, S. (s.d.). *On Socially Responsible Education*. (Acesso em 28/01/2012). <www.holistic-education.net/articles/soc-resp.pdf>
- FORBES, S. & Martin, R. A. (2004, abril). *What Holistic Education Claims About Itself: An Analysis of Holistic School's Literature*. Estudo apresentado ao "Wholistic

Education SIG (Special Interest Group), Conferência Annual da American Education Research Association”. (Acesso em 20/01/2012.) <http://www.holistic-education.net/articles/research04.pdf>

FREINET, C. (1996). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.

FREIRE, P. (2010). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: SP: Paz e Terra.

GADAMER, (1993b) *Del ideal de la filosofía práctica*. In: “Elogio de la teoría”. Barcelona:Ediciones Península, 1993b. p. 59-66.

GALLEGOS, Nava, R. (2001). *Holistic Education: Pedagogy of Universal Love*. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.

GARDNER, H. (1994). *Estruturas da Mente – A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas do Sul.

GEERAERTS Dirk (1995) *Cognitive Linguistics*. In: J. Verschueren et al. (eds.), *Handbook of Pragmatics*, Amsterdam: John Benjamins (1995, p.113), citado em “Jornal de Ciências Cognitivas” (Acesso em 15 /01/2012.) <http://jcienciascognitivas.home.sapo.pt/>

GEERAERTS, Dirk & GRONDELAERS, Stefan (1995) *Looking Back at Anger: Cultural Traditions and Metaphorical Patterns*, in J. Taylor & R. MacLaury (eds.), *Language and the Cognitive Construal of the World*, Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 153-179.

GESE Global Ecovillage Educators for a Sustainable Earth, (2006).*Ecovillage Design Education*. Gaia Education.

GIBBS, Raymond (1994) *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*, Cambridge: Cambridge University Press.

GIBBS, R. W.; STEEN, G. eds.(1999) *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins

GOLEMAN, D. (1988). *The Meditative Mind. The Varieties of Meditative Experience*. Los Angeles: Jeremy P. Tracher.

GOLEMAN, D. (1999). *A Arte da Meditação*. Rio de Janeiro: Sextante.

GOLEMAN, D. (2000). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Actividades Editoriais.

GONÇALVES, Ana Teresa Marques, *O Conceito de representação e os estudos latinos: relendo as obras dos Filostratos e de Calistrato* (séculos II/III d.C.) *História da Historiografia*, revista electrónica, nº 5. (Acesso em 15 março 2012) in: <https://docs.google.com/a/ufp.edu.pt/viewer?a=v&q=cache:eduXADPQFoMJ:www.ich>

s.ufop.br/rhh/index.php/revista/article/download/173/140+&hl=pt-PT&pid=bl&srcid=ADGEESh80xGrQxZBs3Wf_e78XcZeJGGEZi1kKpGpG5JLcbcAA29NZFidgayvyB5dm5n61JHy5cFu2xbHMuI9ziMCSeb4_R1nH4URCdfILpUE0KXTY7xjFfXVWEZN5yP6JSmhSwWdMN8U&sig=AHIEtbTxmEFM9JF3bH4gaWgjoYuNqUWWbw

HANSEN, João Adolfo *Categoria epidicas da ekprasis*, in [http:// www.sibila.com.br/](http://www.sibila.com.br/)

IVIC, Ivan, Lev Semionovich Vygotsky, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, nos 3-4, 1994, págs. 773-799, pag web. (Acesso em 23/01/2012). In: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/vygotskys.PDF

HORÁCIO, *Ars Poética*, (Acesso em 01/02/2012).In: <http://www.nucleodelatim.ufsc.br/wp-content/uploads/2012/05/5.b.-Ars-Poetica.pdf>

JAEGER, Werner (2007) *Paideia*, Lisboa; Editorial Aster.

JARDIM, Maria Antónia, (2010) *Psicologia da Arte*. Porto: Edições Fernando Pessoa.

LA TAILLE; Heloysa Dantas, Marta Kohl de Oliveira (2006) *Piaget, Vygotsky e Wallon, Teorias psicogenéticas em Discussão*. S. Paulo: Editora Summus

KÖVECSES, Z.(1990) *Emotion concepts*. New York: Springer-Verlag.

KÖVECSES, Z.(2002) *Metaphor: a practical introduction*. Oxford: Oxford U. Press,

LAKOFF & Johnson (1980), Lakoff (1987), *Experimentalism*, citado em “A Linguística Cognitiva- uma Breve Introdução a um Novo Paradigma em Linguística,” de Augusto Soares da Silva , in jcienciascognitivas.home.sapo.pt/05-11_silva.html

LAKOFF, G. (1986) *The meaning of literal. The metaphor and Symbolic Activity* 1(4), p. 291-296

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. (1991) *Metaphor and war: the metaphor system used to justify war in the gulf*. Na open letter to the Internet. The Metaphor Home. (Acesso em 12/10/2012) Page, www.compapp.decu.ie/~tonnyv/metaphor.html

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark.(1993) *The contemporary theory of metaphor*. In: ORTONY, A. (ed.), “Metaphor and Thought”, 2nd.ed., Cambridge: Cambridge University Press, pp. 202-252.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark.(2001) *Metaphors of Terror*. <http://www.press.uchicago.edu/News/911lakoff.html>

LAKOFF, George; JOHNSON, (2002) *Metáforas da vida cotidiana*. Mercado das Letras. Tradução: Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM). Coord. Mara Sophia Zanotto e pela tradutora Vera Maluf. SP.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark (2005) *War on Terror, Rest in Peace*. [Http://www.alternet.org/story/23810,Politicians and Rhetoric](http://www.alternet.org/story/23810,Politicians%20and%20Rhetoric). London: Palgrave.

LAKOFF (1987) *Cognitivismo e linguística cognitiva*. In Infopédia, Porto Editora, Google Académico, Acesso em 23/12/2011, [www: <URL: http://www.infopedia.pt/\\$cognitivismo-e-linguistica-cognitiva](http://www.infopedia.pt/$cognitivismo-e-linguistica-cognitiva).

LAKOFF, *Linguagem metáfora criatividade educação* - Google Académico. Acesso a 30/12/2011:

http://scholar.google.pt/scholar?hl=ptPT&q=lakoff+linguagem+metafora+criatividade+educa%C3%A7%C3%A3o&btnG=Pesquisar&lr=&as_ylo=&as_vis=0

LAKOFF (1987) *Cognitivismo e linguística cognitiva*. In Infopédia, Porto Editora, Google Académico, (Acesso em 23/12/2011), [www: <URL: http://www.infopedia.pt/\\$cognitivismo-e-linguistica-cognitiva](http://www.infopedia.pt/$cognitivismo-e-linguistica-cognitiva).

LÉVY, Pierre (1990) *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Lisboa: Instituto Piaget

LÉVY, Pierre (1996) *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34.

LÉVY, Pierre (1999) *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34

LIPMAN, Matthew, A.M.Sharp y E.S. Oscayan (2002), *La Filosofía en el aula*, 3ª edición. Madrid: Ediciones de la Torre.

LIPMAN, Matthew (2004) *Natasha: Aprender A Pensar Con Vigotsky*. Barcelona: Edições GEDISA

LIPMAN, Matthew (2006) *À L'École De La Pensée; Enseigner Une Pensée Holistique*, Collection: pédagogies en développement. Bruxelles : Edições De Boeck

LIPMAN, Matthew, *Escribir: Como Y Por Que* (Libro De apoyo Para El Docente Para Acompañar A Suki), from <http://www.wook.pt/ficha/escribir-como-y-por-que-libro-deapoyo-para-el-docente-para-acompanar-a-suki-/a/id/2506825>

LIPMAN, Matthew (2000) *Pensamiento Complejo Y Educacion*. Madrid: De la Torre

LIPMAN, Matthew (1995) *Asombrándose Ante El Mundo*. Madrid: De la Torre

LICHENSTEIN Jacqueline, (2004) *A Pintura, textos Essenciais*, “*Descrição e Interpretação*”, Vol 8, Editora 34

LOURENÇO, Eduardo, (s/d) *Tempo e Poesia*, Lisboa, Relógio d' Água

- MARIAS, Júlian, Conferência do curso, “Los estilos de la Filosofía”, Madrid, 1999/2000, in <http://www.hottopos.com/harvard3/jmarist.htm>
- MARTINHO, Fernando J. B. (1996) *Ver e depois: a poesia ecfrástica em Pedro Tamen*, Colóquio/Letras n° 140-41.
- MARTIN, C. (1997). *The Holistic Educators: Education for the 21st century*. Bramcote Hills, Nottingham: Educational Heretics Press.
- MARTIN, R. A. (2002). *Alternatives in Education: An Exploration of Learner-Centered, Progressive, and Holistic Education*. Apresentado à American Educational Research Association (AERA), New Orleans. Publicado inicialmente pelo Paths of Learning web site. Acesso em (16/12/2011.) <http://www.educationrevolution.org/exploration.html>
- MARTIN, R. A. (2004, Abril). *Holistic Education: Research that is beginning to delineate the field*. Apresentado ao Wholistic Education SIG, Annual Meeting, American Educational Research Association. San Diego, California, Acesso em (11/01/2012.) <http://www.pathsoflearning.net/research/surveyResults.pdf>
- MARTINEZ, N. (2005) *Arteterapia Y Educacion*. Madrid :Editor Comunidad
- MASLOW, A. (1943). *A Theory of Human Motivation*. (Acesso em 4/02/ 2012) <<http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>>
- MASLOW, A. (s.d.) *Introdução à Psicologia do Ser*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado.
- MATEUS, Carlos Mário Fernandes, (2011) *Educação holística: possibilidades de adequação ao sistema educativo português*, Repositório Aberto, Universidade Aberta. Acesso em: 21/01/2012. <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1879>
- MICHELINE NADEAU (2003) *24 Juegos de relajación para niños de 5 a 12 años*, Málaga, Editorial Sírio.
- MORIN, Edgar (2002), *Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, Edgar (2002b) *Repensar a Reforma, A Cabeça Bem Feita*, Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, Edgar, Emílio -Roger Ciurana, Raúl Domingo Motta (2003) *Educar na Era Planetária, O Pensamento Complexo como Método de Aprendizagem no Erro e na Incerteza Humana*, Cortez Editora. (Acesso em 02/12/ 2011) In:<http://www.profteologia.com.br/pdf/Morin,%20Edgar%20%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20na%20Era%20Planet%C3%A1ria.pdf>

MOURÃO, José Augusto, *Para uma poética do hipertexto*, Tendências XXI, nº 2, Setembro 1997, pp.40-52.

MOURÃO; José (1977) *A Poesia hipertextual. Ciberpoética*, in Catálogo Interactividades, Lisboa.

NUBIOLA, Jaime (2000), *El valor Cognitivo de Las Metáforas*, Publicado en P. Pérez-Illarbe y R. Lázaro, eds., *Verdad, bien y belleza. Cuando los filósofos hablan de los valores*, Cuadernos de Anuario Filosófico nº 103, Pamplona, 73-84. <http://pages.uoregon.edu/tpayne/Nubiola.pdf>

NUSSBAUM, Martha (2003), *La terapia del deseo*. Trad. de Miguel Candel. Barcelona: Paidós

PLATÃO (1989) *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

PLATÃO (1989), *Fedro*, Lisboa: Guimarães Editores

PLATÃO (2000), *ÍON*, 3ª edição. Mem Martins: Editorial Inquérito,

PLATÃO, (2001) *Crátilo*. Lisboa: Instituto Piaget

PEREIRA, Américo, (2008), *A Filosofia da Linguagem no Crátilo de Platão*, Lusofonia Press. (Acesso em 02/10/2012.) In: www.lusosofia.net.

PRADO, Diez (1980), *La imaginación creadora. Santiago: Lubrican*

PRADO Diez (1982) *El torbellino de ideas. Hacia una enseñanza más participativa*. Madrid. Cincel Kapeluz

PRADO, Diez (1987) *Técnicas participativas. Dinámica de grupos en el aula*. CEC. Santiago de Compostela

PRADO, Diez (1987) *El manual de activación creativa*. Santiago: Centro de Estudios Creativos

PRADO, Diez (1987) *La Solución Creativa de Problemas*. Santiago de Compostela: Centro de Estudios Creativos

PRADO, Diez (1988) *Técnicas creativas y lenguaje total*. Madrid: Narcea

PRADO, Diez (1995) *Relajación creativa*. Master Internacional de Creatividad Aplicada Total. Santiago: Tórculo

PRADO, Diez (1997), *365 Creativaciones. Master Internacional de Creatividad Aplicada Total*. Santiago: Tórculo

PRADO, Diez (1999) *Analogía Inusual. Colección Monografías Master de Creatividad*. Servicio de Publicacións e Intercambio Científico. Universidade de Santiago de Compostela.

PRADO, Diez (1999) *10 activadores creativos. Master Internacional de Creatividad Aplicada Total*. Santiago:Tórculo

PRADO, Diez 2000 (Coautor) *Relajación Creativa*. Barcelona.

PRADO, Diez (2000): *El torbellino de iadeacción integral*. Sevcio de Pub. Univ. de Santiago de Compostela.

PRADO (2000), *El Torbellino de iadeacción integral*, Servício de Pub. Universidade Santiago de Compostela.

REIS, Pedro. *Média digitais: novos terrenos para a expansão da textualidade. Cibertextualidades*, Porto, Pt, n. 1, p. 43-52, jan/dez. 2006. ISSN: 1646-4435

RIAN, E, McMullin, (2005) *Manual de Técnicas em Terapia Cognitiva*, Porto Alegre: Artmed

ROBINSON, KEN (2010), *O Elemento*. Porto: Porto Editora

SILVA, Augusto Soares, (1997) *A Linguística Cognitiva. Uma breve introdução a um novo paradigma em Linguística*. Revista Portuguesa de Humanidades 1: 59-101. Braga: Faculdade de Filosofia da UCP.

SILVA, Augusto Soares, (2003) *Linguagem e Cognição A Perspectiva da Linguística Cognitiva*: Braga: Associação Portuguesa de Linguística e Universidade Católica Portuguesa (2ª ed).

SILVA, Augusto Soares, *O poder cognitivo da metáfora e da metonímia*. Revista Portuguesa de Humanidades 7: 13-75. Braga: Faculdade de Filosofia da UCP.

SILVA, Augusto Soares (2004) *Protótipos, imagens e metáforas, ou o experiencialismo da linguagem e do pensamento*, In: Alfredo Dinis e José M. Curado (orgs.), “Consciência e Cognição,” 79-96. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia da UCP.

SILVA, Augusto Soares (2004), *Linguagem, Cultura e Cognição, ou a Linguística Cognitiva*, in Augusto Soares da Silva, Amadeu Torres & Miguel Gonçalves (orgs.), “Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva.” Coimbra: Almedina, vol. I, (Acesso em 02/12 2012)in: http://jcienciascognitivas.home.sapo.pt/05-11_silva.html.

SOUSA, Rosângela Santoro, *Écfrase e fantasia, pinturas e(m) palavras: Filóstrato, o velho*, p.11,12, in http://www.usp.br/iac/Textos/PF_2_RA.pdf

SERRAT, Aznar, (2000), *Cuadernos Para El Analisis 13. Piaget Y Vigotski Ante El Siglo XXI*, Barcelona: Horsori

SOARES, Augusto Silva, "Experientialism"; cf. Lakoff & Johnson 1980, Lakoff 1987", citado em A Linguística Cognitiva- uma Breve Introdução a um Novo Paradigma em Linguística , html Google Académico. (Acesso em 22/10/2012. http://jcienciascognitivas.home.sapo.pt/05-11_silva.

SOARES, Augusto Silva, *Linguagem, Cultura e Cognição, ou a Linguística Cognitiva*. Jornal de Ciências Cognitivas. (Acesso em 2/12/2012) http://jcienciascognitivas.home.sapo.pt/05-11_silva.html

SOSIN, David, Myra Sosin, (2010) *Compreender a Desordem por Défice de Atenção e Hiperactividade*. Porto: Porto Editora

UNESCO, *A crise oculta: conflitos armados e educação*, Relatório Conciso. In:http://www.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_ED5687AE05AD1A38944018ACB05F1301BBE20A00/filename/gmr2011-summary-pt.pdf. (Acesso em 03 -12 -2012)

WEIL, P. (1991). O novo paradigma holístico. Em D. Brandão e R. Crema (org.), *O Novo Paradigma Holístico. Ciência, Filosofia, Arte e Mística*. São Paulo: Summus Editorial

WEIL, P, D`Ambrósio, U. & Crema. R. (1993). *Rumo à Nova Transdisciplinaridade. Sistemas Abertos de Conhecimento*. São Paulo: Summus Editorial

WEIL, P., Leloup, J.-Y., & Crema, R. (2003). *Normose – A patologia da normalidade*. Campinas: Verus Editora

WEIL, P. (2004a). *A Arte de Viver a Vida*. Brasília: Letraviva. <http://www.pierreweil.pro.br/Livros/Portugues/on%20line/A%20Arte%20de%20Viver%20em%20Paz.pdf>,

WEIL, P. (2004b). *A mudança de sentido e o sentido da mudança*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos.

WEIL, P. (2005). *A arte de Viver em Paz - Um Manual de Educação para uma cultura de Paz*. Originalmente publicado pela Unesco. Porto: Asa.

VALOIS, Paul, Yves Bertrand (1994), *Paradigmas Educacionais*, Coleção: Horizontes Pedagógicos, Lisboa: Instituto Piaget.

VAQUERO, Castorina, *Dialectica Y Psicologia Del Desarrollo. El Pensamiento De Piaget Y Vigotsky, Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa.*: (Acesso em 3/10/2012)in: http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:aA_k7Hft9YsJ:scholar.google.co

[m/+lakoff+linguagem+metafora+criatividade+educa%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-PT&as_sdt=0,5.](http://www.gatilho.ufjf.br/antefil/2EdicaoImpressa/2EdicaoImpressa.pdf)

VILLAÇA, Cristina R; AUGUSTO, Petra C. (1999) *Ekphrasis e ut pictura poesis: A linguagem como pintura ou a pintura como linguagem*. (Acesso em 2/10/2012) In: Revista Gatilho
in:<http://www.gatilho.ufjf.br/antefil/2EdicaoImpressa/2EdicaoImpressa.pdf>

VILELA, Mário (1996), *A Metáfora na Instauração da Linguagem. Teoria e Aplicação*, in Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto – Línguas e Literaturas Modernas 13, 317-356.

VILELA, Mário (2002), *Metáforas do nosso tempo*. Coimbra: Almedina,

VYGOTSKY, Lew, (2003) *La Imaginacion Y El Arte En La Infancia*, Barcelona: Editora AKAL

VYGOTSKY, Lew, (2004) *Teoria De Las Emociones* (Estudio Historico-Psicológico), Barcelona: Editora AKAL

VYGOTSKY, Lew, (2005) *A Formação Social da Mente*. S. Paulo: Editora Martins Fontes

VYGOTSKY, Lew, (2006) *Psicologia Del Arte*. Barcelos: Paidós

VYGOTSKY, Lew, (2007) *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água

Fontes complementares:

Lexicon, in: <http://ocanto.no.sapo.pt/lexa.htm>;

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/ojs/index.php/faced/article/viewFile/563/393>,
(acesso em 12 Dez 2012)

Semântica Cognitiva. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2012.
(Acesso. 27/12/2012).
Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$semantica-cognitiva](http://www.infopedia.pt/$semantica-cognitiva)>.

Speculum: <http://www.filoinfo.bem-vindo.net/filosofia/modules/lexico/>

<http://www.sophia.bem-vindo.net/tiki-index.php?page=Gilbert+Durand+Simbolismo>,
(acesso em Janeiro 2013)

<http://www.pessoal.utfpr.edu.br/paulo/metafora%20conceptual.pdf>

<http://pages.uoregon.edu/tpayne/Nubiola.pdf>

<http://www.hyperlogos.bem-vindo.net/tiki-index.php?page=Lakoff+Metafora>

ANEXOS

ANEXO I

“A ciência pode classificar e nomear os órgãos
de um sabiá
mas não pode medir os seus encantos
A ciência não pode calcular quantos cavalos
de força existem
Nos encantos de um sabiá.
Quem acumula muita informação perde o
Condão de adivinhar: divinare.
Os sábios divinam.”

Manuel de Barros

1.Comunidade De Investigação em Filosofia Criativa Com Crianças.

Objetivos:

1.1.1 – No Domínio de uma Ecologia Pessoal e Social:

- a. Desenvolver a linguagem, o pensamento e a sociabilidade.
- b. Promover o diálogo, a escuta, a problematização, a inferência; o pensamento autónomo e fundamentado.
- c. Partilhar a regra, a discussão, o respeito pela diversidade de opiniões; a tolerância face à diferença.
- d. Criar espaços de Liberdade e a Igualdade como fundamentais para a convivência harmoniosa e pacífica.
- e. Pôr em comum a beleza da palavra poética, a música erudita;
- f. Criar contextos de “imersão” *poiética* e o deslumbramento.

1.1.2. Objetivos das Atividades Criativas/ Holísticas

- a) Desenvolver a autopercepção e autorregulação de processos fisiológicos como a respiração e a motricidade.
- b) Tomar consciência da dimensão corporal e emocional.
- c) Desenvolver a autorregulação da atenção.
- d) Aumentar a capacidade de concentração.
- e) Desenvolver a autoequilibrarção emocional.
- f) Tomar consciência da dimensão corporal e emocional.
- g) Ampliar a consciência da dimensão corporal, emocional, mental e espiritual.
- h) Criar laços de afeto e respeito pelos outros seres, numa perspectiva holística.
- i) Desenvolver faculdades imagéticas, intuitivas e fantásticas,
- j) Promover a Criatividade, o Sonho e a “imersão” de uma consciência individual numa consciência universal.

1.1.3. Quadro nº 1: Planificação das sessões da Comunidade de Investigação em Filosofia Criativa Com Crianças (Turma do 2º ano do 1º Ciclo da Escola Básica Integrada da Horta).

Dia/Hora	Comunidade de Investigação em Filosofia Criativa Com Crianças	Tema	Atividades Holísticas Em Oficina Criativa
1ª sessão	<p>Diálogo de Apresentação.</p> <p>Participação de todos na definição das regras.</p> <p>A vivência da democracia e da participação de todos num projeto coletivo.</p>	<p>Exercício de apresentação (com recurso aos chapéus de De Bono)</p> <p>A importância da definição das regras.</p>	<p>Exercício de relaxamento: as crianças foram convidadas a sentar-se, fechar os olhos e a inspirar (sentindo o perfume da rosa) e a expirar lentamente (imaginando o sopro leve que apaga a vela).</p>
2ª sessão	<p>(1º momento: 30 minutos)</p> <p>Antes da sessão: as crianças sentam-se em círculo, fecham os olhos e inspiram e expiram calmamente, durante 2 minutos, ao som de uma composição de Debussy.</p> <p>Introdução da narrativa</p> <p>Reflexão /debate sobre a importância da escuta e da negociação da regra. A partir de um texto/narrativa original.</p>	<p>O que é a realidade?</p> <p>O que é a imaginação?</p>	<p>(2º momento: 20 minutos)</p> <p>1. A viagem. Partir à descoberta.</p> <p>Música: “Claire de Lune”, de Debussy.</p> <p>A tomada de consciência da própria respiração, a atenção e as imagens mentais.</p> <p>Convidaram-se as crianças a fechar os olhos. Respiram calmamente. Tal como ar que se respira, interioriza-se o silêncio e o corpo do outro, sente-se a presença e respeita-se o seu espaço.</p> <p>Seguidamente, a criança é convidada a expressar corporalmente – através de movimentos - a sua experiência na relação com o outro. Circula pelo espaço,</p>

			sem tocar em ninguém.
3º sessão	<p>Após breve exercício de relaxamento inicial com a música “Sonata ao Luar” de Beethoven</p> <p>Reflexão/debate sobre Convivência e Gestão de Conflitos. A coexistência pacífica.</p>	<p>Como conviver com o outro?</p> <p>O problema desenvolve-se a partir da projeção multimídia de leitura de uma narrativa de Schopenhauer: “os porcos-espinhos”</p>	<p>Visualização criativa</p> <p>Utilizar uma música calma e relaxante.</p> <p>As crianças ficam sentadas em círculo, com a coluna direita e o corpo relaxado.</p> <p>De olhos fechados iniciam a respiração profunda (cerca de 5 inspirações).</p> <p>Após a respiração profunda normalizam o ritmo respiratório mantendo os olhos fechados e permanecem assim breves minutos.</p> <p>Seguidamente, são orientadas para iniciarem um movimento em espiral, a partir de um ponto (centro) que se vai fechando sobre si próprio. No fim, as crianças iniciam o movimento contrário, libertando os corpos da “asfixia” que representa a excessiva proximidade. Já sentadas no chão, as crianças são convidadas a falar da experiência.</p>
	Breve exercício de relaxamento com um fragmento de “ <i>metamorfoses</i> ” de Philip		<p>Tomar Consciência do próprio corpo</p> <p>A autopercepção e</p>

4º sessão	<p>Glass</p> <p>Reflexão sobre o processo de mudança e da temporalidade. O reconhecimento da maturação do próprio corpo. A identidade.</p>	<p>Somos a mesma pessoa a vida toda? Ou mudamos de cores e de plumas como as árvores e os pássaros? Quem sou eu?</p>	<p>autorregulação da respiração.</p> <p>Objetivos Consolidar o controle do processo respiratório.</p> <p>Metodologia:</p> <p>As crianças ficam sentadas em círculo, com a coluna direita e o corpo relaxado. São convidadas a descalçarem-se.</p> <p>O facilitador explica o exercício:</p> <p>Cada criança toca em cada uma das partes do corpo com uma das mãos: pé (dedos do pé), perna, joelho, coxa, barriga, peito (coração), rosto, cabeça.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciar o exercício com a outra mão. 2. Devem manter sempre os olhos fechadas e estar atentas às sensações de cada uma das partes do corpo, como se falassem. <p>De olhos fechados iniciam a respiração profunda, cerca de 5 inspirações. Logo após, normalizam o ritmo respiratório, mantendo os olhos fechados e o facilitador orienta o exercício de toque em cada uma das partes do corpo, ao ritmo adequado de modo a que as crianças tenham</p>
-----------	--	--	--

			<p>tempo, porém sem quebrar a dinâmica. O orientar diz-lhes que sintam a transformação do corpo em árvore...e condu-los ao longo das suas sucessivas transformações, desde a germinação da semente até à plenitude.</p> <p>No fim do exercício cada criança é convidada a expressar corporalmente o que sentiu.</p> <p>(Adaptação de um exercício proposto por Mateus (2011))</p>
5ª sessão	<p>Breve exercício de relaxamento com o tema de Ludovico Einaudi, “<i>Primavera</i>”.</p> <p>A convivência pacífica e a construção da paz.</p> <p>Abordagem às questões das diferenças culturais, étnicas.</p> <p>O problema da tolerância.</p> <p>A igualdade entre todos os seres humanos, apesar das diferenças.</p> <p>Os direitos humanos.</p>	<p>Seremos todos iguais, apesar de diferentes?</p>	<p>Sentir gosto em conhecer gente diferente; não ter medo da diferença.</p> <p>As crianças permanecem em pé, de olhos fechados durante 2 minutos. Inspiram e expiram profundamente. Seguidamente abrem os olhos e iniciam a marcha do Comboio da Paz.</p> <p>O Comboio da Paz:</p> <p>Vai de terra em terra, de país em país, de continente, em continente...pouca terra... pouca terra...tanta gente diferente...</p> <p>Proposta:</p> <p>Andar muito devagar respeitando o espaço e o ritmo do outro.</p>

			<p>Cada criança tem que inventar palavras de emaravilhamento sempre que chegam a uma nova cidade, a um novo país. Saúdam os desconhecidos com palavras delicadas.</p>
5ª sessão	<p>Breve exercício de relaxamento</p> <p>Leitura da narrativa.</p> <p>Tema:</p> <p>Vida senciente.</p> <p>O Valor intrínseco dos animais.</p> <p>Razões pelas quais não devemos maltratar os animais.</p>	<p>Porque não devemos maltratar os animais?</p> <p>Os animais são coisas que existem para nos servir?</p> <p>Ou os animais são seres vivos com direitos e estatuto moral?</p>	<p>Sentir intimamente as vozes dos animais.</p> <p>As crianças sentam-se de olhos fechados e escutam sons de golfinhos e de baleias., enquanto inspiram e expiram serenamente.</p> <p>Exercício de cinestesia:</p> <p>O jogo dos animais. Cada criança assume corporalmente a figura de um animal, e expressa-a através de movimentos, gestos e sons.</p>
6ª		<p>Porque devemos cooperar?</p>	<p>As crianças sentam-se no chão e respiram serenamente escutando Goldberg-Variação. Inspiram e expiram serenamente durante 3 minutos.</p> <p>Jogo cooperativo — Pessoa para Pessoa</p> <p>Duas crianças entrelaçam os dedos (fazendo uma cadeirinha) e transportam uma terceira que precisa de ajuda. Não podem deixá-la cair.</p>

			No final expressam verbalmente a importância de ajudar os outros e da cooperação.
7 ^a	O valor intrínseco da Natureza e do ar que respiramos.	Por que devemos preservar a Natureza?	<p>Sentir o ar que respiramos, as vozes e os ritmos da natureza.</p> <p>As crianças sentam-se em círculo.</p> <p>Música: “Metamorphosis” De Philip Glass</p> <p>Um saco de plástico transparente, cheio de ar, para demonstrar a existência do ar que respiramos, invisível mas que se podia sentir nas narinas e no peito quando era inspirado e expirado com consciência, i.e., com atenção e intenção de o sentir.</p> <p>A importância em respirar ar puro. (Exercício proposto por Mateus, 2011)</p> <p>Expressar plasticamente as sensações.</p>
	<p>Tema.</p> <p>O que é a liberdade?</p> <p>Podemos privar de liberdade os seres humanos?</p>	<p>Todos os seres vivos precisam de liberdade?</p> <p>O que é a liberdade?</p> <p>Escravidão homens, mulheres e crianças</p>	<p>Sentir o Movimento e a privação do movimento: ave engaiolada/ave em liberdade.</p> <p>As crianças são dispostas à vontade na sala com uma postura corporal livre: de pé, sentadas, deitadas. O</p>

8 ^a		é uma coisa má?	<p>exercício consiste em dizer às crianças que são pássaros numa gaiola e que deverão senti-lo, movimentando o corpo. A música dá o sinal para as aves se soltarem das grades e voarem livremente pelo céu azul.</p> <p>Depois deste exercício:</p> <p>Expressar plasticamente o sofrimento de seres humanos e de animais privados de movimento e de liberdade.</p>
9 ^a	<p>O que é a imaginação?</p> <p>Breve exercício de relaxamento.</p> <p>Música suave.</p> <p>O que é imaginar?</p> <p>Consegue-se ver a imaginação?</p> <p>Consegue-se tocá-la?</p> <p>Podemos imaginar um mundo em que todos se sintam felizes?</p>	<p>O que é imaginar?</p> <p>Podemos imaginar o mundo onde seremos felizes?</p> <p>Podemos construí-lo com as nossas próprias mãos?</p>	<p>Imaginar e transformar com as mãos</p> <p>Música:</p> <p>“<i>La valse d’Amélie</i>”, de Yann Tiersen.</p> <p>Breve exercício de visualização criativa.</p> <p>Seguidamente as crianças são convidadas a recortar imagens de revistas e a construir o mundo novo, onde se sintam felizes.</p> <p>Sem mostrar a imagem aos outros, a criança descreve-a o mais detalhadamente possível: as formas, as cores...</p> <p>Metatextualidade:</p> <p>No final da descrição mostra a imagem ao grupo</p>

10 ^a	<p>A importância das Leis justas para inventar um mundo mais justo para todos os homens.</p> <p>O que é a justiça?</p> <p>Será justo o nosso mundo?</p> <p>É possível inventar Leis novas?</p>	<p>Vamos reinventar as leis e as regras do novo mundo?</p> <p>Como criar leis justas para os homens, para os animais e para a natureza?</p>	<p>Ao encontro das palavras mágicas para construirmos um mundo novo.</p> <p>Visualização criativa:</p> <p>As crianças estão sentadas no chão, com os olhos fechados. São convidadas a passear numa praia luminosa. Numa rocha da praia encontram um baú com o Livro dos Sábios. Cada um encontrará uma palavra mágica. Deverão interiorizá-la e repeti-la várias vezes, silenciosamente, de olhos fechados, durante o exercício. No fim do exercício são convidadas a partilhar a palavra mágica</p> <p>Metatextualidade:</p> <p>Com as palavras mágicas criam-se as Leis fundamentais do mundo novo.</p>
-----------------	--	---	---

2. Organização das sessões

2.1- Sessão nº 1: Quem sou eu”?

2.1.1. Diálogo de Apresentação e definição da regra

Olá! Gostaria de saber os vossos nomes. Tenho mesmo muita vontade de perguntar... porque estou desejosa de vos revelar o meu segredo. E sabem porquê? Porque eu guardo um segredo e já não aguento mais guardá-lo sozinha. Tenho de o partilhar

convosco. O segredo é que não sei nada, não sei mesmo nada. Esta é a única coisa que eu sei com a máxima certeza: é que eu não sei nada. Nem sequer sei os vossos nomes. Mas antes de os dizerem, vamos fazer um jogo.

Vou colocar este chapéu azul na minha cabeça - que é o chapéu do filósofo - e apresentar-me:

- Olá! Eu sou a Sofia, vivo na ilha do Faial e gosto muito de Filosofia.

- Agora vou colocar o chapéu verde e vou apresentar-me outra vez, mas com as palavras do poeta:

- Sou a Sofia, a que procura a sabedoria. Bom, mas agora, quero saber de vós.... Vamos lá apresentarmo-nos. Primeiro com o chapéu azul... Depois o chapéu verde, o chapéu que faz imaginar, aquilo que gostaríeis de ser... o filósofo, o poeta, o astronauta, o inventor... de sonhos e palavras novas.¹⁴⁰

(Após apresentação das crianças e de uma breve definição das regras)

Mediadora. Agora, vamos recordar para que servem as regras na nossa vida? Lembram-se das regras que combinámos?

Alexandra: Respeitar o espaço do outro.

João: Levantar o braço, quando quiser participar.

Afonso: Esperar pela sua vez para falar

Maria: Não pensar que a sua opinião vale mais que a dos outros.

Mediadora: E ainda se lembram o que é uma regra?

Sofia: Uma regra é aquilo que diz o que podemos ou não fazer. Por exemplo se alguém me emprestar uma coisa e eu não devolver, estou a desrespeitar uma regra.

Mediadora: E qual é a regra a que te referes?

Sofia: Não devemos ficar com o que não nos pertence.

¹⁴⁰ Neste momento, as crianças apresentaram-se primeiro com uma frase declarativa, dizendo o nome, a idade... Seguidamente, colocaram o chapéu verde e apresentaram-se com as palavras do poeta, isto é, recorrendo à metáfora e á analogia.

Mediadora: Então também não podemos ficar com os sonhos dos outros?

João. Os sonhos não são coisas, por isso podemos ficar.

Augusto: Às vezes roubam-me os meus sonhos, que é andar à vela e ver golfinhos.

Maria: Uma regra, por exemplo, é não mentir

Sofia: Não roubar.

Mediadora: Em nenhuma situação?

Sofia: Sim

Afonso: Se um menino tiver muita fome pode roubar para comer.

Mediadora. Concordam com o Afonso?

João: Não. Se um menino tiver muita fome, deve pedir a alguém para lhe dar comida.

Rita: Ninguém precisa roubar para comer, pode pedir.

Alexandra: Devia haver uma regra para ninguém passar fome!

Mediadora: E essa regra valia para todos os meninos do mundo?

Afonso: Sim, todos os meninos do mundo.

Mediadora: Voltemos então às regras que combinámos para podermos trabalhar bem! (Estou a ver que estão a ficar um pouco distraídos). Entendemos todos que as regras são necessárias para nos podermos escutar uns aos outros, sim ou não?

Afonso: Pois! As regras dizem quais são os limites que temos de respeitar na nossa sociedade.

2.1.2. Leitura da narrativa (adaptação de um excerto de “Elfie”, de Lipman).

Texto nº 1

A Inês era uma menina pouco faladora. No outro dia o Miguel perguntou-lhe?

- Inês, às vezes nem dou que tu existes. Mas tu existes mesmo!? Existes de verdade!? Ou sou eu que imagino que tu existes?

Inês, surpreendida, olhou o amigo. Deu-se conta que de facto não falava muito, mas que pensava e imaginava o tempo todo. Pensava mesmo quando estava a dormir nas mesmas coisas de quando estava acordada. E pensava muito quando estava acordada e imaginava realidades e seres fantásticos.

Uma noite destas, a Inês acordou a meio de noite, no meio de um sonho, em que andara a jogar à corda com o azul do arco-íris e perguntou a si própria: Inês, estás a dormir? Tocou nos olhos, que estavam abertos, e por isso disse a si mesma: “Não, não estou a dormir. Podia ter-me equivocado” -pensou Inês. “Quem sabe se as pessoas possam estar a dormir com os olhos abertos?”

E logo de seguida, perguntou a si mesma: “é verdade que estou a pensar neste momento? Riu de si própria: “Sua tonta, como podias estar a fazer perguntas, se não estivesses a pensar? Mas eu também faço perguntas nos meus sonhos - pensou. Então, tinha mesmo que dizer ao Miguel, olha que eu não falo ... mas penso. Então se eu penso e sinto que estou a pensar e até sinto quando belisco a minha perna, então eu existo de verdade, isto é, sou real, Mas o que é a realidade - perguntou a si própria cada vez mais surpreendida com os seus pensamentos?¹⁴¹

- O que é a realidade - voltou a perguntar Inês a si própria? Era tudo o que estava à sua volta: a sua mãe, o seu quarto, os seus jogos, os livros, o gatinho Jazz, que era meiguinho, mas gostava de a arranhar; o Heitor, o cão do vizinho? Inês levantou-se, pegou no caderninho onde anotava os seus pensamentos e os poemas que às vezes lhe vinham à mente, e escreveu:

Quero assinalar este dia
em que acordei aflita
de um pesadelo medonho

¹⁴¹ As crianças desenvolveram hipóteses a partir desta questão que integrarão a narrativa da próxima sessão

por imaginar que não sabia

se existia porque pensava

ou se de verdade existia

ou se não passava de um sonho...

E os meninos o que pensam? Existimos de verdade porque pensamos que existimos?

Ou não passamos de um sonho? E se não pensássemos, existíamos na mesma?

Mas o que é a realidade, afinal?

2.1.3. Pensamentos e problemas colocados pelas crianças na sessão nº 1 da Comunidade de Investigação de Filosofia Criativa:

Carolina: A realidade é tudo o que existe. A senhora professora Elisa existe, e nós todos, logo, nós somos reais.

Francisca: Aquela árvore existe, porque eu estou a vê-la, então é real.

Nuno: E como é que eu sei se tudo o que existe é real?

Rita: Posso pensar que é real e não ser, não é verdade?

João: Penso que estou na sala de aula e vejo a senhora professora, sinto que estou sentada na cadeira, e penso que o que vejo é real? E é mesmo?

Carlos: Pois, e se tudo não passar de um sonho? Às vezes eu sonho coisas esquisitas e até parecem que são reais.

Alexandra: O sonho não é real, embora não tenhamos a certeza.

Simão: Mas eu sinto o meu corpo e as minhas pernas – olha só, sinto que estou a esticá-las - portanto, sou real.

Mediadora: Então a realidade existe porque pensamos ou porque somos capazes de tocar e sentir todas as coisas?

Sofia: Tudo o que respira existe

Guilherme: Sim, se toco neste lápis e se o vejo, então ele é real e existe, mas não respira.

Francisca: Aquela árvore ali fora também é real? Porque posso tocar e sentir o tronco e as folhas?

Mediadora: Nós conseguimos sentir e tocar as estrelas? Então não são reais?

Catarina: Então a realidade é tudo em que se toca?

Miguel: Claro que não! Eu também não toco no fogo e ele existe.

Sofia: A realidade é tudo o que nós vemos.

João: Olha, não, não pode ser. Os micróbios existem e a gente não os vê.

Simão: A realidade é o que a gente toca!

Nuno: Não me parece, não podemos tocar nos gases e eles existem!

Rodrigo: O vento existe e até podemos sentir que o agarramos mas não o vemos

Leandro: Deus também existe e também não o vemos.

Mediadora: Mas afinal o que é real?

Rodrigo: Esta ilha e estas mesas e estas cadeiras e os lápis de cor e os cadernos e estas coisas todas são reais.

Alexandra: Criar!

Maria: Sonhar!

Simão: Imaginar!

Mediadora: As coisas imaginadas também existem?

Miguel: E se são coisas imaginadas existissem mesmo?

Inês. O que é a imaginação?

Sofia: É ver coisas com os olhos fechados.

Afonso: Imaginação não pode ser o mesmo que realidade, pois não? Então as fadas e o Batman são reais?

Sofia: Eu também sonho que brinco com a fada Sininho e com a pequena Sereia, mas isso é só na imaginação.

Maria: Se a fada Sininho existisse mesmo então nunca mais podíamos saber o que existia de verdade e o que sonhamos.

Mediadora- Então, como é que sabemos que existimos e não somos como a Fada Sininho?

Afonso: Porque estamos aqui todos, porque falamos, porque pensamos com a nossa cabeça.

Mediadora: Então, podemos concluir que pensamos porque temos cabeça? Mas um parafuso tem cabeça e não pensa?!

Afonso: Claro que pensa! A cabeça do parafuso pensa na madeira! (risos).

Mediadora: Vamos concluir?

Rita: Não é por termos cabeça que pensamos e sabemos que existimos, porque os parafusos têm cabeça e não sabem que existem.

Inês: Não é por tocar numa realidade que ela existe, porque as estrelas existem e não tocamos nelas.

Mediadora: Então, como é que sabemos que existimos mesmo?

Sofia: Porque pensamos.

Afonso: Porque temos cérebro, era o que eu queria dizer. O parafuso não tem cérebro.

Alexandra: Porque sentimos e vemos e cheiramos e tocamos nas coisas

João: Porque sinto, e toco nas coisas, e cheiro e ... penso.

2.1.4. Quadro nº 2: sistematização das habilidades de pensamento, metafóricas e sinestésicas. Relaxamento Criativo e Cinestesia.

<p>Uso da Linguagem (conceptual)</p>	<p>Realidade/ Sonho; Sentir/Pensar; Realidades visíveis aos olhos/Realidades invisíveis; Pensar/Imaginar/Sentir. Distinção entre Realidade e Imaginação.</p>
<p>Categorização metafórica. Sinestesia.</p>	<p><i>“Se toco neste lápis e se o vejo, então ele é real e existe, mas não respira”</i>(Guilherme); <i>“Imaginar é ver com os olhos fechados”</i> (Sofia); <i>“ a cabeça do parafuso pensa na madeira”</i> (Afonso).</p>
<p>Relações/conexões</p>	<p><i>“Não toco no fogo e ele existe”</i>(Miguel); <i>“Não vejo os micróbios e eles existem”</i>(João)</p>
<p>Antecipando consequências</p>	<p><i>“Se a fada Sininho existisse mesmo então nunca mais podíamos saber o que existia de verdade e o que sonhamos.”</i> (Maria)</p>
<p>Inferências</p>	<p><i>“Tudo o que respira existe”</i> (Sofia); <i>“A realidade existe mesmo quando não tocamos nela”</i> (Miguel e Catarina); <i>“Não vemos os micróbios e eles existem”</i> (João); <i>“Deus existe e também não o vemos”</i> (Leandro); <i>“A Realidade não é o mesmo que Imaginação”</i> (Afonso, Sofia). <i>“Se temos cérebro, então pensamos”</i> (Afonso) <i>“Não é por termos cabeça que pensamos e sabemos que existimos, porque os parafusos têm cabeça e não sabem</i></p>

	<p><i>que existem.” (Rita)</i></p> <p><i>“Não é por tocar numa realidade que ela existe, porque as estrelas existem e não tocamos nelas” (Inês)</i></p>
Imaginário e sinestesia ¹⁴²	<p><i>“Porque sinto, e toco nas coisas, e cheiro e ... penso” (João).</i></p>
Cinestesia	<p>Exercício de relaxamento criativo. Primeiro fizeram um exercício de respiração profunda, de seguida sentiram e tocaram o mundo-realidade à volta, como se fossem árvores¹⁴³</p>

2.2. Exemplificação de uma Sessão de Filosofia Com Crianças, a partir da projeção do documento multimédia:

2.2.1. Sessão nº 3: Os “porcos-espinhos”¹⁴⁴, inspirado numa narrativa de Schopenhauer.

¹⁴² A mediadora levou objetos como conchas, búzios, flores e MMS coloridos. (Conhecedora da regra da interdição de comer na sala de aula, solicitou excecionalmente autorização à professora para distribuir os MMs às crianças e criar uma situação sinestésica, em que fossem trabalhados criativamente os 5 sentidos).

¹⁴³ O espaço livre na sala era diminuto e as crianças ficaram demasiado próximas umas das outras, o que dificultou a realização do exercício.

¹⁴⁴ O recurso utilizado está disponível em: <http://youtu.be/IB7nnjwyBR0>

Questão/problema: “**Por que razão precisamos do nosso próprio espaço**”? (João, Sofia, Catarina, Alexandra).

Rodrigo: Porque nos podemos magoar, como os porcos-espinhos.

Catarina: Os porcos-espinhos quando ficaram muito perto picaram-se uns aos outros e ficaram magoados.

Sofia: Mas não podemos abandonar os que estão magoados.

Mediadora: Porquê?

Leandro: Porque podem morrer.

Sofia: Precisamos do nosso espaço para podermos respirar. Mas também não podemos estar muito longe senão morremos de frio.

Nuno: Nós precisamos uns dos outros.

Augusto: Os animais precisam estar no ninho com os pais, senão morrerem de frio.

Afonso: O problema é que se estiverem todos excessivamente juntos, a circulação de sangue não se faz e o oxigénio falta a uns e a outros.

Rita: Muito juntos também não, pois assim não conseguem movimentar-se e magoam-se com os picos.

Maria: Assim todos juntos nem há espaço para todos.

Mediadora: Se os porcos-espinhos estiverem isolados, o que é lhes acontecerá?

Leandro: Vão morrer de frio.

Alexandra: É o mesmo com as pessoas: se estivermos todas umas em cima das outras, podemos magoar-nos. Mas se afastamos as pessoas, deixam de ser nossas amigas e perdem a confiança.

Sofia: Temos de ser uns para os outros.

Afonso: As pessoas felizes mantêm-se sempre juntas, mesmo que às vezes se piquem um pouquinho!

Mediadora: Então, vamos ver a que conclusões chegaram:

Sofia: Que todos nós precisamos do nosso espaço.

Rita: Que não podemos estar uns em cima dos outros.

Afonso: Que não somos porcos-espinhos, pois eu cá gosto mesmo é de estar muito juntinho de quem gosto, mesmo que às vezes me falte o ar.

Mediadora: Então podemos concluir que um grupo, para sobreviver, precisa de estar em proximidade, mas não demasiado próximo, senão “ a circulação de sangue não se faz”, como disse o Afonso?

Francisca: Sim, temos de estar perto uns dos outros, mas não muito perto porque nos podemos magoar.

Sofia: Se deixamos morrer de frio os outros, então não merecemos nenhuma confiança.

André: Temos de respeitar o espaço de cada um.

Inês: Deixando cada um escolher o espaço onde se sentir bem.

Leandro: Senão ficamos magoados e morremos de frio.

Sofia: E se deixamos os outros morrer não somos dignos de confiança

2.2.2- Sistematização das habilidades de pensamento, metafóricas e sinestésicas decorrentes da aplicação de Técnicas de Criatividade e Cinestesia na Comunidade de Investigação, na sessão nº 3. (ver quadro 3)

2.2.3.Quadro nº 3: Sistematização da sessão nº 3 da *Comunidade de Investigação Com Crianças*.

Uso da Linguagem (conceptual)	Distância/proximidade; acolhimento/afastamento; casa/exterior da casa; “estar junto/estar separado; calor/frio; confiança/ abandono.
Conceptualização metafórica	“Se estiverem todos excessivamente juntos, a circulação de sangue não se faz e o oxigénio falta”; “As pessoas felizes mantêm-se sempre juntas”(Afonso); “Os animais precisam estar no ninho com os pais, senão morrerão de frio”(Augusto)
Relações/conexões	“É o mesmo com as pessoas: se estivermos todas umas em cima das outras, podemos magoar-nos. Mas se afastamos as pessoas, deixam de ser nossas amigas e perdem a confiança”(Alexandra)
Antecipando consequências	“Se abandonarmos os outros não somos merecedores de confiança” (Sofia)
Inferências	“Temos de respeitar o espaço de cada um” (Leandro, André) “Precisamos uns dos outros” “Temos de estar perto dos outros, mas não muito perto, porque nos podemos magoar”(Francisco).
Sinestesia	Exercício simples de respiração. Fruição da música.

2.2.4. Quadro nº 4 : Análise dos processos de pensamento resultantes da aplicação da Analogia Inusual. (sessão nº3. p:121)

<p>Uso da Linguagem (conceptual)</p>	<p>Tempo/transformação; Ser igual/Ser diferente; Ser jovem/Ser velho;</p>
<p>Trabalho criativo: “Analogia Inusual”</p>	<p>Tempo circular/ ciclo de marés e de luas : “A lua cheia veio muitas vezes quando eu estava a dormir” (Catarina).</p> <p>O Tempo/passagem exterior; busca de cor e a presença das coisas materiais: “<i>O Tempo foi passear à beira-mar com o limão amarelo e com o meu lápis de cor, quando chegaram a casa já era tarde e a mãe deles estava chateada</i>”(Leandro)</p> <p>“O Tempo como algo exterior, que flui; que tem pressa: “<i>O Tempo bateu à porta, o búzio disse à papoila vermelha que estava com pressa.</i>”(Sofia)</p> <p>Tempo cósmico: a dimensão ecológica. “<i>Eu coloquei um cartaz que se vê de toda a parte do universo a dizer:” Por favor, ajudem-me a semear flores</i>” (Catarina)</p> <p>Tempo/ devaneio: “<i>O tempo é como um carro de uma rainha em movimento</i>”</p> <p>Tempo/felicidade: “Foi tocado pelo raio da felicidade”(Afonso)</p> <p>Tempo e sinestesia: “<i>A árvore gigante, que tem uma folha com um olho e uma boca grande para respirar, porque precisa de muito ar</i>” (Rodrigo).</p> <p>Tempo em viagem “ <i>Um barco que tem uma bandeira</i>”</p> <p>Tempo de conflito:” <i>O barco chateou-se, arranhou um canhão e começou a disparar</i>” (Miguel)</p>
	<p>“<i>Basta ver as pessoas para sabermos se são crianças,</i></p>

Relações/conexões	<p><i>adolescentes ou adultos.” (Francisca)</i></p> <p><i>“Os idosos têm muitas rugas e por isso nós sabemos que já viveram muito tempo”. (Rodrigo)</i></p> <p><i>“Beethoven era surdo, mas ouvia música dentro dele” (Afonso)</i></p>
Antecipando consequências	<p><i>“As pessoas felizes mantém-se sempre jovens” (Afonso)</i></p> <p><i>“Porque ainda somos crianças, mas quando formos jovens temos o corpo meio-baixo, meio-alto. (Sofia)</i></p>
Inferências	<p><i>“O tempo passa pelo nosso corpo” (Inês)</i></p> <p><i>“ Os idosos têm muitas rugas e por isso nós sabemos que já viveram muito tempo” (Rodrigo)</i></p> <p><i>“Basta ver as pessoas para sabermos se são crianças, adolescentes ou adultos” (Francisca)</i></p>

2.2.5. Sessão sobre os Direitos dos Animais

2.2.5.1. Quadro nº 5: Categorização, generalização e relação com as experiências do quotidiano (Lakoff & Jonhson, 1980/2002)

<p>Categorização linguística (Linguística Cognitiva Lakoff/Jonhson)</p>	
<i>Prototipicidade</i>	<p><i>Igualdade=</i></p> <p>a) ” <i>Todos os homens são iguais e têm valor em si mesmos” (Catarina);</i></p> <p>b) <i>“Os animais sentem como nós. E são inteligentes”(Alexandra)</i></p> <p>c) <i>“Os golfinhos têm olhos e são inteligentes” (Augusto)</i></p>

	<p><i>Não-igualdade=</i></p> <p>a) <i>”Os seres racionais são distintos dos outros não racionais” (Catarina)</i></p> <p>b) <i>”Os animais sentem mas não têm a mesma dignidade que as pessoas”(André)</i></p> <p>c) <i>”As coisas são objetos e estas são diferentes dos seres”(Afonso)</i></p> <p>d) <i>”As hienas riem e não são pessoas. Um papagaio fala e não é uma pessoa” (Afonso)</i></p> <p>e) <i>”Um bebé não fala, não pensa e já é uma pessoa” (Carolina)</i></p> <p>f) <i>”o lápis não respira, logo não sente, portanto é uma coisa, e uma coisa tem menos valor que um ser que respira” (Rita, Afonso)</i></p>
<p>Polissemia</p> <p>(Os diversos sentidos atribuídos aos termos “direito” e “sensiência”)</p>	<p>a) <i>”os animais não têm os mesmos direitos porque não têm a mesma dignidade que nós”(André)</i></p> <p>b) <i>”eu tenho direito a um bife e o meu cão a um osso” (Afonso)</i></p> <p>c) <i>”os animais sentem mas não são racionais”(Alexandra)</i></p>
<p>Metáfora</p>	<p>Casa=abrigo</p> <p><i>”A Casa dos Meninos de África” - Espaço de justiça e de garantia de segurança(Miguel)</i></p>
<p>Imagens mentais</p>	<p>Casa=abrigo</p> <p>Animal racional= ser com valor; ser que pensa, sente, fala.</p> <p>Ser senciente= ser que sente, que pode falar (papagaio) ou rir (hiena). Tem menos dignidade que o ser humano. (Afonso,</p>

	Alexandra e Catarina)
<div style="background-color: black; color: white; text-align: center; padding: 5px;">Princípios funcionais da organização linguística</div>	
<p style="text-align: center;">Pragmática</p> <p>(A associação dos conceitos às experiências do cotidiano)</p>	<p><i>“Eu tenho direito ao bifinho e o meu cão a um osso”</i></p> <p><i>“Temos de comer carne senão alimentamo-nos mal”</i></p> <p><i>“Os animais comem-se uns aos outros para poderem sobreviver, logo também podemos comê-los”.</i></p>

ANEXO II

“A Mãe borboleta está a ver o mundo porque está preocupada”

Planificação do trabalho com uma Comunidade De Investigação do Colégio de St^a António (sala dos 5 anos da pré-primária)

1.1. Uma proposta de com (vivência) imagética com a ecologia ambiental (deep ecology)¹⁴⁵.

1.1.1 Princípios da Deep Ecology. In: http://en.wikipédia.org/wiki/Deep_ecology

- i. O bem-estar e a prosperidade da vida humana e não humana na Terra têm um valor próprio (valor intrínseco ou inerente). O valor das formas de vida não humanas é independente da utilidade que o mundo não humano possa ter para fins não humanos.
- ii. A riqueza e a diversidade de formas de vida contribuem para a concretização destes valores e são valores em si mesmos.
- iii. Os seres humanos não têm o direito de reduzir esta riqueza e diversidade, a não ser para satisfação das suas necessidades vitais.
- iv. A prosperidade da vida humana e das suas culturas é compatível com o equilíbrio dos ecossistemas.
- v. A atual interferência humana com o mundo não humano é excessiva.
- vi. Em vista dos princípios enunciados, as políticas têm de ser alteradas, ao nível das estruturas básicas da economia, da tecnologia e da ideologia.

1.2. Quadro nº 6: planificação das sessões com crianças de 5 anos.

¹⁴⁵ O termo “Ecologia Profunda” foi criado por Arne Naess. Este conceito fundamenta-se numa visão sistémica e holística e delinea uma nova concepção da relação do homem com a natureza. Opõe-se aos modelos antropocêntricos, os quais situam a humanidade no centro da vida, como um ente autónomo, distinto dos outros seres vivos ou inanimados.

Sessão	Objetivos	Técnica/atividade	Observação/registo
1ª sessão/	<p>1. Conscienciar a atividade respiratória.</p> <p>Conscienciar para a necessidade do silêncio e da escuta da respiração própria e da música.</p> <p>2. Estimular a imaginação e a criatividade das crianças, associando a imagem e a música, à palavra poética e à mensagem ecológica.</p> <p>3. Definir as condições de silêncio e escuta necessárias à interação, ao diálogo, à discussão de ideias.</p> <p>4. Criar contextos criativos, de estimulação cinestésica.</p>	<p>1. As crianças sentadas em círculo foram convidadas a fechar os olhos e a escutar a “Sonata ao Luar” de Beethoven. Seguidamente foram convidadas a inspirar e a expirar algumas vezes, sentido a própria respiração.</p> <p>2. Seguidamente projetou-se o filme de Gonçalo Cabaça, enquanto procedia à leitura da narrativa.</p> <p>Após a leitura do texto, foram definidas as regras da participação: falar um de cada vez, de braço no ar. Escutem-se uns aos outros.</p> <p>As respostas dadas e a sequência do debate foram registadas.</p> <p>Foram associados, pelas crianças, os conceitos: natureza-cuidado; beleza-harmonia-paz; poluição- destruição-morte.</p>	<p>As crianças compreenderam as orientações e escutaram, de olhos fechados, a peça de Beethoven. (No final, uma das crianças disse que tinha um livro sobre o compositor).</p> <p>As crianças aceitaram o desafio de inspirar e expirar várias vezes, contando pelos dedos das mãos.</p> <p>Observaram as imagens com muita atenção, fizeram algumas perguntas ainda durante a leitura da narrativa.</p>
2ª Sessão	<p>Estimular o desenvolvimento da capacidade mental de imaginar ambientes ecológicos e emocionais agradáveis;</p> <p>Estimular o desenvolvimento de valores ecológicos, o respeito pela vida e pelos ecossistemas;</p> <p>Estimular a formação de uma consciência cívica terrestre e “lançar as sementes” emocionais e cognitivas para a</p>	<p>Visualização criativa:</p> <p>Foi pedido às crianças para fecharem os olhos e visualizarem um mundo feliz, onde não houvesse poluição. As orientações: “ os meninos e as meninas estão sentados debaixo da árvore. Oçam. Escutam a voz da terra, dos ventos, dos pássaros, das borboletas, das águas que correm no regato, dos peixes. Agora, vão estar atentos à voz da borboleta que acabou</p>	<p>As crianças, apesar de evidenciarem alguma inquietude, no início, aderiram à proposta da visualização criativa.</p> <p>Permaneceram de olhos fechados, em silêncio, enquanto escutaram Debussy e a voz da facilitadora dando as orientações para a visualização. Logo após, foram convidados a</p>

	<p>construção da Paz. Se o solo for permeável, as sementes germinarão. (Pierre Weill (2005); Edgar Morin (2002))</p>	<p>de entrar na sala e vem segredar ao ouvido de cada menino o que deve fazer para vivermos em Paz, com os outros homens, com os animais e com todos os seres vivos no Planeta.”</p> <p>Seguidamente, foi-lhes pedido que desenhassem o mundo que tinham visionado e que realizassem uma narrativa sobre esse mundo (exercício de metatextualidade)</p>	<p>partilhar a mensagem da borboleta e a realizarem os desenhos (anexo).</p> <p>A educadora acompanhou as sessões e ajudou no registo das narrativas metatextuais infantis, registando-as sobre os seus próprios desenhos.</p>
--	--	---	--

1.3. Texto: A árvore das borboletas

(Texto narrativo que introduziu a 1ª Sessão de Filosofia com Crianças no Colégio de Stº António, através de uma abordagem metatextual do documento multimédia de Gonçalo Cabaça, disponível em: <http://youtu.be/-oooV-k6GW4>)

Há muito, muito tempo, nas ilhas dos Açores, existiam florestas densas, povoadas de árvores com raízes tão fundas que iam até às nascentes do fogo, no coração da Terra.

Sofia gostava de se sentar sob a árvore das borboletas a escutar o vento e o chilreio dos pássaros. Quando chegava a primavera, a árvore abria docemente os seus galhos - como se fossem braços gigantes - e espreguiçava-se à luz do sol e à chuva e abraçava o arco íris . Na árvore moravam pássaros de muitas cores – azuis, vermelhos, amarelos, roxos, verdes, às vezes das cores estranhas e mágicas, que só existem nas estrelas longínquas. Naquela primavera Sofia viu, fascinada, que nasciam dos ramos da árvore- em vez de folhas verdinhas e recortadas - crisálidas, que depois se transformavam em borboletas azuis, amarelas, cor-de-rosa e enchiam o ar de movimento, de beleza e de poesia. Mas os habitantes da ilha não amavam as árvores e começaram a cortá-las, o que entristecia Sofia. Também não amavam os animais e envenenavam os solos, contaminavam as águas

dos ribeiros, matavam os peixes, os pássaros os insetos e as plantas. O lixo crescia de forma que se amontoava nas ribeiras e no mar, pois já não se sabia o que fazer com ele. No mar, os peixes começaram a morrer, as tartarugas e as gaivotas. A árvore adoeceu. Os animais, e os meninos andavam tristes porque testemunhavam a doença e a morte da natureza. Começou a haver fome.

Sofia perguntou então ao seu amigo Rodrigo:

- Tu não achas mal, Rodrigo, que os adultos façam tanto lixo?

- Não é bom haver tanto lixo – respondeu o Rodrigo. A ilha fica com um aspeto sujo e triste. É perigoso para os animais, como as tartarugas, que morrem quando comem sacos de plástico. Vi uma tartaruga morta no verão, quando fui ver baleias com os primos da América.

- Achas então que temos direito a viver num ambiente saudável e que todos devemos ter cuidado com a natureza para sermos felizes e ter uma vida digna? – perguntou a Sofia.

- Sim, respondeu o Rodrigo.

- E achas que os animais também têm direito a viver num ambiente saudável?

Rodrigo, surpreendido, olhou Sofia. Nunca tinha pensado nisso, mas acho que sim que os animais também têm direito a viver num ambiente sem poluição.

- Então concordas que os animais - tal como os seres humanos - têm direito a viver no seu ambiente natural sem lixo nem que os homens produzem e atiram para o mar?

- Podes explicar-me melhor essa coisa dos animais terem direitos? É que não percebi bem! – pediu o Rodrigo.

- É assim, todos os seres vivos sentem e têm valor. Por essa razão, temos de respeitar a natureza e os animais porque sentem e sofrem. Já percebeste?

- Não percebi muito bem!

- Bom! – Exclamou a Sofia – é melhor perguntarmos à borboleta azul. Borboleta? Explicas melhor por que razão os animais também são dignos?

Ah!- disse a borboleta. Os meninos saberão se escutarem a voz do coração!

E a Inês e o Ricardo repetiram: vamos escutar a voz do coração

1.4. Comunidade de Investigação:

Olhem: a borboleta acabou de entrar pela janela da sala dos 5 anos do Colégio de Stº António, para pedir ajuda aos meninos. Têm de a escutar com atenção porque ela fala muito baixinho. A sua voz é um murmúrio, é feita de sons de água; de pólen, do vento e das nuvens. Vamos escutar?

Questão inicial: Como fazer do mundo um lugar mais limpo e feliz?

Matilde: Acabar com a fome de todas as pessoas.

Inês: Acabar com a pobreza.

André: Ajudar todas as pessoas.

Catarina: Não haver ninguém com fome

Sofia: Ajudar as pessoas que não têm de comer.

Mediadora: É muito importante cuidarmos das pessoas para que não haja fome, nem pobreza, para que todos os seres humanos tenham dignidade. Mas a borboleta veio pedir-vos também para se preocuparem também com a dignidade dos animais, lembram-se? O que é que ela vos segredou ao ouvido?

Matilde: Para cuidarmos da natureza, dos passarinhos e dos animais, e eu vou fazê-lo, porque quero ser veterinária.

Catarina: Eu vou cuidar dos animais, dos cães e do meu gato

Madalena: eu vou cuidar dos passarinhos nos ninhos.

Rafael: Cuidar da natureza.

Inês: Todos devemos cuidar da natureza porque temos direito a viver num ambiente limpo e saudável.

Estrelinha: Não deixar os homens deitarem lixo nas águas, nem veneno...

Mediadora: Como? O que é que os meninos da sala dos 5 anos podem fazer para transformar o mundo num lugar onde todos os seres vivos - as borboletas e os meninos de todo o mundo - sejam felizes?

Andreia: Não vamos deixar as pessoas más deitarem lixo para as ribeiras nem para o mar.

Keli: Nem matarem os peixes. Nem fazerem mal aos animais.

Inês: Vamos cuidar das árvores, que são a casa das borboletas. E do Planeta Terra que é a casa das árvores e das pessoas.

André: Não vou deixar os homens deitarem veneno nas árvores porque matam as abelhas e as borboletas.

Madalena: Não deixo que matem as borboletas nem as crisálidas. As crisálidas são as casinhas das borboletas.

Beatriz: Eu vou cuidar do planeta Terra com o coração, como disse a borboleta.

Rafael: Eu não vou deixar deitar veneno nas árvores, nem no ar.

Pedro: Vou ter cuidado com as pessoas, para não terem fome nem doenças.

Vasco: E nós podemos salvar a natureza inteira, a água, o céu e tudo?...

Rodrigo: Claro! Não vou deixar fazer fábricas que deitam fumo negro para o céu e contaminam a atmosfera.

João: Nem eu! Não vou deixar deitar lixo em lado nenhum!

Filipe: Eu acho que devemos cuidar dos animais, eles são inteligentes como nós.

Helena: Eu também acho que devemos cuidar das pessoas e das borboletas.

Isabel: Eu também acho que devemos cuidar dos animais porque são importantes para o nosso planeta.

Mediadora: E como vão fazê-lo?

Isabel: Não poluindo; não estragar água; fazer compostagem.

Mediadora: Podes explicar aos teus colegas o que é compostagem?

Isabel: A minha mãe faz separação de lixos e tem uma caixa onde mete os lixos biológicos: as cascas da fruta e assim...é isso a compostagem.

João: Eu vou ter muito cuidado com a água. E vou plantar muitas flores e árvores e respeitar a vida, as borboletas, as abelhas...

Vasco: Cuidar da água e não poluir os rios, nem o céu. Não fazer muito lixo nem atirar sacos plásticos para o mar.

Matilde: Pois, porque os golfinhos e as tartarugas morrem quando comem sacos de plástico.

Isabel: E fazem poluição no mar.

Estrelinha: Amar muito a Natureza.

Helena: E os meninos todos do mundo.

Beatriz: Respeitar as pessoas, não deixar passar fome.

Pedro: Devemos cuidar dos animais e do Planeta Terra.

1.5. Exercício de Visualização Criativa: a árvore pequenina

Agora vão escutar a música e imaginar que são uma árvore a crescer, a crescer. Vão sentir os galhos tocar o céu, sentir a brisa e o chilreio dos pássaros e o movimento colorido das borboletas a nascerem dos vossos ramos... Vão aspirar o pólen e o perfume das flores azuis, vermelhas, amarelas... o perfume azul sentir o calor do sol no rosto. Estão felizes porque estão a limpar a natureza da poluição e estão a ajudar a construir um mundo novo.

2. Registo das narrativas das crianças. Análise crítica.

2.1. Quadro nº 7. Registo das narrativas das crianças.

Nome da criança	Metatextualidade	Análise auto-crítica
André	A árvore tinha folhinhas e casulos, que são as casinhas das borboletas. A mãe borboleta está a ver e a escutar o mundo, porque está preocupada	A 2ª sessão teve início com um breve exercício de relaxamento: A borboleta. Verifiquei que a utilização das imagens de hipermédia estimularam as perceções e a imagética das crianças, mas também orientaram num determinado sentido, a dimensão plástica e analógica. Constatou-se que as narrativas das crianças integraram também a dimensão existencial:
Andreia	As borboletas estão a voar para o sol, para ficarem com calor, porque estão cheias de frio.	“abro as janelas da minha casa para entrarem as borboletas.”, dizem alguns meninos “Há nuvens escuras sobre as casas, porque os homens lançaram fumos negros no céu”.
Beatriz	Os meninos desta sala vão dar as mãos e ajudar o mundo a ficar limpo e feliz.	“Esta é a minha casa e esta é a da minha irmã”, escreveu a Estrelinha. Quando inquiri a educador Ana Catarina, que esteve presente desde o primeiro momento, informou-me que a menina está institucionalizada no Colégio, onde vive com a irmã. á havia reparado antes na Estrelinha, por ser a menina que se deitara, quando os colegas se sentaram para ouvir a história e que choramingou, quando a educadora a repreendeu. Constatou-se, na análise, que foi possível fazer das narrativas breves dos meninos (porque o tempo programado foi manifestamente insuficiente para a atividade de estimulação criativa e imagética) que estes expressaram claramente que tinham compreendido a mensagem, quer através da palavra, quer através da expressão plástica, quer cinestésica. As perceções das
Catarina	O vento sopra e traz o arco-íris. As borboletas nascem das árvores e voam para longe, depois de nascerem...	
Duarte	A árvore tem casulos que são as casas das borboletas. A minha casa tem janelas por onde vai entrar a borboleta azul, com as	

¹⁴⁶ In: “A Formação Social a Mente”.

	palavras mágicas	crianças de um mundo feliz, traduziram-se em cores luminosas: no amarelo, no verde, no azul, no vermelho e em formas ondulantes, esféricas ou retangulares.
Estrelinha	Pintei o arco-íris e a árvore e as borboletas a entrarem em minha casa. E pela casa da minha irmã.	As narrativas evidenciaram idealização e construção mental criativa.
Filipe	As borboletas nascem das árvores e os meninos ajudam os animais a serem livres e felizes	Em termos de compreensão da metáfora: Foi evidente que se deu transferência de conhecimentos, de conteúdos de pensamento e de conceitos para a nova proposta semântica. As crianças fizeram associações à vida concreta e às experiências do cotidiano, com a separação dos lixos, por exemplo (como afirmara a Isabel).
Eriça	Pintei a minha casa para as borboletas entrarem e dizerem ao meu ouvido as palavras mágicas. Para eu não me esquecer.	Quando foram inquiridos sobre as palavras mágicas da borboleta “ Pensar com o coração” só a Isabel as recordou.
Helena	Pintei o céu, e a relva e o mundo que vai ser salvo pelos meninos todos	Foram associados, pelas crianças - quer em termos verbais, quer imagéticos, quer plásticos - os conceitos: natureza- cuidado ; beleza-harmonia-paz; poluição- destruição- morte; opondo a luz à escuridão e o céu negro às cores do arco-íris.
Isabel Medeiros	O vento sopra sobre as margaridas e os girassóis. O mundo é feliz, porque os homens já não deitam produtos químicos nas águas, nem na terra, nem nas árvores, nem em nenhum lugar. Os animais são respeitados e têm dignidade. As	Foram muito evidentes as associações que as crianças estabeleceram, de imediato, entre o cuidado que é necessário ter com as pessoas “ <i>para que não passem fome</i> ” - conceitos que a educadora trabalhara em <i>Educação Para a Cidadania</i> - e o cuidado a ter com a natureza (as águas, as árvores, os insetos, os animais). A metáfora da árvore (a casa das borboletas), permitiu estabelecer relações com a própria casa, alargando o imaginário e os campos semânticos. A metáfora da casa, “oikós”, como abrigo,

	gaivotas também estão felizes.	lugar de acolhimento e de recolhimento dos seres vivos.
Inês	Os meninos deram as mãos para salvar o mundo. Estão a dizer aos homens para não deitarem lixo para o mar nem para as cidades... os meninos vão salvar a árvore, os peixes, os pássaros.	Relativamente ao trabalho de natureza ética: as crianças, na sua maioria, sentiram emocionalmente o que era o sofrimento de plantas e animais e quiseram assumir o papel de “eleitos” para salvarem a natureza da poluição. Intuíram as categorias de “dignidade” e “estatuto moral”, aplicada quer aos homens, quer aos animais. Foram clarificados os conceitos de natureza, ambiente e cuidado.
João	Pintei o céu negro, porque os homens estavam sempre a meter lixo no mar e a queimar coisas. A árvore cresce feliz. A borboleta vai entrar pela janela de minha casa e vai lá para dentro.	Regressando a Vygotsky: “Essa fase do desenvolvimento coincide com todo o aparato motor geral que caracteriza as crianças dessa idade e que governa toda a natureza e o estilo dos seus primeiros desenhos. Ao desenhar conceitos complexos ou abstratos, as crianças comportam-se da mesma maneira. Elas não desenhavam, elas indicam, e o lápis meramente fixa o gesto indicativo. Quando solicitada a desenhar um “bom tempo” a criança indicará o pé da página fazendo um movimento horizontal com a mão, explicando: “Esta é a Terra”; então depois de realizar vários movimentos verticais para cima e para baixo, confusos: “E este é o bom tempo”. Tivemos ocasião de verificar mais precisamente, em experimentos, a íntima relação entre a representação por gestos e a representação pelo desenho, e obtivemos a representação simbólica e gráfica através de gestos em crianças com cinco anos de idade.” (VYGOTSKY, 2005:72) ¹⁴⁶
Madalena	As borboletas dançam muito contentes, porque os meninos salvaram o Planeta com as palavras mágicas.	
Mariana	O mundo é a casa das árvores e das borboletas. Eu vou brincar para o meio das árvores e das flores porque é bom.	
Matilde	Os meninos dançam e fazem o pino porque salvaram a Terra.	Por fim, as crianças assumiram poética e intuitivamente o seu lugar nos ecossistemas,

Pedro	As árvores são muito importantes porque nelas nascem frutos e os frutos são bons para nós.	numa relação empática com todas as formas de vida.
Pedro Manuel	Eu gostava de viver num Planeta limpo. Eu respeito os animais, o meu cão fala comigo e eu compreendo-o.	
Sofia	Os meninos salvaram as borboletas, porque não deixaram os homens pôr veneno nas árvores. Na minha casa nasce o arco-íris e eu abro a janela para as borboletas entrarem.	
Rodrigo	O céu ficou negro quando ligaram os fumos das fábricas. Depois veio o arco-íris, porque ia chover para limpar o fumo. A árvore sofreu com o veneno que os homens puseram. Os meninos vão salvar as árvores.	
Vasco	O menino mora no mundo limpo e feliz., com a árvore, o	

	cão e a borboleta.	
Keli	Os meninos, os pássaros, as borboletas e as gaiotas moram num mundo limpo e que não tem poluição em lado nenhum.	

3. Desenhos realizados pelas crianças na segunda sessão, resultantes de uma experiência ecológica “imersiva”.



1. Desenho da Matilde:



2. Desenho da Madalena:



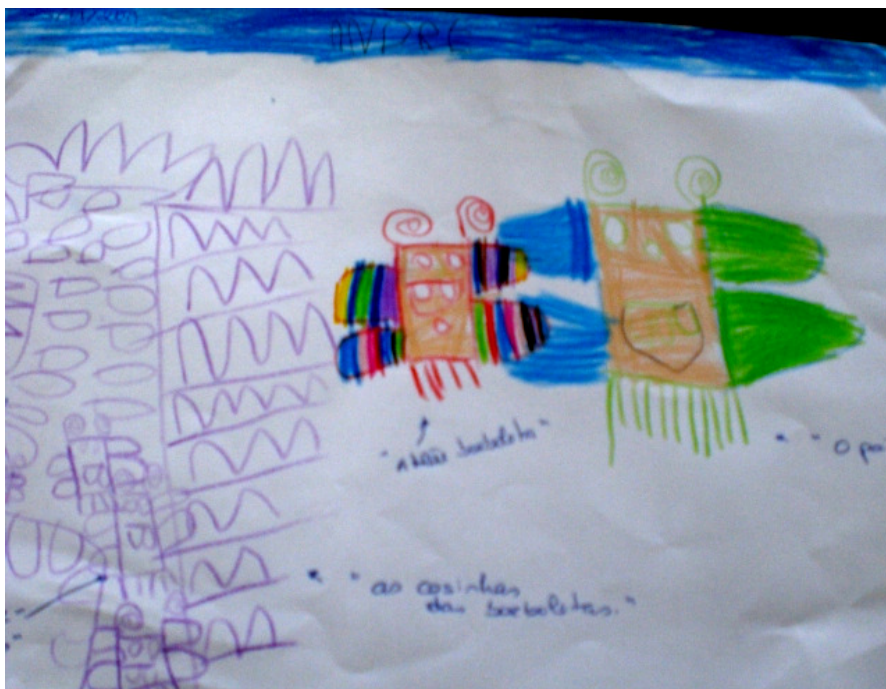
3. Desenho da kelli



4. Desenho da Helena



5. Desenho do Vasco



6. Desenho do André



7. Desenho da Isabel



8. Desenho da Erica



9. Desenho da Catarina



10. Desenho do Filipe



11. Desenho do João



12. Desenho do Pedro



13. Desenho do Pedro Manuel



14. Desenho da Inês



15. Desenho do Duarte



16. Desenho da Estrelinha



17. Desenho da Mariana



18. Desenho da Sofia

4. Avaliação metacognitiva

O trabalho desenvolvido na Comunidade de *Investigação em Filosofia Criativa Com Crianças* permitiu a introdução do debate em torno de problemas do mundo contemporâneo e promoveu a reflexão sobre questões éticas, nomeadamente a construção de uma sociedade mais justa e integradora dos indivíduos e dos ecossistemas.

O trabalho desenvolvido com crianças da pré-escola do Colégio de Stº António (sala dos 5 anos), refletiu o nível cognitivo e as experiências linguísticas e culturais das mesmas. Durante a discussão - de temática ambiental - tornou-se evidente que algumas crianças tinham já desenvolvido estruturas linguísticas e práticas solidárias, eram sensíveis aos direitos dos animais e evidenciaram preocupações com a gestão da água, a seleção de lixos, a não contaminação dos solos e a preservação do ambiente, em geral.

O exercício de visualização do documento hipermédia, de Gonçalo Cabaça, o texto poético, a música erudita e a visualização criativa envolveram as crianças num espaço imagético libertador e luminoso, isto é, num espaço de deslumbramento, de sonho e de criatividade; uma *poiésis*.¹⁴⁷

A análise das pinturas e o registo do exercício de metatextualidade desenvolvido pelas crianças e a análise das criações plásticas consta no quadro nº 7

¹⁴⁷ Há que registar, todavia, que a visualização criativa pode fazer emergir imagens dolorosas, quando as crianças estão emocionalmente magoadas ou em sofrimento.

ANEXO III

“Ao entardecer corremos

Ao pontão sobre o mar

E a vida só se parece

Com alguma coisa que sabemos”

1. A menina do mar – (uma *poiésis* arborescente. Projeto pedagógico inspirado no texto “A Menina do Mar”, de Sophia Mello Breyner Andersen)

1.1 Algumas reflexões:

- i) A utilização/ produção de *hipertextos* e *hipermédia* orientou o olhar da criança para a releitura do mundo e para o enriquecimento das faculdades linguísticas, das cognições, da criatividade e da imaginação e envolveu a criança na atmosfera poética do sentido.
- ii) As crianças utilizaram diferentes tipos de habilidades (intelectuais, sensoriais e motoras) na interação criativa com o *hipertexto* .
- iii) A incidência das diversas criações literárias infantis (tradição oral, contos maravilhosos, jogos dramáticos, etc.) na Web ajudou a promover, de facto, a dimensão lúdica e poética.
- iv) O *Hipermédia* permitiu trabalhar questões como a Tolerância, o reconhecimento do direito à Igualdade de um ser diferente (uma menina de cabelos verdes); refletir sobre a singularidade humana conectada com a totalidade dos seres vivos.
- v) A “imersão” no oceano Atlântico, a viagem pelas fontes hidrotermais; a escuta de sons de baleias e golfinhos, estimulou a descoberta, a inteligibilidade científica e a corresponsabilização ética face aos outros seres vivos..

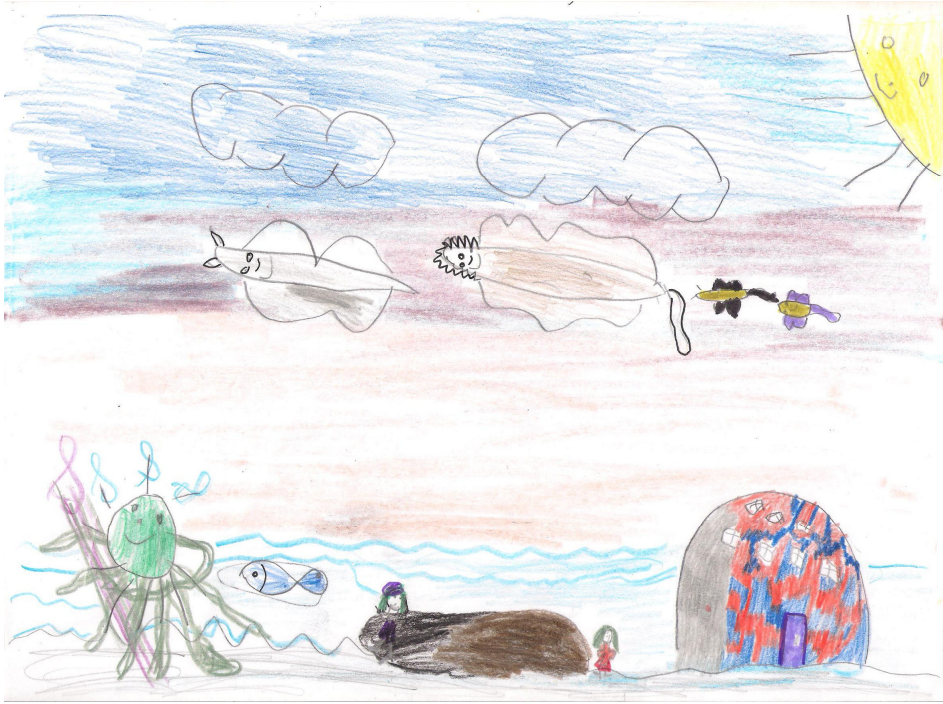
vi) A criação de um ambiente imersivo, em que a criança acompanha visualmente baleias, golfinhos; escuta os sons dos cetáceos e de aves marinhas, estimula o imaginário poético¹⁴⁸ e potencia o emaravilhamento face aos ecossistemas e à vivência da harmonia com todos os seres vivos.

2. Desenhos das crianças



¹⁴⁸ Quer as imagens, quer os sons dos cetáceos e das aves marinhas foram cedidos por investigadores do Departamento de Oceanografia e Pescas da Universidade dos Açores (DOP).









ANEXO IV

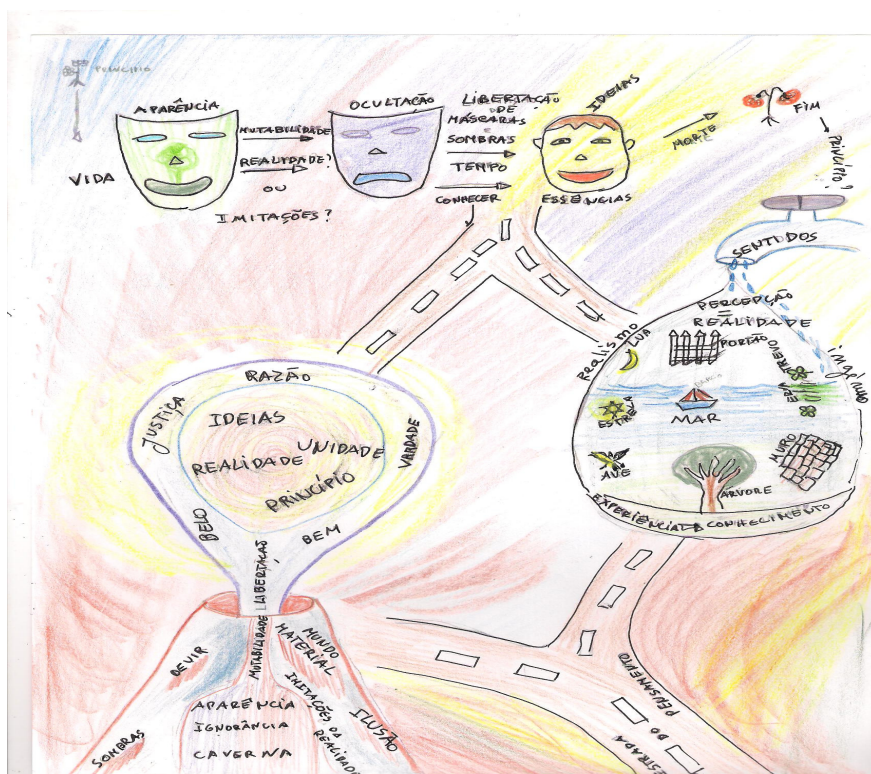
1. Aplicação prática da Analogia Inusual numa aula do 11º ano.

1.1. Exercício de Analogia Inusual: relação entre uma Teoria do Conhecimento (Idealismo Platónico) e um objeto inusual.

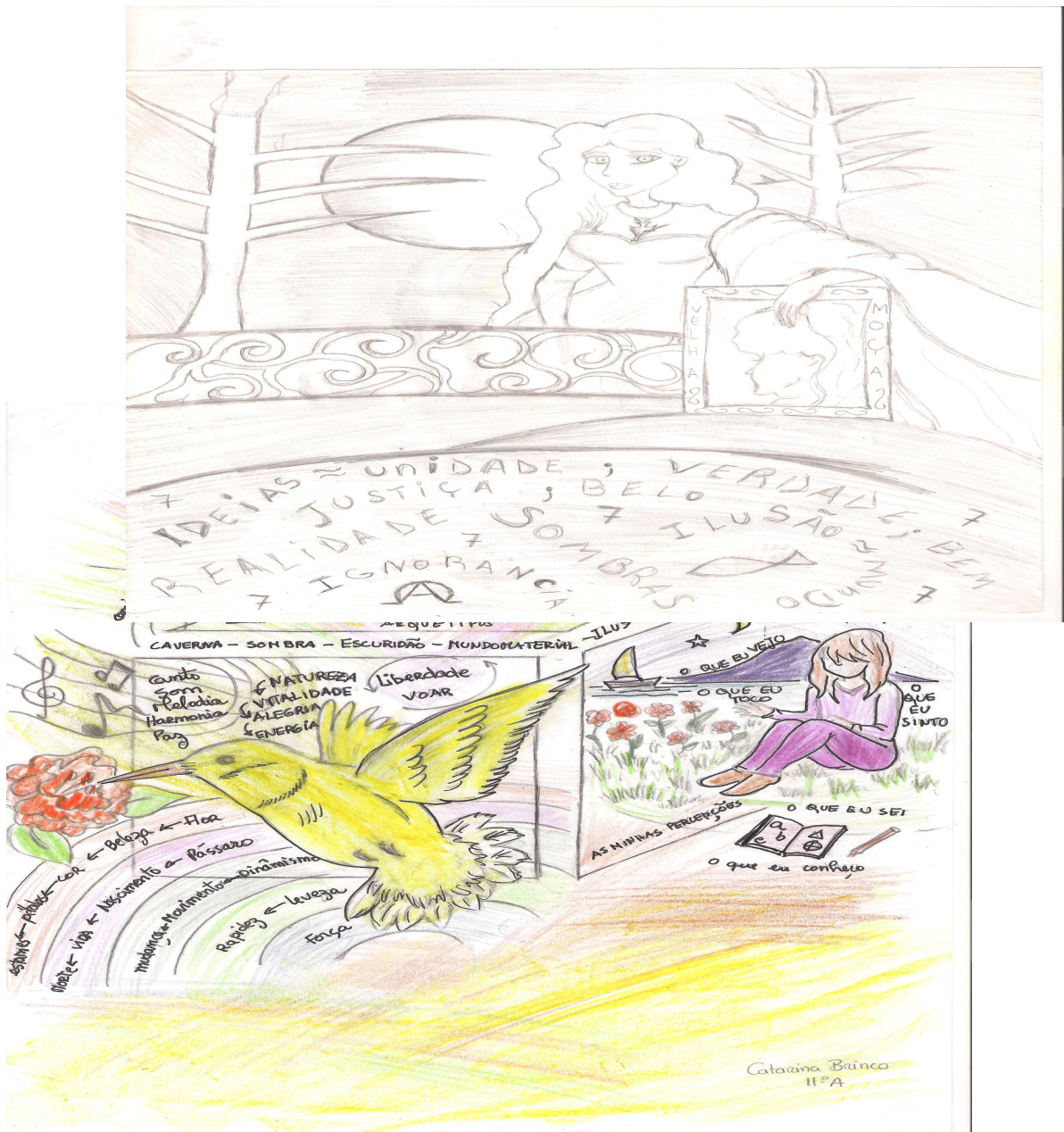
A aplicação desta técnica de criatividade a um grupo de alunos do 11º ano, permitiu abordar as inteligências lógico-formais; sensórias, motriz-dramáticas, sócio-empáticas e icónicas. Alguns dos trabalhos evidenciaram grande sensibilidade estética e ética.

A aplicação da Analogia Inusual permitiu ainda uma reflexão profunda sobre os processos de construção do conhecimento e uma maior inteligibilidade dos bloqueios à criatividade e à construção do pensamento divergente.

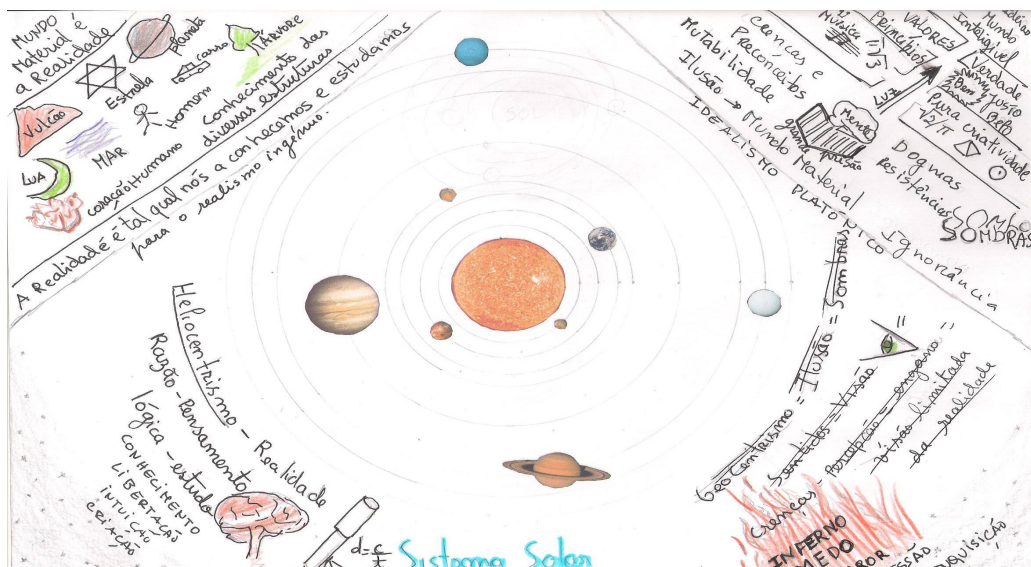
1.2. Trabalhos plásticos realizados pelos jovens:



1. O ser e a máscara: Essência versus aparência



3. Em busca da essência



4. Realidade /Crença. Da organização do universo ao conhecimento. A fuga à ignorância. A Ciência e a compreensão da realidade.

ANEXO V

1. Fundamentos da Educação Holística:

Holistic Education Network do ACSA descreveu a educação holística como um conjunto de visões da educação que tomam como princípio a visão integral do humano interconectado com mundo. O ser humano é visto como *holón*, constitui parte do todo e o todo é presente em todas as suas partes. Neste sentido, a educação deverá ter presente o princípio da inexistência de separação entre corpo/mente, corpo/mundo; pensamento convergente/pensamento divergente; materialidade/ espiritualidade; natureza/cultura. Considera ainda a existência de inteligências múltiplas (na perspectiva de Gardner) e as emoções que ligam o ser humano à corporalidade, ao mundo e ao próprio cosmos.¹⁴⁹

A American Society for Curriculum Development tem um grupo a desenvolver trabalho em Educação Holística, fundamentado no pressuposto de J.P.Miller que considera a Educação Holística como um Sistema de Ensino, alicerçado no princípio de interconexão e globalidade. Tendo presente essa perspectiva, o aprendente é visto como um ser global com corpo, mente, emoções, e espírito.¹⁵⁰ Partindo dos mesmos pressupostos, o Institute of Education oh the Ontário Institute for Studies in Education da Universidade de Toronto, valoriza a dimensão ética e estética. Parte igualmente do

¹⁴⁹ In: <http://astralsite.com/1110/HolisticLearning.html>

¹⁵⁰ <http://fcis.oise.utoronto.ca/jmiller/>. (Acesso em 12/10/2012)

pressuposto da interconexão entre o corpo, a mente, as emoções e a comicidade. A aprendizagem é vista como um processo experimental e orgânico; estabelecer conexões consigo mesmo, com o outro, a realidade. Os processos curriculares são organizados tendo em vista uma praxis transformadora. Os processos de construção do conhecimento decorrem através do de questionamento e da vivência estética e são vistos como integrais a todas as formas de educação e da própria vida. As estratégias de educação incluem a visualização, a aprendizagem cooperativa, as estratégias de resolução criativa de problemas e o drama.

ANEXO VI

1. Da Experimentação poética:

1.1. Hipermédia e imaginário: Jogo de rimar¹⁵¹:

*“E não tens medo de te perder no universo”?*¹⁵²

(Jogo criado com e para as crianças do 1º ciclo do 1º ano., a partir de “A menina do Mar”, da Sophia de Mello Breyner.)

¹⁵¹ Cópia do power point criado com o esboço do jogo.

¹⁵² Questão colocada por uma das crianças durante a criação do jogo.