

**Teresa Maria Azêdo Pimentel Guerra**

Caracterização da Fundação Casa Índigo

Novas Investigações Pedagógicas

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2012







**Teresa Maria Azêdo Pimentel Guerra**

Caracterização da Fundação Casa Índigo

Novas Investigações Pedagógicas

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2012



© 2012

Teresa Maria Azêdo Pimentel Guerra  
TODOS OS DIREITOS RESERVADOS



Teresa Maria Azêdo Pimentel Guerra

Caracterização da Fundação Casa Índigo  
Novas Investigações Pedagógicas

Tese apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Ciências Sociais e Humanas sob a Orientação da Professora Doutora Maria Antónia Jardim



## **Resumo**

Teresa Maria Azêdo Pimentel Guerra: *Caracterização da Fundação Casa Índigo, Novas Investigações Pedagógicas*,  
sob orientação da Prof. Doutora Maria Antónia Jardim.

Reconhecendo a importância de Novas Investigações Pedagógicas em Educação, este estudo tem por objectivo validar e sistematizar as experiências realizadas na Fundação Casa Índigo, tendo em conta os actuais contextos de ensino-aprendizagem em crianças, consideradas especiais: índigo, sobredotadas, entre outras que revelam dificuldades de adaptação à escola, ao meio, família, pares, muito embora apresentem características normais e até excepcionais.

Procuraremos que essas novas abordagens pedagógicas apresentem fundamentação e orientação humanista, construtivista, hermenêutico-ético, promovendo no aluno curiosidade, interesse, motivação, criatividade, cooperação, despertando a sua autonomia mediante um caminhar interpretativo e consciente do auto-conhecimento, dos valores humanos, ético-espirituais.

Segundo a metodologia preconizada por Vygotsky (1987) a instrução só é boa quando o aluno consegue prosseguir e progredir no seu desenvolvimento, quando desperta e põe em marcha funções que estão em processo de maturação ou Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). A ZDP fornece aos psicólogos e pedagogos uma ferramenta através da qual pode ser compreendido o desenvolvimento interno da criança, permitindo delinear

o futuro imediato desta e seu estado dinâmico de desenvolvimento. Na mente de cada aprendiz, exploram-se "janelas de aprendizagem", através das quais o professor pode actuar como guia do processo da cognição, até o aluno ser capaz de assumir o controlo metacognitivo e autónomo da sua aprendizagem.

Qualquer investigação começa com a definição, identificação ou delimitação do problema. Neste caso pretendemos observar em que medida novas pedagogias centradas no aluno e baseadas numa hermenêutica narrativa ricoeuriana podem contribuir para o desenvolvimento, crescimento emocional, consciencial, ético, criativo e cognitivo dos alunos favorecendo a sua autonomia, responsabilidade e vontade de aprender tendo por orientação:

- Desenvolvimento de estratégias pedagógicas relacionais e construtivistas, Vygotsky
- Teoria sobre a hermenêutica da narrativa segundo Paul Ricoeur

Utilizaremos uma metodologia mista, baseada na recolha de informação, seu posterior tratamento, análise de questionários e qualitativa, baseada em estudo de casos, na qual será utilizado o método da hermenêutica narrativa.

Este método, depois de validado, permitirá perceber como a utilização de Novas Investigações Pedagógicas facilitará a aprendizagem em crianças especiais e a sua plena integração social e familiar.

*Palavras Chave: crianças índigo, autonomia, aprendizagem, arte, hermenêutica, narrativa.*

## Résumé

Teresa Maria Azêdo Pimentel Guerra, *Caractérisation de la Fondation Casa Índigo, Nouvelles Recherches Pédagogiques*,  
sous l'orientation de la Prof. Dr. Maria Antonia Jardim.

Reconnaissant l'importance de nouvelles approches en matière d'éducation, cette étude a pour but valider et systématiser les expériences faites à la Fondation Casa Indigo, en tenant compte des contextes actuels de l'enseignement et l'apprentissage chez les enfants, considérés comme spéciaux: indigo, enfants surdoués, parmi d'autres qui révèlent difficulté de s'adapter à l'école, au milieu, famille, collègues, bien qu'ils présentent des caractéristiques normales et, parfois même exceptionnelles.

Ces nouvelles approches cherchent une orientation constructiviste, humaniste, herméneutique-éthique, dans la promotion de la curiosité des élèves, intérêt, motivation, créativité, coopération, éveillant son autonomie vers le conscient et la connaissance de soi, des valeurs humaines, éthiques et spirituelles.

Selon la méthode recommandée par Vygotsky (1978), l'instruction est seulement positive quand l'élève parvient à continuer et à progresser dans son développement, c'est-à-dire, lorsqu'il se réveille et se met dans des fonctions de requête qui sont dans le processus de maturation ou dans la zone prochaine de développement (ZDP). La ZDP donne aux psychologues et éducateurs un outil qui nous fait déchiffrer le développement

interne de l'enfant, et qui permet d'esquisser l'avenir immédiat de cet état et de son développement dynamique.

Dans l'esprit de chaque apprenant, on peut exploiter des «fenêtres de l'apprentissage», où l'enseignant peut agir comme un guide dans le processus de cognition, jusqu'au moment où l'étudiant soit capable de prendre le contrôle métacognitif et de son apprentissage.

Toute recherche commence par la définition, l'identification et la délimitation du problème. Dans ce cas, nous voulons observer la mesure dans laquelle les pédagogies nouvelles qui se concentrent sur l'étudiant, et basées sur un récit herméneutique ricoeurien, peuvent contribuer pour le développement, la croissance émotionnelle, spirituelle, éthique, créative et cognitive, en favorisant son autonomie, responsabilité et désir d'apprendre. On suivra les orientations du/de la:

- Développement de stratégies pédagogiques et relationnels constructivistes, Vygotsky;
- Théorie sur l'herméneutique du récit selon Paul Ricoeur.

Nous allons utiliser une méthodologie mixte basée sur la collecte de l'information et sa suite de traitement/questionnaires et analyse qualitative basée sur des études de cas où sera suivie la méthode du récit herméneutique.

Cette méthode ira permettre, après validation, la compréhension des avantages de l'utilisation de nouvelles approches pédagogiques pour faciliter l'apprentissage des enfants et leur intégration sociale et familiale.

*Mots Clés: Enfants Indigo, autonomie, apprentissage, art, herméneutique, récit.*

## **Abstract**

Teresa Maria Azêdo Pimentel Guerra, *Characterization of the Casa Indigo Foundation, New Pedagogical Research*,  
under the guidance of Prof. Dr. Maria Antonia Jardim

Recognizing the importance of New Pedagogical Approaches in Education, this study aims to validate and systematize experiences in Casa Indigo Foundation, taking into account the current contexts of teaching and learning in children, considered special: indigo, gifted, among other, and revealing the difficulties of adapting school, or to the environment, family, peers, although showing normal characteristics and, sometimes even exceptional.

That these new approaches seek to present a pedagogical reasoning and humanistic orientation, constructivist and hermeneutic-ethical, to promote the student's curiosity, interest, motivation, creativity, cooperation, raising their autonomy through an interpretive walk and conscious self-knowledge, human values and ethical-spiritual.

According to the methodology proposed by Vygotsky (1978) the instruction is good only when the student can continue and progress in their development, when he awakens and sets in motion functions that are in the process of maturation or in the Next Development Zone (NDZ). The (NDZ) provides psychologists and educators a tool through which can be understood the internal development of the child, allowing to outline the immediate future of this dynamic state and development. In the mind of each

learner can be explored "learning windows" through which the teacher can act as a guide the process of cognition, until the student be able to take control metacognitive and independent of their own learning.

Any investigation begins with the definition, identification or delimitation of the problem. In this case we intend to observe the extent to which learner-centered pedagogies and based on a hermeneutic narrative in Ricoeur may contribute to the development, emotional growth, conscientious, ethical, creative and cognitive development of students by encouraging their autonomy, responsibility and willingness to learn by taking guidance :

- Development of teaching strategies and relational constructivist, Vygotsky
- Theory of the hermeneutics based on Paul Ricoeur narrative.

We will use a mixed methodology, based in gathering information, its further processing, qualitative questionnaires analysis and, based on case studies, in which will be used the hermeneutics narrative method.

This method, after been validated, will show that the application of New Pedagogical Research will facilitate learning in special children and attain their full social and family integration.

*Keywords: Indigo Children, autonomy, learning, art,  
hermeneutics, narrative.*

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho primeiro ao Criador, a quem tudo devo e, em seguida, a meus pais com gratidão pelo dom da vida e por me terem ensinado a amar cada dia com um novo olhar de compaixão e benevolência por tudo o que é vivo e belo, as crianças, principalmente.



## **Agradecimentos**

Agradecimento à Professora Maria Antónia Jardim por ter acreditado em mim e no Projecto Índigo desde o início e me ter incentivado com amizade, sabedoria e determinação.

Agradecimento ao Professor Doutor Salvato Trigo e à Universidade Fernando Pessoa pela disponibilidade em me terem acolhido, tornando possível a concretização deste projecto.

Agradecimento a Alain Aubry, autor e criador do site da Casa Índigo, pela permanente presença e apoio, sem o qual não existiria a Fundação Casa Índigo.

Agradecimento à equipa de colaboradores, terapeutas e amigos da Fundação Casa Índigo que muito têm ajudado no desenvolvimento de Novas Investigações Pedagógicas e no despertar da Autonomia e Criatividade das Crianças Índigo e suas famílias.

Agradecimento a meus filhos, netos, irmãos, sobrinhos, família e amigos que com o seu afecto muito me têm ensinado sobre a arte de dar e receber.



## Índice

Resumo .....	VIII
Résumé .....	X
Abstract .....	XII
Dedicatória .....	XIV
Agradecimentos .....	XVI
Índice .....	XVIII
Índice de Ilustrações .....	XXII
Índice de Tabelas .....	XXIV
Índice de Figuras .....	XXVI
Índice de Abreviaturas .....	XXVIII
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
1.1. Enquadramento Teórico .....	3
1.1.2. Descrição do Projecto .....	3
1.1.3. Objectivo Geral .....	4
1.1.4. Objectivos Específicos .....	4
I.2. Questões de Estudo .....	6
I.3. Estrutura do Trabalho .....	7

## **PARTE I: Enquadramento Teórico ..... 11**

CAPÍTULO I: O Fenómeno Índigo .....	13
Nota Introdutória .....	15
1.1. Caracterização do Fenómeno Índigo .....	15
1.2. Características das Crianças Índigo .....	16
1.3. Definição de Criança Índigo .....	22
CAPÍTULO II: A Autonomia na Escola .....	35
Nota Introdutória .....	37
2.1. Conceito de Autonomia .....	37
2.2. Evolução Histórica da Autonomia ao Longo dos Tempos .....	40
CAPÍTULO III: Caracterização da Fundação Casa Índigo .....	51
Nota Introdutória .....	53
3.1. Caracterização da Fundação Casa Índigo .....	53
3.2. Orientações Pedagógicas da Fundação Casa Índigo .....	56
3.3. As Crianças que Frequentam a Fundação Casa Índigo .....	64
CAPÍTULO IV: Fenómenos de Espiritualidade, Esoterismo e Ciência .....	73
Nota Introdutória .....	75
4.1. Esoterismo ou Exoterismo .....	75
4.2. Esoterismo e Crianças Índigo .....	80
4.3. Filmes e Documentários Filmados Sobre o Tema Índigo .....	81
4.4. Macrocosmos versus Microcosmos .....	85
4.5. Importância da Ética e dos Valores Humanos .....	95
4.6. Grupos de Autoconsciência Índigo da Fundação Casa Índigo .....	97
CAPÍTULO V: Pedagogias Adequadas à Educação de Crianças Índigo .....	105
Nota Introdutória .....	107
5.1. A Aprendizagem como Processo Dinâmico e Relacional .....	107
5.2. Modos e Modelos de Aprendizagem .....	108
5.3. Modelo do Processamento da Informação .....	109
5.4. Pedagogias Não Directivas e Relacionais .....	111
5.5. Correntes Tendencialmente Humanistas em Educação .....	117
5.6. Criatividade, Imaginação e Motivação .....	121

CAPÍTULO VI: Abordagem Construtivista em Educação .....	133
Nota Introdutória .....	135
6.1. Conceito de Construtivismo .....	135
6.2. Vygotsky e Aprendizagem .....	136
6.2. O Papel do Professor como Mediador .....	138
6.3. Bruner .....	146
6.4. Ausubel .....	148
CAPÍTULO VII: Hermenêutica e Paul Ricoeur .....	157
Nota Introdutória .....	159
7.1. A Hermenêutica .....	159
7.2. A Hermenêutica da Narrativa em Paul Ricoeur .....	164
CAPÍTULO VIII: Emoções, Afectos e Aprendizagem Colaborativa .....	173
Nota Introdutória .....	175
8.1. Emoção e Cognição .....	175
8.2. Aprendizagem Colaborativa como Estratégia da Auto-aprendizagem .....	182
8.3. Aprendizagem Interactiva como Autoaprendizagem .....	187
<b>PARTE II: Enquadramento Metodológico de Investigação .....</b>	<b>195</b>
CAPÍTULO IX: Estudo de Campo na Fundação Casa Índigo .....	197
Nota Introdutória .....	199
9.1. Caracterização da Amostra .....	199
9.2. Procedimento .....	205
9.3. Fundamentos e Procedimentos da Metodologia Quantitativa .....	209
9.4. Fundamentos e Procedimentos de Metodologia Qualitativa .....	219
CAPÍTULO X: Fundação Casa Índigo: Oito Anos, Oito Histórias, Oito Casos .....	233
Nota Introdutória .....	235
1º Caso: Uma Criança Índigo Conceptual .....	237
2º Caso: Dificuldades duma Criança ao Iniciar a Escola .....	239
3º Caso: Uma Criança Índigo Artista .....	241
4º Caso: Uma Jovem Índigo Interdimensional .....	243
5º Caso: Criança Índigo Humanista .....	249

6º Caso: Um Índigo Adulto .....	251
7º Caso: Índigo Adulto com Déficit de Atenção .....	253
8º Caso: Duas meninas Índigo .....	255
Comentário às Narrativas .....	257
CAPÍTULO XI: Conclusões e Reflexões Finais .....	261
<b>PARTE III: Bibliografia e Anexos .....</b>	<b>277</b>
BIBLIOGRAFIA .....	279
Legislação e Outras Referências .....	291
Webgrafia: Sites Consultados .....	293
ANEXO I: Questionários para Pais .....	297
ANEXO II Questionários para Professores .....	303
ANEXO III Desenhos das Crianças dos Grupos de Autoconsciência Índigo .....	309

## **Índice de Ilustrações**

Ilustração 1: Distribuição dos inquiridos por sexo .....	200
Ilustração 2: Distribuição dos inquiridos por grupos etários.....	200
Ilustração 3: Distribuição dos inquiridos por actividade profissional .....	201
Ilustração 4: Distribuição por idades dos filhos dos inquiridos.....	202
Ilustração 5: Distribuição por sexos dos filhos dos inquiridos.....	202
Ilustração 6: Tipos de escolas que frequentam os filhos dos inquiridos .....	203
Ilustração 7: Integração na escola dos filhos dos inquiridos .....	203
Ilustração 8: Queixas referidas pelas escolas dos filhos dos inquiridos .....	204
Ilustração 9: Características das queixas referidas pelas escolas .....	204



## **Índice de Tabelas**

Tabela 1: Comparação entre aprendizagem tradicional e aprendizagem interactiva ...	186
Tabela 2: Tarefas realizadas pela escola para ajudar a motivar as crianças .....	211
Tabela 3: Aspectos positivos do trabalho desenvolvido pelas crianças .....	212
Tabela 4: Dificuldades que a criança encontra nas actividades escolares.....	213



## Índice de Figuras

Figura 1: Nuvem de <i>tags</i> .....	193
Figura 2: Desenho do Luis sobre o tema da Família .....	311
Figura 3: Desenho da Sara sobre um conto da Primavera e a Natureza .....	313
Figura 4: Mandala pintada pelo Tomás sobre uma história.....	315
Figura 5: Desenho do João sobre a energia subtil que existe no Universo .....	317
Figura 6: Mandala feita pelo Diogo sobre a União e Alegria.....	319
Figura 7: Desenho do Miguel inspirado no Mistério dos Maias (conto).....	321
Figura 8: Desenho da Maria, um conto sobre o mar, a energia e os golfinhos .....	323
Figura 9: Tzolkin (Calendário Sagrado dos Maias) pintado pelas crianças .....	325
Figura 10: A Dança das Conchinhas, feito pelas crianças.....	327



## Índice de Abreviaturas

DGIDC	Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DNA	Sigla em inglês ADN, que significa Ácido Desoxirribonucleico.
EUA	Estados Unidos da América
FCI	Fundação Casa Índigo
IM	Teoria das Inteligências Múltiplas.
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo.
NASA	Sigla em inglês de National Aeronautics and Space Administration, que significa Administração Nacional da Aeronáutica e do Espaço.
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.
QI	Quociente de Inteligência
TDAH	Transtorno de Défice de Atenção com Hiperactividade
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TSF	Telefonia sem fios
TV	Televisão
UNESCO	Sigla para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USAL	Universidade de Salamanca



## **Introdução**

“A missão da educação deve continuar a ser uma confrontação com a verdade, a beleza e a bondade, sem negar as facetas problemáticas dessas categorias ou as discordâncias entre diferentes culturas”, Gardner

Caracterização da Fundação Casa Índigo  
Novas Investigações Pedagógicas

---

### **1.1. Enquadramento Teórico**

O presente estudo está directamente ligado ao meu percurso de vida que se foi construindo ao longo dos anos. Começando pela curiosidade e o interesse pelas crianças e sua evolução, que sempre foram para mim objecto de espanto, estudo e investigação, sendo que nos últimos anos tenho ocupado muito do meu tempo e da minha actividade pessoal e profissional investigando formas de dar resposta à revolta de muitas crianças face à escola e ao ensino tradicional, para elas desmotivante e também causador de perturbação para tantas famílias.

De facto, este trabalho pretende apresentar propostas alternativas que possam ajudar professores e educadores a encontrar novos caminhos que respondam às necessidades de todas as crianças de hoje, sejam elas normais, especiais ou excepcionais, às quais o sistema actual de ensino, que existe em muitas escolas portuguesas e estrangeiras, não consegue ainda responder de uma forma cabal.

#### **1.1.2. Descrição do Projecto**

No presente estudo, salienta-se a importância de novas investigações pedagógicas como facilitadoras das aprendizagens e integração social, familiar e escolar, num grupo heterogéneo de crianças com diferentes dificuldades de aprendizagem, promovendo o seu melhor desenvolvimento e a sua consequente inclusão.

Pretende-se com este estudo contribuir com um instrumento terapêutico/pedagógico e criativo que possa ajudar, de forma inclusiva, a melhorar o sistema de aprendizagem, isto é, criar uma nova forma de ensino/aprendizagem para indivíduos heterogéneos, a partir de Novas Investigações Pedagógicas, centradas na temática índigo. Como trabalho inédito, poderá ser relevante já que não se encontrou nenhum outro no género sobre a educação e a psicopedagogia criativa, a não ser uma tese de mestrado de autoria de Aguiar, Sónia Alzira (2010) Múltiplos olhares sobre a Criança Índigo. Educação intercultural e educação especial.

### **1.1.3. Objectivo Geral**

O objectivo geral deste trabalho é validar a importância de novas investigações pedagógicas a partir da experiência concreta realizada na Fundação Casa Índigo, num grupo de crianças, nos actuais contextos de ensino e aprendizagem, consideradas diferentes e especiais (índigo, entre outros) por revelarem dificuldades de aprendizagem e de adaptação à escola tradicional, muito embora apresentem características normais e, por vezes, até excepcionais, em termos de personalidade e maturidade.

### **1.1.4. Objectivos Específicos**

Os objectos específicos apresentam-se definidos da forma seguinte:

- Promover novas investigações pedagógicas com orientação humanista, construtivista e hermenêutico-ético, isto é, que desenvolvam no aluno a curiosidade, o interesse, a motivação, o sentido de responsabilidade ética, a criatividade e o amor à sabedoria.
- Analisar novas investigações pedagógicas como desafio de superação das dificuldades de aprendizagem de crianças e jovens com características índigo e cristal.
- Verificar em que medida as novas investigações pedagógicas são um contributo positivo na educação de crianças índigo e cristal.
- Interpretar e validar a metodologia aplicada na Fundação Casa Índigo através do modelo da Hermenêutica da Narrativa.
- Analisar o comportamento de grupos heterogéneos de crianças quando se utilizam novas pedagogias baseadas numa psicopedagogia da arte.

Como surgiu a ideia de estudar o fenómeno índigo?

Desde 1999 exerço funções como Inspectora do Ministério da Educação, no entanto, a minha dedicação e entusiasmo pela educação remonta ao início na década de 70, quando decidi ser professora. A licenciatura em Filosofia despertou em mim a vontade de saber sempre mais, pelo que se seguiram várias pós-graduações nas áreas da filosofia e

educação e por fim o Mestrado em Supervisão e Orientação Pedagógica, também no domínio da Educação, que concluí em 2003.

Enquanto preparava a tese de mestrado deparei-me com alguns sites<sup>1</sup> sobre crianças índigo, que fui analisando e guardando, ao longo dos anos, entre muitos outros que no decorrer desta investigação referirei e ainda com o livro *Crianças Índigo* de Lee Carroll e Jan Tober (1987), onde encontrei a seguinte afirmação:

“O que podemos dizer sobre a educação? Em poucas palavras, esta deve mudar para adequar-se à Criança Índigo, deve ser mais inclusiva. E esta mudança será devida, em grande parte, à incrível frustração dos professores e mestres que clamam, aos gritos que o sistema educativo preste atenção e faça as mudanças necessárias. Algumas das mudanças dar-se-ão pelas baixas notas dos exames, porque as crianças estão reagindo a eles e não porque tenham um baixo nível de inteligência e capacidades. Isto fará com que os que planeiam a educação, os orientadores e os sociólogos perguntem se o conceito do ensino e a capacitação estão a ser bem avaliados pelos exames.”

Na verdade muitas crianças sobredotadas são consideradas erradamente como tendo “incapacidades de aprendizagem”, de acordo com a Fundação Nacional para Crianças Sobredotadas e Criativas (uma organização sem fins lucrativos, não sectária cujo principal objectivo é ajudar este tipo de crianças). De acordo com os líderes desta organização “*muitas crianças sobredotadas estão a ser destruídas pelo sistema público convencional e são diagnosticadas erroneamente como crianças com TDAH. E muitos pais não se dão conta que o seu filho pode ser uma criança sobredotada.*”

Todas estas questões chamaram-me a atenção e comecei a investigar mais aprofundadamente sobre o tema, por me parecer abusivo o tratamento farmacológico indicado para tantas crianças, não só em Portugal, mas no mundo inteiro, só porque não

---

1 <http://revolucaodosindigos.wordpress.com>  
<http://girassolencantado.blogspot.com/2008/05/crianas-ndigo-e-cristal.html>  
<http://www.projetoavega-ufo.com.br/novo/?p=1687>  
<http://www.evluindo.org/indigos-e-cristais/akrit-jaswal>

conseguem ter o rendimento escolar equivalente ao seu Q.I. e, às suas capacidades mentais e intelectuais, não apenas em avaliação contínua, mas também quando submetidos a exames. Outras vezes, por revelarem alguma desconcentração ou energia em excesso (considerada como hiperactividade) são tratadas com medicamentos psicotrópicos (Ritalina, Concerta, Prozac, etc), o que lhes cria dependência e outros tipos de distúrbios graves, que poderiam resolver-se de outra forma, visto na sua essência, o fenómeno índigo não ser um distúrbio e, muito menos uma doença, apenas as crianças apresentam características peculiares como teremos ocasião de ver no desenrolar do presente trabalho.

## **I.2. Questões de Estudo**

Toda a complexidade inerente ao fenómeno índigo levanta as seguintes questões:

- i. A arte e a criatividade podem ser consideradas instrumento terapêutico pedagógico na motivação de crianças índigo?
- ii. A criatividade é um factor de influência no desenvolvimento emocional e psicossocial de crianças inadaptadas com dificuldades de aprendizagem?
- iii. Uma pedagogia humanista, construtivista e hermenêutica pode ajudar no desenvolvimento da criatividade de crianças e jovens?
- iv. A arte aplicada na educação funciona como uma terapia / pedagogia alternativa complementar?

O objectivo geral deste estudo é validar a importância de novas investigações pedagógicas a partir da experiência concreta realizada na Fundação Casa Índigo, que começou a funcionar em 2004, muito embora só tenha sido instituída formalmente em 2006, como Fundação, para responder a muitas das questões assinaladas, nos actuais contextos de ensino e aprendizagem, tendo por referência grupos de crianças, consideradas diferentes e especiais que revelam dificuldade de adaptação à escola tradicional, muito embora apresentem características normais e, por vezes, até excepcionais.

### I.3. Estrutura do Trabalho

No **primeiro capítulo** faz-se uma abordagem e revisão de literatura sobre o fenómeno índigo e suas consequências na sociedade hodierna.

No **segundo capítulo** é apresentado um estudo sobre evolução histórica da escola e da educação desde o sec. XVI até aos nossos dias.

No **terceiro capítulo** faz-se a caracterização da Fundação Casa Índigo (FCI) como Instituição que promove a autonomia e a criatividade de todos os que a procuram: crianças, jovens e adultos. Seguem-se as orientações pedagógicas que norteiam a Fundação Casa Índigo, os fins a que se destina e a população de crianças que abrange.

No **quarto capítulo** serão abordados fenómenos de espiritualidade e sua problematização face à ciência relacionando-os com o fenómeno índigo.

No **capítulo quinto** apresentam-se pedagogias adequadas à educação de crianças índigo, cuja orientação não directiva, relaccional, humanista, promovem no aluno curiosidade, interesse, motivação e criatividade, despertando a sua autonomia e maior interesse pela aprendizagem.

No **sexto capítulo** analisa-se detalhadamente a metodologia preconizada por Vygotsky (1978) cuja instrução só é boa quando o aluno consegue progredir no seu desenvolvimento, isto é, quando põe em marcha funções que estão em processo de maturação, ou na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). A ZDP fornece aos psicólogos e educadores uma ferramenta, através da qual pode ser compreendido o desenvolvimento interno da criança, permitindo delinear o futuro imediato desta e o seu estado dinâmico de desenvolvimento. Na mente de cada aprendiz, podem ser exploradas "janelas de aprendizagem", a partir das quais o professor pode actuar como guia do processo da cognição, até o aluno ser capaz de assumir o controlo metacognitivo e autónomo da sua própria aprendizagem, plataforma aonde todo o educador deve querer chegar.

No **sétimo capítulo** observa-se em que medida novas pedagogias centradas no aluno e baseadas numa hermenêutica narrativa-ricoeuriana podem contribuir para um desenvolvimento, crescimento emocional, consciencial, moral, ético e cognitivo dos alunos favorecendo a sua autonomia, criatividade, responsabilidade e vontade de aprender.

No **capítulo oito** analisam-se os conceitos de emoções, afectos e desenvolve-se a temática da aprendizagem colaborativa, como estratégia de auto-aprendizagem, relacionando-a com processos virtuais e interactivos.

No **capítulo nove** surgem as estratégias metodológicas. Caracterização da Amostra. Metodologia quantitativa e qualitativa. Interpretação dos questionários. Começando por definir a amostra e caracterização do número de crianças que frequentaram a Casa Índigo, entre os anos 2005 e 2011; idades; sexos; procedência dos pais; níveis de ensino; tipos de escolas que frequentam (pública, privada); profissão dos pais; dificuldades que apresentam de adaptação à escola ou à sociedade.

Utiliza-se uma metodologia mista baseada na recolha de informação e seu posterior tratamento / análise de questionários e qualitativa baseada em estudo de caso, utilizando o método da hermenêutica narrativa.

Este método depois de validado permitirá perceber como a utilização de Novas Investigações Pedagógicas facilitará a aprendizagem em crianças especiais, ajudando a saber como actuar para se conseguir a sua plena autonomia e integração social e familiar.

No **capítulo dez** são analisados oito casos que se apresentam detalhadamente com os respectivos comentários críticos: Oito histórias, oito casos de crianças, jovens e adultos com características índigo e sua evolução após frequentarem a Fundação Casa Índigo.

Finalmente no **capítulo onze** apresentam-se as conclusões dos resultados obtidos, respondendo às questões formuladas inicialmente e apontando propostas com vista a futuras investigações no âmbito do fenómeno Índigo.

Maio de 2012



**PARTE I**  
**Enquadramento Teórico**

Os Modelos Teóricos que abordam o Fenómeno Índigo Transversalmente na Educação, na Autonomia, na Espiritualidade, no Construtivismo, na Hermenêutica, na Arte e na Narrativa.

---



## **CAPÍTULO I**

### **O Fenómeno Índigo**

“Os fenômenos paranormais hoje em dia são uma realidade muito normal nas crianças e jovens da nossa geração, especialmente nas crianças mais pequenas, devido ao aumento de percepção e de consciência global” Dr. Perez Espinoza



## **Nota Introdutória**

Inicia-se este primeiro capítulo com a caracterização do fenómeno índigo, apresentando-se as diversas características das crianças índigo à luz de vários autores e estudiosos do tema índigo, desde a sua origem. Segue-se a definição de criança índigo na visão de diferentes autores e conclui-se o presente capítulo com a apresentação de alguns exemplos de Crianças Índigo sobredotadas e / ou excepcionais que foram largamente noticiados pelos meios de comunicação.

### **1.1. Caracterização do Fenómeno Índigo**

Nos últimos anos tem-se ouvido falar bastante no fenómeno índigo, com o qual muitos se sentem identificados, mesmo os que tentam rejeitá-lo dizendo que são cépticos e não acreditam, pelo facto deste assunto ser abordado de forma demasiado mística e/ou espiritualizada, ou então, simplesmente não o tomam em consideração por não ter sido ainda tratado cientificamente.

O “Fenómeno Índigo” nasceu nos Estados Unidos em 1986 com a parapsicóloga Nancy Ann Tappe e o seu livro *Understanding your life through color* seguindo-se outras publicações em 1989 com Lee Carroll e Jan Tober, autores do primeiro livro intitulado *The Indigo Children*, amplamente divulgado por todo o mundo devido às características comuns que as crianças e os jovens apresentavam e que, segundo estes autores, são fruto da evolução da espécie humana.

James Twyman (2002) escreveu também sobre este tema, sendo o seu livro mais conhecido *Emissary of Love - The Psychic Children Speak to the World*, e realizou o filme *Índigo*, produzido por si com a colaboração dos famosos Neale Donald Walsh e Stephen Simon, os quais deram um alerta ao mundo para a clara manifestação da

existência dessas crianças tão especiais, chamando a atenção para as suas características e necessidade de mudança, na forma de as educar<sup>2</sup>.

## **1.2. Características das Crianças Índigo**

Em Portugal o primeiro livro sobre Crianças Índigo surgiu em 2004 da autoria de Tereza Guerra, reeditado em 2005 com o título Crianças Índigo e Cristal, da Editora Sinais de Fogo, já se encontrando na 5ª edição, onde se analisa e reflecte sobre o fenómeno índigo salientando, entre outras, as seguintes características comuns a estas crianças, jovens e/ou adultos índigo:

- Muito sensíveis, intuitivos, tendencialmente hiperactivos, com particularidades raras de percepção e compreensão, criativos, sensitivos, computadorizados, com uma memória invulgar, dotados de uma inteligência espacial e criativa.
- Apresentam características de líderes e não aceitam a manipulação, corrupção ou coação.
- São interrogadores e questionam a autoridade, a rigidez dos sistemas educativos, sociais ou outros que se apresentem demasiado rígidos na sua organização e instalados, desprovidos de lógica ou sentido prático.
- Apresentam, por vezes, dificuldades de aprendizagem e de relacionamento com professores e educadores no espaço escola e sala de aula.
- São crianças e jovens com talentos de altos níveis intelectuais, musicais, artísticos, tecnológicos, etc., e geralmente não são aproveitados, nem estimulados pelas instituições educativas, sendo colocados, incluso em turmas de alunos/as com necessidades educativas especiais, o que provoca comportamentos de indisciplina e desordem em meio escolar.

---

2 Cultivando el espíritu: Los niños indigo:  
<http://www.cultivaelespiritu.com.ar/ninos/indigo.htm>

Os 4 tipos de crianças índigo que Nancy Ann Tappe (1986) refere e que vêm salientados em vários outros livros sobre esta temática, Lee Carroll (1989) Guerra (2005), Jardim (2009) são resumidamente os seguintes:

- i. **Humanistas:** Destinados a trabalhar com as massas, são hiperactivos e extremamente sociáveis, líderes. Têm opiniões muito definidas.
- ii. **Conceptuais:** Estão mais interessados em projectos do que em pessoas. São crianças tecnológicas e computadorizadas, apaixonados pela tecnologia e / ou pela ciência e investigação, desde a mais tenra idade.
- iii. **Artistas:** São muito mais sensíveis que os anteriores, mais inclinados para a arte: criativos, emotivos, sensitivos. São músicos e serão verdadeiros artistas, actores no futuro. São também chamadas crianças **Cristal**.
- iv. **Interdimensionais:** São muito intuitivos, sensitivos, sábios, inteligentes, espiritualistas, psíquicos e serão no futuro criadores de novas correntes filosóficas e/ou espirituais.

Valdeniza Sire Salvino<sup>3</sup> fez uma análise ao livro *Educando Crianças Índigo?* da autoria do eminente psicólogo e psicopedagogo Dr. Egídio Vecchio, nestes termos:

“A partir da obra do Dr. Egídio, que vem trabalhando há alguns anos com índigos no Portal do Índigo (RS). Iniciei o prefácio do livro afirmando que "a natureza da criança tem mudado muito nas últimas décadas" e em consequência disso, todos os que estão envolvidos com elas, pais, professores e profissionais das mais diversas áreas, necessitam analisar as suas próprias posturas para educarem e conviverem melhor com essas crianças cujo comportamento ainda não foi classificado pela psicologia” e continua:

“Trata-se de uma obra séria e de cunho científico. O autor Dr. Egídio Vecchio, aborda esta questão com muita seriedade e responsabilidade, desenvolvendo, a partir da sua prática, teorias e orientações que merecem respeito, crédito e estudo.

---

3 Valdeniza Sire Salvino, psicóloga clínica licenciada em pedagogia, conferencista e directora de ensino e psicologia de um Centro de Psicoterapia localizado na Zona Norte de São Paulo no Brasil.

Expõe de maneira bem didáctica a sua metodologia:

- Inicia pela reflexão os papéis que competem à escola e à família;
- Desenvolve a sua teoria sobre a questão fisiológica;
- Esclarece quem são as crianças índigo;
- Faz uma listagem de 134 características dos índigos (baseada no seu trabalho com eles);
- Avaliação do índigo;
- Os índigos em relação às inteligências múltiplas;
- Biotipologia;
- Analisa correntes pedagógicas como a Waldorf e Montessori;
- Apresenta a pedagogia de valores;
- Sugere técnicas para o desenvolvimento desta pedagogia;
- Inclui vários questionários que visam identificar potencialidades/necessidades dos índigos;
- Condutas parentais positivas/negativas, etc.”<sup>4</sup>

Segundo a National Foundation for Gifted and Creative Children (Fundação Nacional de Crianças com Habilidades Especiais) citada por Doreen Virtue<sup>5</sup>:

“A criança índigo demonstra sensibilidade extrema; tem excesso de energia; entedia-se com facilidade e parece ter dificuldades de concentração; necessita da presença de adultos emocionalmente estáveis e seguros ao seu redor; resiste a qualquer tipo de autoridade que não seja exercida de maneira democrática; tem métodos próprios de aprendizagem, especialmente no que se refere à leitura e à matemática; frustra-se facilmente quando suas ideias não podem ser colocadas em prática por falta de recursos ou de compreensão por parte das pessoas; aprende pela própria experiência, recusando-se a seguir metodologia repetitiva ou passiva; dispersa-se facilmente, a não ser que esteja envolvido em alguma tarefa que lhe desperte grande interesse; é muito emotivo e teme a perda ou a morte das pessoas que ama; traumatiza-se com seus erros e pode desenvolver bloqueios permanentes de aprendizagem se não são compreendidos.”

---

4 Valdeniza Savino: Educando Crianças Índigo  
<http://www.espacoesspirita.net/modules/smartsection/item.php?itemid=240>

5 Doreen Virtue, doutorada em psicologia e escritora, com vários livros publicados, fundadora e directora do Hospital Psiquiátrico da Mulher de Cumberland nos Estados Unidos.

Doreen Virtue afirma: “creio que se trata de uma descrição bastante precisa das crianças índigo”. A esses indicadores, acrescenta uma observação que considera de grande importância e um alerta: “Essas crianças podem se retrair quando se sentem ameaçadas ou rejeitadas e acabam sacrificando a sua criatividade para serem aceites”.<sup>6</sup>

Salienta ainda Doreen Virtue, citada por Jorge Oliveira, no livro de Jardim (2009) que elas são inerentemente científicas, inventoras e artistas, mas a nossa sociedade está a reprimir os “dons” naturais das crianças índigo.

Sylvie Simon, no seu livro Crianças Índigo (2006) refere que “o número de crianças tratadas com psico-estimulantes, venenos prescritos para melhorar a concentração e a obediência e acalmar a impulsividade, passou de 55%, em 1989 – percentagem já alarmante – para 75% em 1996. Seis milhões de crianças americanas estariam sendo tratadas com a Ritalina, uma anfetamina cujos efeitos são comparáveis aos da cocaína.”

A Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Affonso Moysés<sup>7</sup> é uma das vozes médicas a questionar a existência de “uma doença neurológica que só altere comportamento e aprendizagem” da seguinte forma:

“O Brasil é considerado o segundo maior consumidor mundial dos psicotrópicos chamados metilfenidatos, prescritos para o tratamento de crianças diagnosticadas como portadoras do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Segue-se os Estados Unidos, onde no último ano se consumiu 2 milhões de caixas, ante as 70 mil consumidas em 2000. A droga, usada para tratar o que é considerado um distúrbio neurológico, é consumida, entre outros, por crianças e adolescentes desatentos, agitados e com dificuldades escolares. Apelidada de “droga da obediência”, por acalmar e focar a atenção, o

---

6 Portal do Índigo  
[http://www.flyed.com.br/novo/site/portalindigo\\_pg2.asp](http://www.flyed.com.br/novo/site/portalindigo_pg2.asp)

7 A Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Affonso Moysés é médica pediatra na Unicamp – Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

medicamento apelidado de Ritalina ou Concerta são actualmente um verdadeiro atentado ao natural desenvolvimento de crianças e jovens.”<sup>8</sup>

Recorde-se o que dizia no sec. XVI o suiço Philippus Theophrastus Bombastus Von Hohenheim, mais conhecido pela alcunha paterna Paracelsus: “todas as substâncias são venenosas, não há nenhuma que não o seja. É a dosagem certa que distingue entre veneno e remédio.”

E será que todas estas crianças necessitam remédios ou algum tipo de medicina para se concentrarem? Ou haverá outras formas mais adequadas e naturais de apelar à concentração e motivar / interessar crianças pela aprendizagem?

Em face destes acontecimentos e destas questões procurei formas alternativas de dar resposta a muitas das inquietações que não eram só minhas mas de muitos pais, professores, educadores, psicólogos e até médicos. Como seria possível que de repente tantas crianças aparecessem diagnosticadas com algum síndrome? E, não se sabendo o que fazer com isso, a primeira atitude era medicá-las, pondo em risco a sua saúde.

A este propósito comenta Sylvie Simon (2006) “ninguém pode demonstrar que medicamentos como a Ritalina ou o Prozac melhoram o rendimento escolar das crianças assim tratadas. O seu único efeito benéfico é o de permitir uma gestão a curto prazo da hiperactividade... Damos Ritalina às crianças, em parte, porque não podemos tolerar que elas se situem abaixo da média ou que não estejam acima da média”, declaram alguns pais, segundo a autora.

Afinal em muitos destes casos estamos a falar de crianças “normais” e muitas até sobredotadas, que apenas não se sentem atraídas e motivadas pela aprendizagem e, portanto, não se enquadram nos sistemas educativos tradicionais, motivo pelo qual se desinteressam, tornando-se desatentas, hiperactivas, rebeldes, revelando ou não

---

8 Carta Capital: A droga da obediência:

<http://www.cartacapital.com.br/carta-fundamental/a-droga-da-obediencia>

necessidades específicas e especiais mas que, por outro lado, são inteligentes, sensíveis, emotivas, alegres, sociáveis e perfeitamente capazes de se relacionar consigo próprias, com a família e sobretudo com a aprendizagem e com a escola, desde que não se sintam pressionadas, discriminadas e/ou excluídas.

A Declaração de Salamanca realizada em colaboração com a UNESCO<sup>9</sup> salienta:

“As escolas regulares, seguindo uma orientação inclusiva constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.”

Este deverá ser o verdadeiro papel da escola e não de infoexclusão, de encaminhar as crianças constantemente para serem seguidas psiquiatricamente, com medicações que em nada as vão ajudar a serem mais humanas, mais criativas e mais felizes.

Segundo Guerra (2007) e Jardim (2009) o movimento índigo, mais do que uma revolta é uma revolução de consciência imposta a uma sociedade, pois é isso que se afirma frequentemente, que os índigos vieram com uma missão, ou seja, romper com os métodos e modelos antiquados e caducos chamando a atenção da sociedade e do mundo para a necessidade duma nova atitude educativa e pedagógica, apontando propostas alternativas baseadas na interacção, na cooperação e em valores éticos, morais, espirituais e humanistas, bem definidos.

Sónia Aguiar (2010) na sua dissertação de Mestrado sob o título, *Múltiplos olhares sobre a criança índigo: educação intercultural e educação especial*, diz o seguinte:

---

9 Declaração de Salamanca realizada em colaboração com a UNESCO entre 7 e 10 de Junho de 1994.

“Estas crianças merecem um olhar especial por parte dos professores, mas estão na exclusão por não serem devidamente diagnosticadas e acompanhadas. Tais propostas podem constituir-se num exemplo de boas práticas a serem realizadas com todas as crianças, mas especialmente com as que, de alguma maneira, vivem a exclusão. Se em todas as épocas podemos situar pessoas que serviram como exemplo para o processo de evolução humana, sendo na maioria das vezes consideradas à margem e, muitas vezes, como improdutivas, loucas, rebeldes, na nossa era existem crianças que se situam nessa condição da evolução humana. Assim, devem ser olhadas, compreendidas, apoiadas para que tenham a oportunidade de viver bem e com qualidade de vida, asseguradas dos direitos básicos e institucionalizados pelos Direitos das Crianças.”

Embora as crianças índigo sejam na sua grande maioria “normais” e muitas delas até sobredotadas existem muitos casos em que elas são confundidas com crianças que têm disfunções ou dificuldades de aprendizagem e são sinalizadas, muitas vezes, terminando com acompanhamento ou apoio pedagógico acrescido, no âmbito das chamadas necessidades educativas especiais (NEE). Nestes casos elas sentem-se afectadas e a sua auto estima empobrecida.

A declaração de Salamanca, na sua parte Introdutória salienta: “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.” Só assim elas poderão desenvolver-se naturalmente e atingir um grau de evolução capaz de fazerem uma aprendizagem como qualquer outra criança.

### **1.3. Definição de Criança Índigo**

Crianças Índigo são as que apresentam um comportamento ainda não classificado pela ciência, nem pela psicologia convencional, como salientam alguns autores que já citámos. Por este motivo sofrem frequentemente a incompreensão daqueles que as rodeiam, nomeadamente pais, educadores e professores, psicólogos, os quais muitas vezes inconscientemente, ignoram as suas características próprias e as necessidades do seu estágio evolutivo.

É uma nova energia plurifacetada, que cada vez mais apresentam as actuais crianças, jovens e alguns adultos. Estas características parecem fugir dos padrões tradicionais das caracterizações psicológicas convencionais, as quais ainda definem a personalidade humana de forma inflexível, não respeitando a pluralidade e diversidade do ser humano, rotulando-as impiedosamente.

Segundo a opinião do Dr. Wendy H. Chanpman<sup>10</sup>:

“Crianças Índigo são a geração actual que está nascendo e a maioria daqueles que tem oito anos de idade ou menos. Eles são diferentes. Eles têm características únicas que os diferenciam das gerações anteriores de crianças. O próprio nome “índigo” indica a Cor da Vida que eles têm na sua aura e é indicativo do Chakra do Terceiro Olho, que representa intuição e habilidade psíquica. Estas são as crianças que, muitas vezes, são rebeldes à autoridade, não-conformista, extremamente emocionais e às vezes fisicamente sensíveis ou frágeis, altamente talentosas ou academicamente talentosas e muitas vezes metafisicamente talentosas, bem como, em geral intuitivas, muitas vezes rotuladas TDHA, ou muito empáticas e compassivas ou muito frias e insensíveis e é sábia muito para além de seus anos.”<sup>11</sup>

Rosana Beni (2007)<sup>12</sup> dá-nos a sua definição destes pequenos seres: “as crianças índigo representam uma esperança para o surgimento de uma nova raça humana. Uma nova consciência, em que a união dos povos da Terra permitirá que nosso grande sonho seja realizado - o da Paz Mundial! Filosoficamente, sempre nos foi dito que as crianças são o futuro de uma nação. Mas a verdade é uma só; a maior parte das crianças nascidas nos últimos 15 anos está vindo com o DNA modificado! São as crianças que vão comandar uma nova Terra. Uma Terra reciclada, em que os valores humanitários serão resgatados.

---

10 Wendy H. Chanpman, Masters graduada em Educational Psychology, especializada em Gifted Education pela University of Connecticut, onde trabalhou como assistente do Dr. Renzulli and Dr. Reis.

11 Indigo Children:  
<http://www.metagifted.org/topics/metagifted/indigo/introduction.html>

12 Rosana Beni, autora do livro "Crianças Índigo - Uma visão espiritualista" da Editora Novo Século.

Um mundo em que a violência não será mais atracção nos meios de comunicação. Um lugar em que o respeito ao próximo, a fraternidade e o progresso caminharão lado a lado. Nos Estados Unidos, são inúmeros os centros de pesquisas e estudos sobre essas crianças. Elas são chamadas de índigo.”

A autora cita alguns factos reais impressionantes, que provam que essas crianças são especiais para o futuro da humanidade. Portanto, por serem especiais, os seus familiares precisam de um alerta, uma orientação de como conviver com elas, entendendo o seu crescimento, comportamento e atitudes, para saberem como as educar correctamente.

Acontece que ainda se definem, com facilidade e sem nenhum escrúpulo crianças, jovens ou adultos inteligentes e, muitos deles considerados sobredotados, como incapacitados, revoltados, depressivos, desajustados, bipolares, com síndrome de défice de atenção, hiperactividade, impulsividade, entre outros...só porque são diferentes e não respondem bem às formas repetitivas, manipuladoras, rígidas, autoritárias, austeras e inflexíveis do ensino e aprendizagem tradicional.

Nancy Ann Tappe (1986) foi a primeira a identificar o fenómeno índigo e no seu livro *Undersanding Life Through Color* refere que lhes chama índigos por ser essa a cor que vê à sua volta. Nancy encontrava-se a trabalhar em investigação na Universidade Estadual de San Diego, nos anos 70, com o psiquiatra Dr. McGreggor, a tentar construir um perfil psicológico com uma estrutura imune à crítica académica, quando lhe apareceu o primeiro caso especial, que identifica da seguinte forma:<sup>13</sup>

“São crianças «computorizadas», o que significa que serão muito mais cerebrais que emotivas. Acho que nascem com regras de visualização mental bem estabelecidas na sua cabeça. (...) São crianças orientadas para as tecnologias, o que significa que evoluiremos ainda mais tecnologicamente. Estas crianças com três ou quatro anos, lidam com computadores com uma sabedoria que um adulto de 65 anos não poderá ter.”

---

13 Nancy Ann Tappe, psicóloga norte-americana, apresentou esta definição de crianças índigo, numa entrevista de Jan Tober (1989).

Desde os anos 70 aproximadamente, psicólogos, psicoterapeutas e pedagogos começaram a notar a presença de uma nova geração estranha e muito peculiar. Tratava-se de crianças rebeldes, hiperactivas que foram imediatamente catalogadas como crianças patologicamente necessitadas de apoio médico. Mais tarde, com as observações de outros psicólogos chegou-se à conclusão de que se tratava de uma nova geração. Uma geração especial, que nasceu para este momento de grande transição do mundo actual. Mundo de provas e de expiações que irá alcançar o nível de um mundo de regeneração muito em breve, diz Divaldo Pereira Franco, acrescentando: <sup>14</sup>

“As crianças índigo são assim chamadas porque possuem uma aura de tonalidade azul, aquela tonalidade índigo dos blue jeans (segundo a Dra. Nancy Ann Tape). Índigo é uma planta da Índia (indigofera tinctoria), da qual se extrai essa coloração que se aplicava em calças e hoje nas roupas em geral. Essas crianças índigo sempre apresentam um comportamento *sui generis*.”

A cor índigo significa uma luz azul emanada pela “aura”. Segundo o dicionário "Houaiss" a aura, no sentido da parapsicologia, significa "suposta manifestação de substância etérea que irradia de todos os seres vivos, somente perceptível por pessoas de sensibilidade especial". Muitos outros dicionários consultados referem praticamente a mesma definição de aura: significa vento, sopro vital, energia ou substância etérea emanada de um qualquer ser, ou objecto.

A Wikipédia e a Nova Enciclopédia Ilustrada<sup>15</sup> também explicam que o termo aura, “segundo várias religiões e tradições esotéricas, é um elemento etéreo, imaterial, que emana e envolve seres ou objectos; é, por vezes, também considerada como um atributo inerente aos seres vivos.”

---

14 Divaldo Pereira Franco entrevistado num Programa Televisivo na 7ª Região, Maringá, em 2007.

15 Nova Enciclopédia Ilustrada, consultada online:  
<http://www1.uol.com.br/bibliot/enciclop/>

A Professora Maria Antónia Jardim<sup>16</sup> salienta que “a energia dos Índigo é uma energia de ruptura com antigas formas de ensinar e aprender, que nos obriga a questionar as coisas, a mudar a forma como procedemos e até a forma de vivermos, com vista a um maior crescimento e progresso.”

Segundo a doutora Nancy Ann Tape, o termo “criança índigo” surgiu porque essas crianças possuem uma aura, na tonalidade azul, que lembra a dos *blue jeans*. Esse termo também foi popularizado por Lee Carroll, que as descreve como crianças que portam capacidades intelectuais e comportamentais peculiares, como por exemplo: não adaptação aos métodos de ensino tradicionais, por estarem muito “adiantadas” em relação aos colegas e professores, possuem conhecimentos precoces de antigos momentos da história da humanidade, lembranças de vidas em outras “dimensões”, habilidades para falar diferentes idiomas, dons para a arte, música, medicina, cura, ajudar os menos favorecidos, entre muitas outras.

São crianças, aparentemente meigas e delicadas, mas algumas vezes apresentam comportamentos rebeldes, contestadores, indiferentes às regras e à autoridade dos adultos. Estas atitudes sobressaem mais quando são contrariadas ou lhes tentam impor disciplina de forma arrogante e/ou autoritária, sem qualquer respeito pela sua opinião e sem nenhum recurso ao diálogo.

Quando isso acontece, os adultos recorrem a medidas disciplinares rigorosas ou mesmo a assistência médica que, longe de resolver o problema, em inúmeros casos agrava, ainda mais, o comportamento da criança e até o seu estado de saúde físico, emocional e psicológico.

---

16 Entrevista feita pela rádio TSF à Professora Dr.ª Maria Antónia Jardim:

[http://www.tsf.pt/Programas/BlogsMaisCedo.aspx?content\\_id=1016877&audio\\_id=1554712](http://www.tsf.pt/Programas/BlogsMaisCedo.aspx?content_id=1016877&audio_id=1554712)

Ingrid Cañete (2008), no seu livro<sup>17</sup> recomenda que os pais e os professores nunca devem agir com base no controle e no autoritarismo, nem devem dizer "eu mando e tu obedeces e ponto final" já que "essa atitude é a maior causa de conflitos e problemas" entre adultos e crianças índigo.

O já citado Doutor Egidio Vecchio (2006)<sup>18</sup> salienta que “é patente a ênfase no sentido de delegar aos pais a missão que nos últimos tempos escapou de suas mãos: a educação de seus filhos. A escola – por mais aparelhada e melhor que sejam seus professores – não dará à criança a conformação do carácter, o impulso primeiro que desperta a alma para a descoberta de suas potencialidades. Essa é a tarefa de seus pais.”

Conhecedor da Análise Transaccional – que ele próprio introduziu no Brasil - da Inteligência Emocional e de outros recursos próprios da psicologia, Egidio Vecchio avança na direcção de novas possibilidades, considerando que os índigo são agentes de transformação.

Um dos aspectos relevantes do seu livro, método que desenvolveu a partir da experimentação prática efectuada na sua clínica, seria a urgente necessidade de diferenciarmos uma criança índigo de outra criança, portadora do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperactividade (TDAH). A partir desta sua descoberta experimental e, da sua obra, é possível iniciar um trabalho mais objectivo de diagnóstico diferencial entre estes dois tipos de crianças.

A proposta do Dr. Egidio Vecchio está expressa, na íntegra, na sua Pedagogia de Valores, desenvolvida a partir de estratégias que têm como objectivo principal o despertar da justiça, associada a muitos outros valores, considerados essenciais numa correcta educação de toda a criança.

---

17 Ingrid Cañete é psicóloga brasileira e autora do livro "Adultos Índigo" da editora Novo Século.

18 O Doutor Egidio Vecchio (falecido recentemente) –psicopedagogo e psicólogo clínico– escreveu entre outros, o livro Educando Crianças Índigo, da editora Butterfly.

Com vários livros publicados sobre o tema das crianças Índigo, idealista, carismático e, acima de tudo, verdadeiro e autêntico no seu discurso e na sua vida, Egidio Vecchio estava certo de que essas crianças e jovens são os construtores de uma nova civilização e afirmava que se os índigos foram a nós endereçados é porque estamos em condições de educá-los. Reflectindo sobre a afirmação de Lavoisier, “na natureza nada se cria, tudo se transforma” e faz um apelo: “vamos, sem restrições, atender a esse convite providencial, e, perseverante, educar essas crianças com amor, mesmo porque, juntos, ainda temos muito que aprender.”

O Dr. Egidio Vecchio assinala ainda que a educação envolve três aspectos: a personalidade, o carácter e as informações e conhecimentos necessários à sobrevivência. As bases que desenvolvem o carácter da criança correspondem aos pais, cabendo à escola o papel orientador e reforçador da educação familiar, que deve ensinar os modelos de convivência e exemplificar a verdade, a alegria, a paz, a tolerância e a justiça.

A escola, de acordo com a Pedagogia de Valores que o seu livro apresenta, propicia e reforça paralelamente a prática gradativa de valores que levam as crianças à sabedoria, às actividades que irão prepará-las para serem úteis a si mesmas e à comunidade de forma autónoma e responsável, do ponto de vista social e tecnológico.

A ideia central de Egidio Vecchio (2006) é, assim, apresentada no seu livro:

“Os professores colaboram, os professores orientam, os professores informam, mas os pais e primeiramente eles, educam, no entanto com a família os índigos devem aprender a prática comportamental dos valores humanos que a escola deverá, por sua vez, reforçar.”

Na escola aprenderão como utilizar esses valores para viver na paz que a família reforçará. Por tais razões se empenhou o Dr. Egidio Vecchio (2006) em escrever um livro eminentemente prático “Educando Crianças Índigo” e que ajudasse pais, educadores e professores a melhor encontrarem o caminho de uma sã educação para as crianças de hoje, que ele mesmo chama de índigo.

### 1.3.1. Crianças Índigo sobredotadas e / ou excepcionais

Apresentam-se em seguida alguns casos de crianças índigo, verdadeiramente excepcionais, consideradas sobredotadas e que foram amplamente noticiados em todo o mundo, através dos meios de comunicação.

Akrit é uma criança índigo conceptual pelas características que possui. Nasceu em 1993, na Índia e desde a sua infância, Akrit demonstrou habilidades incomuns: começou a falar no 10º mês de idade; aos 2 anos de idade começou a escrever e a ler, apenas olhando as páginas dos livros.

Aos 5 anos passou a ler livros de poesia e peças de Shakespeare; depois desenvolveu uma paixão precoce por livros de Medicina, Anatomia e Cirurgia. Os professores da sua aldeia descobriram que Akrit possuía a formidável capacidade da **Memória Fotográfica**, jamais esquecia nada e possuía uma voracidade determinada em aprender cada vez mais.

Aos 6 anos fazia discursos altamente complexos sobre temas de Medicina, Biologia e Cirurgia, e debatia com médicos adultos qualquer tipo de tema ligado à Ciência Médica. Memorizou dezenas de tratados médicos sobre medicina, anatomia, fisiologia e cirurgia que são difíceis de ler, até mesmo pelos Especialistas veteranos destas áreas!

Akrit solicitou e obteve uma autorização especial para acompanhar e assistir às cirurgias feitas no Hospital de Himachal. Aos 7 anos de idade, tornou-se o cirurgião mais jovem do mundo, revelando-se uma celebridade em toda a Índia, e os cientistas começaram a realizar testes em Akrit para desvendar os segredos da sua inteligência... e espantou a todos ao obter o grau 146 de QI, no seu primeiro teste !!! Foi convidado pelo Governo Hindu para estudar na Punjab University, aos 11 anos de idade, em 2004.

Hoje é estudante da Universidade de Harvard nos EUA, onde investiga sobre Zoologia e Botânica; ao mesmo tempo continua com seus estudos autodidáticos sobre Medicina e outras áreas da Saúde.<sup>19</sup>

Boris Kipriyanovich ou Boriska, como é conhecido, é considerado um dos mais destacados seres humanos de uma nova geração que já é amplamente conhecida como “*Indigo children*” (e classificado com Crianças Índigo Interdimensional), dotado de faculdades especiais: alto grau de inteligência e surpreendentes conhecimentos sobre o Universo, extraterrestres, o passado arcaico da terra, mistérios da antiguidade e futuro do planeta.

Alguns dos ensinamentos de Boris:

"Se alguém lhe bater, abrace quem o feriu. Se o fazem sentir-se envergonhado, não espere desculpas, peça-as você. Se o insultarem e humilharem, ame-os do jeito que são. Essa é a relação de amor da humanidade e do perdão, que deve ser observada por todos."<sup>20</sup>

Akiane Kramarik é considerada uma Criança Índigo Artista e é uma delicada menina que nasceu em 1994 e vive com seus pais e três irmãos em Idaho, EUA. Ela começou a chamar a atenção pela qualidade das suas pinturas e poesias apesar de ser ainda muito jovem e de nunca ter frequentado nenhuma escola de pintura. A sua fama já lhe permitiu ser entrevistada por várias revistas e muitos programas de TV, inclusive foi ao famoso programa de Oprah Winfrey.

As suas pinturas são vendidas com preços que vão de 100 mil a 1 milhão de dólares. Parte daquilo que consegue com as suas obras é revertido em doações a instituições de caridade. Akiane também fala russo, lituano, inglês e a linguagem de sinais. Ela diz que

---

19 Evoluindo, Akrit Jaswal – O mais Jovem Cirurgião do Mundo:  
<http://www.evoluindo.org/indigos-e-cristais/akrit-jaswal>

20 Projecto Vega, Boriska Borelli – Crianças Índigo, um depoimento:  
<http://www.projetovega-ufo.com.br/novo/?p=1687>

a sua inspiração e técnica de pintura são fruto da inspiração divina, na qual ela acredita desde que nasceu. Recebe, pois, orientações divinas através de sonhos e visões com as quais elabora as suas obras de arte.<sup>21</sup>

Estes são apenas alguns exemplos de crianças índigo excepcionais embora existam actualmente, cada vez mais, crianças que nascem com verdadeiros “dons” e potencialidades incríveis. Na Fundação Casa Índigo surgem-nos muitíssimos casos e muitos deles não se entende porque motivo são considerados e rotulados com síndromas, o que as torna muito susceptíveis e baixa a sua auto estima, desmotivando-as da escola e da aprendizagem e, por vezes até, de viver com alegria.

Conhecem-se casos de crianças que são verdadeiras artistas, que desenham excepcionalmente, mas porque não gostam da professora ou esta não simpatiza com elas começam a apresentar baixas classificações na escola, sendo encaminhadas para centros de saúde, que as diagnosticam com algum síndrome ou patologia. Estes casos tornam as famílias vulneráveis e as crianças perdem a vontade de ir à escola e o interesse pela aprendizagem. No livro Poder Índigo e Evolução Cristal, de Guerra (2006)<sup>22</sup> referem vários desses casos que foram identificados e frequentaram a FCI.

Será pura coincidência o facto das crianças índigo serem particularmente sensíveis, extremamente emotivas e intuitivas e algumas revelarem mesmo capacidades paranormais? E mesmo que à primeira vista não seja fácil distingui-las no meio de crianças comuns, os entendidos garantem que elas são cada vez em maior número e que estão espalhadas por todo o planeta. À luz de uma perspectiva mais esotérica, o grande dom destas crianças é essencialmente espiritual. Algumas podem até ser superdotadas, em termos cognitivos e/ou de aprendizagem, mas não é isso o que realmente as

---

21 Experience The World Of Akiane  
<http://www.artakiane.com/home.html>

22 Tereza Guerra (2006), Poder Índigo e Evolução Cristal, editora Sinais de Fogo.

diferencia das outras, e sim a sua grande sensibilidade, criatividade e intuição que merecem a atenção de todos os educadores.

David Prado Diez, em Jardim (2009)<sup>23</sup> afirma que “podemos assegurar a partir das investigações de Piaget, que o estado natural da infância é a imaginação e a expressão emotiva em todas as suas dimensões, com todas as linguagens, especialmente a sensório motora e dramática, sonora e linguística, o que coincide com a Teoria das Inteligências Múltiplas e dos talentos de Gardner (1985) e com uma criatividade e linguagem total”.

É neste sentido que se entende que a escola deve evoluir autonomamente e ir ao encontro de todas as crianças, desenvolvendo nelas os dons da imaginação, da expressão emotiva e criativa, para que se transformem em adultos autónomos de potencialidades excepcionais. E só poderão existir alunos autónomos se os seus professores souberem viver em autonomia e com responsabilidade de verdadeiros educadores.

Na tese de mestrado, Guerra (2003) sublinha:

“Não basta que o professor seja autónomo como pessoa, mas é também necessário que o seja como profissional. É preciso que o professor passe pelo desejo de querer ser um bom profissional, um educador que envolva a pessoa toda. Ser professor não é apenas uma ciência, é também uma arte que pressupõe amor, dedicação, entusiasmo, alegria, vida. Ser professor é ajudar o educando a crescer, a desenvolver-se, a sair de si mesmo de um modo global, harmónico e progressivo. Para Tavares e Alarcão (1990), ser professor é comprometer-se inteiramente com a escola em que se está inserido, em ordem a transformá-la numa autêntica comunidade educativa.”

No próximo capítulo define-se o conceito de autonomia fazendo a distinção entre autonomia da escola e autonomia do professor, seguindo-se uma breve perspectiva de evolução histórica da autonomia do professor ao longo dos tempos, para se entender a diferença e evolução entre ambas. Constatar-se-á que a autonomia do professor é

---

23 Professor Doutor David Prado Diez, num artigo publicado no livro Crianças Índigo, Novas Atitudes Pedagógicas, de Jardim (2009).

relativamente recente, cujos sinais começam a surgir por volta do sec. XVII e, só a partir daí, tem vindo a tomar forma e dimensão até aos nossos dias.



## **CAPÍTULO II**

### **A Autonomia na Escola**

“A escola é educável como um todo orgânico, ela está permanentemente em estado de educação, é «educanda» e deve ser educada para poder assumir a sua missão de educadora de um modo adequado e eficiente. Educadora como espaço privilegiado de comunicação, assimilação e descoberta de conhecimentos e como interveniente no desenvolvimento harmónico, progressivo e global de todos e de tudo o que a integra.” Tavares & Alarcão



## **Nota Introdutória**

Neste capítulo define-se o conceito de autonomia, de um modo geral, ao nível das instituições educativas, para melhor se poder entender a escola como um todo. Pensa-se que para ser construída uma autonomia de escola tem que se começar por conhecer a autonomia do professor, sua importância e implicação na autonomia dos seus alunos. No entanto, não se pode separar o trabalho do professor, a sua construção como ser autónomo da realidade que o envolve, ou seja a escola e a sua:

- Relação com os outros professores e
- Relação com os alunos no espaço envolvente.

Mas essa autonomia do professor não acontece repentinamente ou por acaso; ela é fruto de muitos anos de trabalho e, como teremos ocasião de verificar, tem já alguns séculos que vem sendo construída. Assim, far-se-á uma muito breve apresentação da construção da autonomia da escola e do professor ao longo da História, desde o séc. XVII aos nossos dias, para melhor se compreender a sua evolução temporal.

### **2.1. Conceito de Autonomia**

O conceito de “autonomia” das instituições educativas apresenta uma multiplicidade de sentidos. Num sentido muito próximo da definição weberiana, autonomia significa, ao contrário de heteronomia, que a ordem de um agrupamento de pessoas não é imposta por alguém de fora do mesmo e exterior a ele, mas pelos seus próprios membros e em virtude dessa qualidade, seja qual for a forma que assuma Weber (1984). Este poder assenta no pressuposto de que as pessoas e as organizações são capazes de assumirem a liberdade e o risco da tomada de decisão, podendo ser autores das regras de conduta embora dentro de certos limites, pois ninguém é inteiramente livre, estando condicionado pela liberdade dos outros e pelas normas legais e sociais em que se insere.

O conceito de autonomia é frequentemente referenciado na literatura sobre a autonomia das escolas e/ou gestão dos estabelecimentos de ensino, embora, por vezes, se apresente

vasta e dispersa, Sanches (1987); Lima, (1992); Barroso, (1995a, 1995b, 1996); Formosinho, (1989, 1999); Sarmiento, (1998, 1999).

Barroso (1996) estabelece a distinção entre “autonomia decretada” e “autonomia construída”. Sendo a primeira a que decorre das políticas públicas, no quadro das intenções e factores ideológicos, a autonomia construída tem uma natureza social, e decorre da acção realizada nos contextos escolares. Ela exprime-se na tomada de decisão, a partir do jogo interactivo realizado entre os vários actores escolares, para estruturar a acção em função de objectivos colectivos próprios. Neste caso “a autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à acção dos indivíduos” Barroso, (1996).

A autonomia é, deste modo, interpretada como uma dimensão da acção e não como uma qualidade ou uma substância que se possa outorgar ou retirar Sarmiento, (1998). Considera-se fulcral que a questão da autonomia possa ser apresentada, não apenas ao nível institucional e de organização e gestão mas, também, numa perspectiva pessoal e relacional, já que a autonomia é um dos princípios centrais das políticas educativas dos anos 90. Pensamos, com Nóvoa (1991), que a autonomia implica a responsabilização dos actores sociais e profissionais e, ainda, a preocupação de aproximar o centro de decisão da realidade escolar. Isto será viável se, no âmbito da autonomia, a escola proceder à criação da sua própria identidade, um *ethos* específico e diferenciador, que facilite a adesão e integração dos diversos actores e que passe pela elaboração de um projecto próprio que responsabilize todos os seus intervenientes.

Querendo-se chegar à criação de uma autonomia de escola tem que se começar por abordar a autonomia pessoal do professor, sua importância e implicação na formação deste como profissional reflexivo e autónomo.

A autonomia do professor surge a partir da sua identidade profissional, integrando-se no processo mais global e complexo de ser pessoa e de se tornar professor. Esse processo implica crescimento, onde a autonomia e a capacidade de reflexão crítica tornam o indivíduo cada vez mais autónomo. Este processo, portanto, medeia todas as suas

acções e são assim, elementos privilegiados de análise e através deles poder-se-ão (re) conhecer muitas das suas possíveis influências de envolvimento.

Um professor está imbuído de uma lógica de transformação que integra a pessoa e o profissional, quando a relação da pessoa consigo própria e também a relação com os outros, se perspectiva numa dimensão de autonomia plena. A autonomia possui, nestes casos, uma natureza social, é socialmente construída, a partir da própria pessoa até à relação com os outros, nos contextos familiares e nos diversos contextos institucionais.

Recuando-se à própria etimologia da palavra autonomia, temos: autos = por si mesmo; nomos = lei, norma. A sua origem grega significa auto-governo, auto-determinação, obediência a leis próprias, internas. Segundo os gregos, isto queria dizer, viver com leis próprias de organização e funcionamento sociais dentro da cidade-estado.

Por isso não se pode separar o trabalho do professor, a sua construção como ser autónomo, da realidade que o envolve, que é a sala de aula, a relação com os outros professores e a relação com os alunos no espaço envolvente da sala de aula e ainda com o todo que é a escola. A aprendizagem não é um processo solitário, mas colectivo e complexo de interacções teórico-práticas, que se desenvolvem num processo dinâmico de colegialidade, de construção e partilha de novos saberes profissionais e de espaços e tempos organizacionais.

Uma das vias que se aponta como fundamental para a construção deste processo de autonomia é, actualmente, o desenvolvimento profissional e a reflexão crítica, pois, através desta os professores devem entender que a sua prática pedagógica é, não só, uma prática reflexiva mas também uma prática colectiva que envolve não apenas os alunos, mas todos os actores educativos nesta nobre tarefa de educar cidadãos responsáveis e autónomos na arte de aprender a pensar. Assim, como já tem sido referido por alguns autores, a autonomia faz parte da própria natureza educativa e sem ela não há ensino, nem aprendizagem, no sentido mais profundo e genuíno de tais conceitos Sanches (1995), Neto (1998), Veiga (2001).

## **2.2. Evolução Histórica da Autonomia ao Longo dos Tempos**

Desde a época de Platão, o termo educação foi considerado tema de importante debate. Para ele educar era essencialmente dar ao corpo e à alma toda beleza e perfeição possível.

No início, a função da escola e do professor, era uma ocupação secundária de religiosos ou leigos e a sua génese teve lugar no seio de certas congregações religiosas. Por exemplo, no séc. XVI não existia o edifício escolar, ensinava-se em casa dos professores ou dos alunos (preceptores).

Contudo, surge já um certo controlo doutrinal sobre os professores e que era exercido por bispos. Desde o Concílio de Trento que os bispos ficam obrigados a controlar os mestres dos meninos e das meninas... Havia o ensino doméstico e o ensino público (nos conventos, colégios e nos grandes internatos das ordens religiosas). No entanto, pode afirmar-se que ainda não existia um sistema educativo organizado.

Durante os séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos desenvolveram um conjunto de saberes e de técnicas, bem como de normas e valores específicos da profissão docente.

Houve um certo controlo do ensino, até quando este era exercido com carácter doméstico, pois os pais dos alunos pagavam e, portanto, queriam ver resultados. As ordens religiosas tinham também um sistema de controlo interno apertado, na medida em que estavam organizados hierarquicamente (existia um provincial, os perfeitos e os professores – forte organização, forte obediência num forte sistema de controlo).

Na segunda metade do século XVIII houve uma série de acontecimentos que tornaram este período muito importante para a história da educação, da profissão de professor e respectivo sistema de controlo. Por toda a Europa procurou-se definir o perfil do professor ideal, nomeadamente se ele seria alguém leigo ou religioso, inserindo-se este movimento na secularização e estatização do ensino. Surgia um maior controlo dos

processos educativos e da maneira como os Homens concebiam o mundo, pois à medida que as Instituições vão ganhando maior complexidade, começa-se a sentir necessidade de maior controlo.

Em 1759 o Marquês de Pombal expulsa os Jesuítas e entre 1779 e 1782 as bases do ensino vão sendo lançadas. A estratégia adoptada prolongou as formas e os modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, dinamizados agora por um corpo de professores recrutados pelas autoridades estatais (Nóvoa, 1995a). Por esta altura, embora o professor já fosse contratado pelo Estado, o modelo do professor era muito próximo do modelo do padre, situando-se o modelo ideal dos professores, a meio caminho entre o funcionalismo e a profissão liberal.

São criados dois estabelecimentos de ensino: a Escola do Comércio em 1759 e o Colégio dos Nobres em 1760. É a chamada emergência da Escola como instituição educativa. Pela 1ª vez o Estado aparece como Educador.

A partir do final do século XVIII não se podia ensinar sem uma licença ou autorização do Estado. Este foi um momento decisivo em termos da profissionalização da actividade docente, visto facilitar a definição do perfil de competências técnicas. Essa licença serviria de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. Os professores funcionavam como agentes culturais e políticos, devido aos projectos e às finalidades sociais de que eram portadores. Eles eram os grandes intervenientes no processo da escolarização, promovendo o valor da educação e contribuindo para a melhoria do seu estatuto socioprofissional, num momento em que a instrução era encarada como sinónimo de superioridade social, Fernandes (1992).

Na segunda metade do século XIX instalou-se uma certa ambiguidade no estatuto dos professores. Não eram burgueses nem povo; deviam ter um bom leque de conhecimentos, embora não devendo ser intelectuais; não eram notáveis locais, mas tinham uma influência importante nas comunidades; deviam manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podiam ter uma vida

miserável, mas deviam evitar toda a ostentação; não exerciam o seu trabalho com independência, mas era útil que usufruíssem de alguma autonomia, Nóvoa (1995 a).

Para a imagem do professor confluíam referências do magistério docente, do apostolado e do sacerdócio, sempre com humildade e obediência, numa valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa. A sociologia surge no séc. XIX, por volta dos anos 40, quando Marx e Engels publicaram o manifesto comunista. A socialização da educação vai tentar encontrar uma explicação para o aparecimento da escola estatal.

Na passagem do século XIX para o XX, existiam as escolas normais relacionadas com a formação de professores e deram-se grandes desenvolvimentos, como a consolidação das instituições de formação de professores, o incremento do associativismo docente, a feminização do corpo docente e as modificações sócio-económicas do professorado. Havia um grande controlo estatal dos professores, mas ao mesmo tempo uma maior afirmação autónoma da profissão de professor(a).

A I República trouxe contributos para o aumento do conflito acerca do estatuto da profissão docente. Esta pretendia nas suas bases a “formação de um homem novo”, tendo sido os professores, os actores simbólicos principais desta pretensão, convertendo-a através de um aumento do seu prestígio, qualificação e autonomia. Contudo, segundo refere Fernandes (1992) houve em todos os momentos uma presença forte do Estado, o qual modificou o seu controlo administrativo para um controlo ideológico e essas alterações trouxeram várias tensões para dentro das escolas normais.

No seio da educação convergiam, também, correntes de origem diversa, as quais lutavam por uma maior autonomia dos professores, numa procura de afirmação por um profissionalismo docente. Mais do que um lugar de aquisição de conhecimentos e técnicas, a formação de professores era encarada como um vector chave da configuração profissional e de socialização, daí que o Estado Novo tenha tomado medidas radicais nesta área.

Tais medidas levaram a uma desvalorização crescente do estatuto da profissão docente (controlo autoritário aos professores, degradação do nível científico, perfil baixo da profissão docente) e, simultaneamente, de dignificação da imagem social do professor (o investimento ideológico e missionário obrigava o Estado a criar condições de dignidade social que salvaguardassem a imagem e o prestígio dos professores junto das populações).

O Estado Novo encerrou as Escolas Normais Superiores e as Normais Primárias e até aos anos 60 manteve uma atitude de suspeita em relação à formação de professores, exercendo sempre um controlo ideológico excessivo na docência e no seu acesso.

Salvado Sampaio, referia a importância de existir uma entidade capaz de orientar e formar os professores ao mesmo tempo que lhes devia impor algumas regras. Surge, assim, a figura do inspector-orientador com a intenção de promover uma acção permanente junto dos professores, no sentido de uma constante actualização pedagógica e formação permanente. Salienta, pois, a importância dos serviços de inspecção-orientação (criados com o Decreto-Lei n.º 22369/33 de 30 de Março) para actualização dos professores, o que não se concilia com a acção repressiva da Direcção-Geral do Ensino existente na época.

No entender de Irene Lisboa (1943), Inspectora Orientadora, a relação com os professores não se deve basear no autoritarismo, deve fomentar-se uma certa autonomia e, portanto, a capacidade de intervenção e criatividade, pois a escola é obra do professor e servir o professor é servir a escola.

Nesta medida, os professores parecem ter reduzido ao mínimo a sua autonomia, apesar de reconhecerem que a autonomia profissional é afectada na sua quase totalidade. Contudo é já longa a procura de autonomia das escolas no nosso país, pois, segundo Costa Macedo (1871), citado por Fernandes (1991) somos nós a única das nações europeias onde a educação e a instrução se encontram centralizadas na acção governamental.

O Seminário Ibero-Americano realizado em Madrid no ano 1978, sublinhou que a Administração da Educação deveria ser participativa, com a intervenção dos diferentes elementos que formam parte do sistema educativo. Em 1979 a Resolução do Conselho de Ministros, n.º 371 de 31 de Outubro, criou o Gabinete para a descentralização. O relatório da OCDE de 1983 refere a elaboração de vários diplomas da descentralização da Função Administrativa Central, incluindo o Sistema Educativo e a LBSE em 1986 apresenta explicitamente a necessidade de descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas com vista a uma maior autonomia (embora a palavra autonomia ainda fosse pouco utilizada).

A Lei de Bases do Sistema Educativa (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), alterada pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro e o Regime de Autonomia das Escolas (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro) são normativos que pouco a pouco foram abrindo o caminho ao processo de autonomia das escolas no nosso país. Este último refere mesmo a necessidade de “inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada”. Contudo, é em 1998 que entra em vigor o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, na sequência da aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Este diploma legal vem, pela primeira vez, assumir uma nova organização da Administração da Educação, assente em pressupostos de descentralização e de desenvolvimento da autonomia, bem como na valorização da identidade de cada instituição escolar, reconhecida na construção do seu projecto educativo e na sua organização pedagógica e curricular flexível, no sentido de assegurar mais e melhores aprendizagens para todos os alunos.

Segundo Formosinho (1999) pela primeira vez, também o legislador optou por uma lógica não de um modelo único de organização e gestão, mas as escolas passaram a dispor de margens de autonomia construída na consagração das soluções organizativas susceptíveis de responder às especificidades e particularidades dos contextos em que estão inseridas, sem prejuízo da fixação de regras fundamentais comuns a todas as instituições escolares. Assim se estabelece que: “a autonomia das escolas e a

descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio).

Se a autonomia não é uma realidade nas nossas escolas, isto prende-se com o facto de ainda não se terem alterado significativamente dois grandes pilares em que assenta a autonomia de qualquer organização - a gestão de recursos humanos e a gestão financeira. Esta questão, contudo, prende-se com a aprendizagem organizacional das escolas. Estas são, por definição, locais de ensino e aprendizagem e, enquanto organizações, são também locais de aprendizagem organizacional. Esta aprendizagem organizacional das escolas realiza-se através da descoberta e “construção de sentidos” Taylor (1977).

Barroso (1996) refere-se ao conhecimento empírico da realidade de muitas escolas, bem como a estudos realizados em vários países sobre “escolas eficazes”, as quais e segundo o autor mostram que, a mudança e a inovação da escola e a melhoria dos seus resultados, estão associadas à capacidade de os seus órgãos de gestão tomarem decisões e produzirem regras próprias em domínios-chave, nomeadamente, a definição de objectivos pedagógicos e a afectação de recursos através da construção de um projecto definidor das suas linhas orientadoras.

Esta capacidade organizacional, descoberta e construção de sentidos far-se-á através de uma constante reflexão crítica, já que esta é, segundo Formosinho (1999), cada vez mais necessária, pois na actualidade os discursos que povoam o campo da educação estão carregados de ambiguidade e contradições. Muitos desses discursos são portadores de uma retórica de mobilização e responsabilização que, ao invés de estimularem e reflexão crítica e a “acção sensata” contribuem apenas para aumentar a azáfama e a instabilidade dentro das escolas. E esta azáfama é exactamente o antídoto de muitas das ideias educacionais da actualidade.

A construção da territorialidade educativa e da autonomia, a aprendizagem da negociação e da participação democrática, a criação de redes e parcerias, são exemplos da necessidade de estabilidade e de tranquilidade no seio das instituições educativas, pois estas envolvem, essencialmente, pessoas em interacção. Esta reflexão crítica é fundamental porque, como sublinha João Formosinho (1999), o sistema educativo português ainda se mantém fortemente centralizado e burocrático embora tenha importado uma retórica neoliberal de esquerda, o qual recorre frequentemente a slogans criando uma «azáfama de mudança», que contrasta, na prática, com a lentidão, a uniformidade, o centralismo e a impessoalidade burocráticas das estruturas e dos processos administrativos.

Desde meados dos anos 80, e em particular a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), começou a surgir no nosso país, embora timidamente, um “modelo” de administração da educação com um certo grau de descentralização e um relativo alargamento da autonomia das escolas. Ao longo de uma década temos vindo a assistir a pequenos passos no sentido do reforço da dimensão local da educação, embora sem grande coerência política e com lógicas, por vezes, contraditórias, conforme refere Barroso (1999).

As Reformas que sucessivamente têm surgido têm contribuído, recentemente, para reforçar os poderes do Estado, sem ter conduzido ao aparecimento de novas instâncias de poder nem ao aumento da autonomia nos diversos grupos em presença no palco educativo, acentuando a clivagem entre os actores e os decisores. Para Brazão e Sanches (1997), o papel exercido pelos professores nestes processos de reforma parecem ter sido o de “funcionários”, assimiladores e executores das directivas ministeriais. Neste sentido, os professores parecem adoptar uma atitude de fidelidade às reformas.

Contudo, em alguns casos, esta fidelidade foi minimizada ou adulterada pela utilização de estratégias pessoais de adaptação, por respostas estratégicas em função não apenas do contexto institucional-legal, mas também das condições organizacionais de cada escola. Nesta medida, os professores parecem reduzir ao mínimo a sua autonomia,

apesar de reconhecerem que a autonomia profissional é afectada tanto por um contexto como por outro.

É de salientar, contudo, que a sala de aula permanece como espaço privilegiado e instância última para o exercício da autonomia Sanches (1997). Não se pode, no entanto, entender aqui autonomia como isolamento ou individualismo dos professores, mas num sentido criativo de individualidade profissional. Segundo esta autora é relativamente recente a compreensão da autonomia como característica essencial do ser humano. Muitos autores revelam dificuldade na delimitação das fronteiras do conceito de autonomia, outros mostram inconsistência no uso do termo, outros ainda agregam conceitos paralelos, como os de liberdade, individualismo, autoridade, independência, auto-regulação e também não existe uma teoria da autonomia profissional do professor.

Nos próximos tempos vão decidir-se vertentes importantes na definição da futura profissão docente e do papel da escola. Em que medida é que a escola e a profissão docente poderão mostrar uma maior abertura ao mundo das novas gerações consolidando novos modelos mais autónomos na formação de professores e no exercício da profissão docente? Tudo depende da acção prática e reflexiva de todos, tendo em conta que educar é muito mais do que a aquisição de conhecimentos, como Paulo Freire (1999) sublinha na sua obra *Pedagogia e Autonomia* “estou absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente “humana”.

Há sem dúvida que reescrever a história e criar novas formas mais apelativas que sensibilizem as crianças e os jovens de hoje, pois como escrevia sabiamente o nosso querido poeta:

*“Ai que prazer  
Não cumprir um dever,  
Ter um livro para ler  
E não o fazer!  
Ler é maçada,  
Estudar é nada.  
O sol doira  
Sem literatura.*

*O rio corre, bem ou mal,  
Sem edição original.  
E a brisa, essa,  
De tão naturalmente matinal,  
Como tem tempo não tem pressa...*

*Livros são papéis pintados com tinta.  
Estudar é uma coisa em que está indistinta  
A distinção entre nada e coisa nenhuma.*

*Quanto é melhor, quando há bruma,  
Esperar por D. Sebastião,  
Quer venha ou não!*

*Grande é a poesia, a bondade e as danças...  
Mas o melhor do mundo são as crianças,  
Flores, música, o luar, e o sol, que peca  
Só quando, em vez de criar, seca.*

*O mais do que isto  
É Jesus Cristo,  
Que não sabia nada de finanças  
Nem consta que tivesse biblioteca...*

**Fernando Pessoa**

No próximo capítulo apresenta-se a caracterização da Fundação Casa Índigo como Instituição que promove a autonomia de todos os que a procuram: crianças, jovens e adultos. Seguem-se as orientações pedagógicas que norteiam a Fundação Casa Índigo, os fins a que se destina e a população de crianças que abrange.



**CAPÍTULO III**  
**Caracterização da Fundação Casa Índigo**

"A missão da educação deve continuar a ser uma confrontação com a verdade, a beleza e a bondade, sem negar as facetas problemáticas dessas categorias ou as discordâncias entre diferentes culturas", Gardner



## **Nota Introdutória**

Neste Capítulo começa-se com a caracterização da Fundação Casa Índigo (FCI) para se entender como é importante formar cidadãos autónomos e responsáveis, apesar dos novos e plurifacetados comportamentos, que as crianças apresentam hoje. Analisam-se as características das crianças, jovens e adultos denominados índigo, que apareceram na Fundação Casa Índigo, desde 2004 e que nos fizeram reflectir e procurar respostas mais adequadas às crianças que apresentavam padrões e modos diferentes de ser e aprender.

### **3.1. Caracterização da Fundação Casa Índigo**

A Fundação Casa Índigo tem eminentemente a função e a missão de apontar caminhos e ajudar a encontrar os valores capazes de responder às necessidades das crianças de hoje. Por isso mesmo nos seus estatutos, no Capítulo II: Fins e Locais de Exercício da Actividade da Fundação, Artigo 5º, define-se o seguinte:

“A Fundação tem por objectivo o estudo, esclarecimento, desenvolvimento de actividades e formação consciencial e cultural de crianças Índigo, jovens e educadores assim como a pesquisa e expansão científica de temas relacionados com a educação do Novo Tempo, abrangente e evolutivo, apoiada em novas técnicas e tecnologias.”

A FCI não é uma instituição escolar, nem pretende substituir o papel formativo, instrutivo e educativo das escolas e colégios portugueses. Trata-se, outrossim, de um Centro de acolhimento de famílias e crianças que foi criado com o fim de ajudar os pais, educadores, professores e as próprias crianças a encontrarem respostas para as suas dificuldades e um caminho mais criativo que as conduza responsabilmente e com autonomia ao encontro de si mesmas, dos seus valores e potencialidades e que lhes traga de volta a motivação e o gosto pela aprendizagem, pelo conhecimento, pela arte e pela sabedoria.

A Casa Índigo começou a existir em 2004 com a primeira exibição do filme Índigo em Portugal, um filme de Neale Donald Walsch e James Twyman (referidos no capítulo 1)

e também após a primeira publicação em Portugal (2004) do livro Crianças Índigo de minha autoria.

A partir dessa data muitas famílias começaram a procurar-nos por se identificarem com o fenómeno índigo ou por entenderem que algo semelhante às características das crianças índigo encontravam nos seus próprios filhos, irmãos, amigos, conhecidos.

Desde essa altura que se procura colmatar as dificuldades, incompreensões e a falta de oportunidades e opções, em termos escolares e de desenvolvimento e crescimento de cada indivíduo, em particular e das famílias em geral, criando actividades lúdicas, interactivas que entusiasmassem o público que nos procurava.

Em 2006, decorridos dois anos de trabalho intenso, nasceu a Fundação Casa Índigo, constituída em cartório no dia 22 de Junho, desse mesmo ano, tendo sido adoptada a seguinte denominação:

“Casa Índigo, Fundação para a Formação Consciencial e Cultural de Crianças Índigo, Jovens e Educadores”.

A FCI passou então, desde essa data, a ser uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos constando nos seus Estatutos, no Capítulo II, Artigo 5º, como principais áreas de actuação / intervenção: Artes e Cultura, Educação da Infância e Juventude.

No mesmo artigo dos Estatutos explica-se que para atingir os seus objectivos a Fundação poderá promover (e tem promovido ao longo destes anos) a realização de acções de formação; a venda de livros, bens de consumo; materiais de divulgação e a prestação de serviços associados ao seu objecto, nomeadamente:

- i. Promover e produzir eventos e projectos culturais, palestras, conferências, seminários, colóquios, cursos, ateliers, oficinas, simpósios, workshops, apresentação de filmes e obras teatrais, congressos, acções de formação, projectos de estudo, investigação, divulgação e outras actividades, com fim público, para difusão da temática Índigo e temas afins.

- ii. Formar educadores e investigadores em geral desenvolvendo actividades teóricas e práticas;
- iii. Fomentar a difusão dos trabalhos de investigação técnico-científica a que a Fundação se propõe;
- iv. Promover o intercâmbio e estabelecer parcerias com entidades científicas, de ensino, de pesquisa e de desenvolvimento social, espiritual e cultural, nacionais e internacionais;
- v. Desenvolver pesquisas através de práticas tecnológicas e laboratoriais;
- vi. Promover o voluntariado;
- vii. Contratar serviços especializados considerados necessários às actividades da fundação;
- viii. Promover, produzir e desenvolver Tecnologias da Informação orientadas à formação em Espaços Virtuais no desenvolvimento de funções mentais superiores, espaciais e multidimensionais entre outras, tendo em vista a educação de crianças e jovens.

Em 21 de Outubro de 2008 a Fundação Casa Índigo foi registada como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com o nº 39, ao abrigo da Portaria nº 860 / 91 de 20 de Agosto, pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação e Ciência.

Em 13 de Janeiro de 2012 foi publicado em Diário da República o Reconhecimento Jurídico da Fundação Casa Índigo pelo Exmo. Sr. Ministro da Educação e Ciência, Despacho nº 406 / 2012:

“Reconhece, (...) a personalidade jurídica da Casa Índigo, Fundação para a Formação Consciencial e Cultural de Crianças Indigo, Jovens e Educadores, como Fundação de Solidariedade Social no âmbito da Educação, com efeitos retroactivos a 21 de Outubro de 2008.”

Assim a Fundação Casa Índigo tem procurado ao longo dos anos e, numa perspectiva abrangente, apontar para pedagogias colaborativas, autónomas, criativas e interactivas

utilizando novas técnicas integradoras e holísticas ajudando as crianças, os pais e os professores a encontrarem caminhos alternativos na educação de seus filhos e alunos, com a ajuda de profissionais da educação, da saúde, da arte, da pedagogia, da psicologia, psicoterapia, entre muitas outras áreas e, sobretudo através de terapias, não agressivas, naturais, alternativas e complementares.

### **3.2. Orientações Pedagógicas da Fundação Casa Índigo**

Embora a Fundação Casa Índigo não seja uma escola, na verdadeira acepção da palavra, e não tenha que seguir nenhum currículo imposto pelo Ministério da Educação norteia o seu trabalho tendo em linha de conta várias orientações pedagógicas, filosóficas, humanistas e espiritualistas que se desenvolvem nos capítulos seguintes.

Desde 2005 e antes mesmo de ser criada a Fundação, como instituição IPSS, fizeram-se actividades formativas para dar apoio às famílias e às crianças e jovens. No caso das crianças, em pequenos grupos (não mais de 6 crianças ou jovens) passaram-se a fazer actividades lúdicas, que se orientavam, numa convivência harmónica, dialogada, multicultural, relacional, aberta a valores éticos, holísticos, artísticos, ambientalistas. Todas essas actividades formativas, tanto para crianças como para adultos consideram a pessoa como um todo, no caso das crianças e dos jovens fomenta-se uma perspectiva de educação não directiva, onde as crianças possam aprender de uma forma lúdica e natural os fenómenos da vida quotidiana, salientando valores ético-espirituais e aprendendo a aceitar com naturalidade e entusiasmo a escola e a aprendizagem como caminho de crescimento evolutivo.

A ideia é que todas as crianças sejam motivadas a fazer o seu processo de aprendizagem livremente, autonomamente, de forma interventiva e, o mais criativa possível, à guisa de algumas experiências pedagógicas que foram referências ao longo dos tempos e que são verdadeiramente valiosas e marcam bem novas formas de dar resposta às necessidades das crianças de ontem, de hoje e de amanhã, sejam elas sensíveis, delicadas, emocionalmente equilibradas ou não, índigo, cristal, sobredotadas, superpsíquicas, iluminadas ou simplesmente crianças. Apresentam-se sucintamente alguns exemplos

dessas pedagogias que se consideram marcantes e se procuram ter como referência na Fundação Casa Índigo. No capítulo V desenvolveremos um pouco mais estas correntes pedagógicas.

**A Pedagogia ou Filosofia Educacional Waldorf**, criada por Rudolf Steiner, propicia o desenvolvimento da criança de forma natural e holística, tanto no que se relaciona à mente, como no que diz respeito ao corpo. Esta abordagem é ideal para os pais, que querem mais para seus filhos do que a oferta da programação televisiva e de brinquedos industriais e é uma ótima proposta para reforçar os laços afetivos da família.

Rudolf Steiner nasceu em 27 de Fevereiro de 1861 em Kraljevec (Áustria). Apesar do seu interesse humanístico, despertado ainda na infância por uma sensibilidade para assuntos espirituais, cumpriu em Viena, a conselho do pai, estudos superiores de ciências exactas. Pelo seu desempenho académico, a partir de 1883 tornou-se responsável pela edição dos escritos científicos de Goethe, na colecção *Deutsche Nationalliteratur*.<sup>24</sup>

**A Pedagogia Montessori** tem como filosofia educacional permitir à criança formar o seu próprio conhecimento. Para a fundadora da escola, a italiana e médica Dr<sup>a</sup>. Maria Montessori, as crianças são talentosas, curiosas e criativas quando trabalham com algo que prende o seu interesse e que elas mesmas escolheram explorar. Os professores devem ser guias que ajudam o aluno a aprender como aprender por si só, estimulando-o a desenvolver o seu potencial humano.

O espaço escolar deve ser o “reino da criança”, onde ela tem autonomia para agir e responsabilidades com que arcar. Dizia Maria Montessori: "A tarefa do professor é preparar motivações para atividades culturais, num ambiente previamente organizado, e depois se abster de interferir"

---

24 Instituto Artesocial, Pedagogia Waldorf:

[http://www.artesocial.org.br/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=30&Itemid=62](http://www.artesocial.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=30&Itemid=62)

Maria Montessori nasceu na Itália, em 1870, e morreu em 1952. Formou-se em medicina, na Universidade de Roma, iniciando um trabalho com crianças com diversas dificuldades e deficientes na clínica da universidade, vindo posteriormente a experimentar o seu método e os procedimentos utilizados na educação em crianças sem problemas.<sup>25</sup>

**A Pedagogia Relacional** não directiva, baseada num processo construtivo que deve ser orientado pelo professor/educador e compreendido pela criança onde os dois vão, pouco a pouco, através do processo relacional produzindo o conhecimento, porque o professor além de ensinar tem que aprender o que a criança/aluno já construiu até ao momento, para a partir daí se construírem aprendizagens futuras.

**O Método de Pedagogia Integral de Pestalozzi.** Johann Heinrich Pestalozzi foi um teórico suíço que incorporou o afecto na pedagogia, segundo ele “a criança não deve ser levada a perceber intuitivamente a importância da educação”. A criança desenvolve-se de dentro para fora, segundo Pestalozzi, ideia oposta à concepção de que a função do ensino é preenchê-la de informação. Uma das preocupações principais do professor e educador deveria ser respeitar os estádios de desenvolvimento da criança, dando atenção à sua evolução, aptidões e necessidades conforme a sua idade, sabendo ler e imitando a natureza, nisto se devia inspirar todo o método pedagógico. Para o referido educador suíço os sentimentos tinham o poder de despertar o processo de aprendizagem autónomo na criança.

”Razão, sentimentos e sentidos devem ser estimulados simultaneamente, porque todas as capacidades interiores se interagem organicamente e precisam ser estimuladas simultaneamente para ocorrer o desenvolvimento integral e harmonioso do ser.”<sup>26</sup>

---

25 Educar para Crescer, Pedagogia de Maria Montessori:  
<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/maria-montessori-307444.shtml>

26 Área Temática, Filosofia, Cristianismo e Educação:  
[http://www.mackenzie.br/fileadmin/Chancelaria/GT2/Inez\\_Augusto\\_Borges\\_II.pdf](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Chancelaria/GT2/Inez_Augusto_Borges_II.pdf)

**O Método de Celestin Freinet.** O conhecido pedagogo francês Freinet inscreve-se, historicamente, entre os educadores identificados com a corrente da Escola Nova, que nas primeiras décadas do século 20, se insurgiu contra o ensino tradicionalista, centrado no professor e na cultura enciclopédica propondo, em seu lugar, uma educação activa em torno do aluno.

O pedagogo francês somou ao ideário dos escolanovistas uma visão marxista e popular tanto da organização da rede de ensino, como do aprendizado em si. "Freinet sempre acreditou que é preciso transformar a escola por dentro, pois é exactamente ali que se manifestam as contradições sociais", diz Rosa Maria Whitaker Sampaio, coordenadora do pólo São Paulo da Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (Fimem), que congrega seguidores de Freinet.

Na teoria do educador francês, o trabalho e a cooperação vêm em primeiro plano, a ponto de ele defender, em contraste com outros pedagogos, incluindo os da Escola Nova, que "não é o jogo que é natural da criança, mas sim o trabalho". Seu objectivo declarado é criar uma "escola do povo."<sup>27</sup>

**O Método Baseado na Teoria de Dewey,** de Willliam Kilpatrick, nos Estados Unidos, defendia que "a melhor maneira de aprender é produzir um resultado em experiências significativas e isso permite que o estudante participe de forma verdadeira na execução do planeamento desejado na produção e compreensão de uma experiência"

Juntamente com John Dewey, Willliam Kilpatrick cria um movimento para mudar o sistema educacional dos Estados Unidos, durante o mesmo período, recebeu o título de doutorado pela Universidade de Colômbia.

---

27 Educar para crescer, Celestin Freinet:

<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/celestin-freinet-307897.shtml>

Em 1918 ele apresenta formalmente a sua teoria centrada na metodologia de projecto, com base na criança, em que os interesses das crianças e jovens, seria a base para a realização de projectos de investigação, centrados no processo de aprendizagem.

A sua teoria volta-se para o respeito pela individualidade dos alunos, sem descuidar os interesses do grupo. Foi muito criticado pelos defensores do método Montessori, muito popular nos Estados Unidos, nessa época. O método apresentado por Kilpatrick, torna o aluno responsável pela aprendizagem, aplicando os conhecimentos adquiridos à realidade da vida.

O método faz com que os projectos voltados para o ensino e aprendizagem dos estudantes, os ajuda a enfrentar em diferentes situações de aprendizagem, que lhes permite recuperar, compreender e aplicar o que aprendem e a resolverem problemas complexos numa sociedade complexa, como também sugerir melhorias na qualidade de vida, da comunidade em que se encontram inseridos. Ao aplicar o modelo de ensino, pelo projecto, incentiva os alunos a desenvolverem as suas habilidades e novas atitudes e valores.

Motivar a prática do amor pela aprendizagem como sentimento, também é uma responsabilidade dos estudantes, assim como a leitura, o ouvir, o falar em benefício da colectividade.<sup>28</sup>

**O Ensino Avançado de Vygotsky**, na Rússia em 1924. Os estudos de Vygotsky decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contacto com a sociedade. "Na ausência do outro, o homem não se constrói homem", escreveu o psicólogo. Ele rejeitava tanto as teorias inatistas, segundo as quais o ser humano já carrega ao nascer as características que desenvolverá ao longo da vida, quanto as empiristas e comportamentais, que vêem o ser humano como um produto dos estímulos

---

28 Artigonal, William Kilpatrick, a educação activa:

<http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/william-kilpatrick-a-educacao-ativa-3305474.html>

externos. Para Vygotsky, a formação dá-se numa relação dialéctica entre o sujeito e a sociedade a seu redor - ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Essa relação não é passível de muita generalização; o que interessa para a teoria de Vygotsky é a interacção que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa.<sup>29</sup>

**As Inteligências Múltiplas de Thomas Armstrong e Howard Gardner, (1980)** nos Estados Unidos. As Inteligências Múltiplas, ou I.M. são o termo utilizado pela teoria das inteligências, criada por Gardner, com grande repercussão nos Estados Unidos, em meados dos anos 80.

Gardner possuía formação como psicólogo do desenvolvimento, na tradição de J. Piaget, Lev. Vigotsky e J Bruner e, em 1983 publicou o seu livro *Frames of Mind, The Teory of Multiple Intelligences*. No seu livro desenvolve a teoria onde realça a importância de perceber o indivíduo como um ser plurifacetado, portador de várias inteligências. Hoje mais do que nunca é de extrema importância obter um outro olhar sobre a inteligência dos indivíduos, levar em consideração todas as suas habilidades e potencialidades, frente ao manancial de conhecimento existente e, sempre em vias de expansão.

Mas a tarefa, para este novo milénio, não é apenas apurar as nossas várias inteligências e usá-las adequadamente. Precisamos ver como a inteligência e a moral, podem trabalhar em conjunto e criar um mundo em que uma grande variedade de pessoas possa viver melhor. Afinal, uma sociedade dirigida apenas por pessoas inteligentes, sem qualquer sentido ético, pode levá-las a destruírem-se a si mesmas, ou ao mundo, diz-nos Viviany Freire.<sup>30</sup>

---

29 Instituto Federal Farroupilha, Vygostky:

<http://institutofederaleduca.blogspot.com/2011/04/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como.html>

30 Viviany Freire, artigo *Inteligências Múltiplas e a Educação do Século XXI*, publicado a 12 de Julho de 2009. <http://psicopedagogiamodular.blogspot.pt/2009/07/inteligencias-multiplas-e-educacao-do.html>

Segundo Gardner, as Inteligências não são objectos que podem ser vistos, nem contados. São potenciais neurais que, presumivelmente, poderão ser ou não activados, dependendo dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões pessoais tomadas pelos indivíduos. São nove as Inteligências citadas, por Gardner (1995):

- **Inteligência Lógico-Matemática:** Envolve a capacidade de analisar problemas com lógica, de realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente.
- **Inteligência Musical:** Acarreta habilidade na actuação da composição e na apreciação de padrões musicais. Tem uma estrutura quase paralela à inteligência linguística, leva em consideração: ritmo, pulso, entoação entre outros factores.
- **Inteligência Corporal-Cinestésica:** Acarreta o potencial de se usar o corpo para resolver situações problemas ou fabricar produtos.
- **Inteligência Espacial:** Tem como potencial reconhecer e manipular os padrões do espaço, bem como os padrões de áreas mais confinadas.
- **Inteligência Linguística:** Envolve a sensibilidade para a língua falada e escrita, a habilidade de aprender línguas e a capacidade de usar a língua para atingir certos objectivos.
- **Inteligência Interpessoal:** Salienta a capacidade de entender as intenções, as motivações e os desejos do próximo e, conseqüentemente, de trabalhar de modo eficiente com terceiros.
- **Inteligência Intrapessoal:** Envolve a capacidade da pessoa se conhecer, de ter um modelo individual de trabalho eficiente, incluindo os seus próprios desejos, medos e capacidades de usar estas informações, com eficiência para regular a própria vida.
- **Inteligência Naturalista:** Demonstra grande experiência no reconhecimento e na classificação de numerosas espécies da flora e da fauna, do seu meio ambiente.
- **Inteligência Existencial:** Capacidade de ver o mundo através da espiritualidade, religiosidade, misticismo, mitologia, de se perguntar sobre a formação do mundo, do cosmos, da origem dos seres vivos.

Os pontos chaves na Teoria das Inteligências Múltiplas são considerar que toda a pessoa possui todas as nove inteligências sendo que, a maioria das pessoas pode desenvolver cada inteligência, num nível adequado de competência.

As inteligências, normalmente funcionam juntas de maneira complexa; existem muitas maneiras de ser inteligente em cada categoria.

Para a educação do século XXI, deve levar-se em consideração a pluralidade de cada indivíduo para se ensinar e aprender juntamente, propondo actividades que venham de encontro ao desenvolvimento pleno do indivíduo, que o faça pensar para modificar a realidade e, que possa apresentar soluções para os problemas contemporâneos.<sup>31</sup>

**A Educação Libertadora de Paulo Freire**, surge no Brasil em 1992. A apresentação de várias “pedagogias” por Paulo Freire parece traduzir as múltiplas faces ou dimensões de uma única e mesma Pedagogia – que ele fazia questão de escrever, muitas vezes, com letra maiúscula. Trata-se de uma única concepção de vida, de uma única e exclusiva visão de mundo, que ultrapassa as formulações pedagógicas específicas e o sentido restrito do termo. Porém, “lendo”, crítica e permanentemente, o mundo em que vivia, Paulo Freire reescrevia, incansavelmente, essa concepção, actualizando-a, e, por isso, dava a impressão de que produzia várias. Em Pedagogia da Autonomia, assim se exprimiu Paulo Freire, também nas “Primeiras Palavras” do seu livro:

“A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa progressista em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado, ou cuja importância não tenha percebido.”  
Freire (1997)<sup>32</sup>

Paulo Freire, certamente, não propunha que se formulasse e se escrevesse qualquer pedagogia, mas aquela que refletisse, criticamente, sobre as determinações naturais e

---

31 Psicopedagogia Modular, Inteligências Múltiplas e a Educação do Séc XXI:

<http://psicopedagogiamodular.blogspot.com/2009/07/inteligencias-multiplas-e-educacao-do.html>

32 Universidade Metodista de S. Paulo, Pedagogias de Paulo Freire:

<http://www.metodista.br/ppc/multiplas-leituras/multiplas-leituras-02/pedagogias-de-paulo-freire>

sociais e que carregasse consigo uma proposta de transformação, no sentido da libertação de todos os homens e mulheres do mundo. Portanto, as “pedagogias” por ele propostas inscrevem-se no Universo da Crítica.

“Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da ‘justa ira’ dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas.” Paulo Freire (1997)

### **3.3. As Crianças que Frequentam a Fundação Casa Índigo**

Na Fundação Casa Índigo pais e educadores preocupados porque os seus filhos revelam algum tipo de inadaptação à escola, ou são diagnosticados por técnicos de saúde, psicólogos, professores, entre outros, como sendo portadores de síndromas ou patologias, com as quais eles não concordam: défice de atenção com ou sem hiperactividade, impulsividade, bipolaridade, apatia ou desinteresse pela escola revelando-se dispersos, desinteressados ou desmotivados, por vezes, apresentando também sintomas de depressão, quando completam seis anos de idade e iniciam a escola, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Estas situações ocorrem invariavelmente em famílias de todo o tipo: socialmente bem integradas, desestruturadas, de alto, médio ou baixo nível social e acontece ainda com mais frequência quando os pais vivem uma vida muito agitada, envolvida em contínuo stress, devido ao trabalho que os absorve e, também acontece quando as mães revelam um índice bastante elevado de ansiedade, o que é absorvido pelos filhos, prejudicando-os gravemente na sua sensibilidade e equilíbrio emocional.

Nestes casos orientam-se as famílias de forma a mudarem o estilo de vida e, quando é o caso, também se recomenda a mudança de escola, procurando instituições que utilizem pedagogias que melhor se adequem à criança, para que a sua aprendizagem decorra de uma forma natural, agradável, em vez de se tornar um suplício. O tipo de escola e

estratégias de aprendizagem que recomendamos aos pais são baseadas nas pedagogias que se desenvolvem nos capítulos seguintes.

A sociedade actual fomenta e a escola adopta, na maioria dos casos, o ensino de “massas”, que prejudica gravemente crianças sensíveis, emotivas e criativas. Esse tipo de ensino, por ser pouco direccionado à personalidade de cada criança, não tem em conta as suas capacidades e apetências, não procura desenvolver os seus dons, dotes e potenciais e, pelo contrário, só consegue atrofia-las com a imposição de aprendizagens que em nada as entusiasma e até se torna traumatizante e motivo de completo desinteresse.

David de Prado Diez no livro *Crianças Índigo, Novas Atitudes Pedagógicas*, em Jardim (2009) explica como a investigação psicológica a partir de Piaget assegura que o estado natural da infância é a imaginação e a expressão emotiva, em todas as suas dimensões, com todas as linguagens, especialmente a sensório motora e dramática, sonora e linguística, que coincidem com as inteligências múltiplas e os talentos de Gardner e com a criatividade e linguagem total do Dr. David Prado Diez (2001).

O que está a acontecer actualmente nas nossas escolas é algo que nos faz lembrar a seguinte fábula:

“Era uma vez...Neste caso preciso, os animais acharam por bem que era mais do que tempo de encontrar uma solução radical para fazerem face aos sérios problemas do **Mundo Novo**.

O que é que fizeram? Ora, organizaram uma escola lá no burgo e fixaram como actividades do programa as seguintes competências: saber correr, trepar, nadar e voar. E, para facilitar o trabalho de cada um, decidiram então que todos os animais deviam atingir um determinado perfil de saída...

O **Pato**, esse, nadava muito bem, melhor até que o seu próprio instrutor, mas confessemos! mal chegava à mediania no voo. Na corrida, coitado! era muito fraco. Estava tão atrasado nesta matéria que, acabada a aula, tinha de ficar mais tempo a repetir o que lhe fora ensinado. Resultado: abandonou a natação para se treinar na corrida e isto até os seus pés espalmados ficarem em tiras. É claro que a nota da natação desceu abruptamente, mas, diga-se com toda a franqueza, um aluno médio é muito aceitável, em qualquer escola e ninguém até hoje se afligiu com o caso, a não ser o desgraçado pato...

O **Coelho**, ativo, encabeçava a classificação na corrida, mas, oh infortúnio! sofreu uma depressão nervosa, tal era o seu caudal de trabalho para conseguir nadar...

O **Esquilo**, senhores, era excelente a trepar, exímio mesmo, até ser atacado por um complexo agudo de culpa em pleno curso de voo, pois o professor queria que ele arrancasse do pé da árvore para o cimo, em vez de se apoiar nos ramos, como muitas vezes fazia. O que é que lhe aconteceu? Apanhou uma entorse, em razão do cansaço excessivo e ficou nos últimos lugares na subida e na famigerada corrida.

A **Águia**, desdenhosa, constituía aquilo que na gíria profissional, se designa de caso-problema, aluna muito indisciplinada e destrambelhada. No trepar, por exemplo, batia os outros e chegava sempre primeiro ao cimo da árvore, mas, em contrapartida, recusava-se a seguir as normas estabelecidas pelo regime vigente.

No fim do ano, uma **Enguia** normal, perfeitamente normal! que andava maravilhosamente como todas as restantes enguias e que corria, trepava e voava um tudo nada, acabou por obter a média mais alta e, como é óbvio, levou o primeiro prémio para casa.

BASTA!

Foi então que os **Cães**, indignados, organizaram um piquete de greve diante do Ministério da Educação e se recusaram a mandar os filhos à escola, pedindo que fosse acrescentado ao currículo a arte de escavar o chão e fazer uma cova...

Finalmente, já desesperados, entregaram os filhos a um texugo, e, mais tarde, chegaram a um acordo de cavalheiros com os **Arganazes** e as **Toupeiras** para abrirem uma escola particular, de preferência com a adopção de currículos alternativos, com introdução de variáveis de contexto regional e local e, por fim, com inclusão de planos de segunda oportunidade, cujos programas flexibilizados, segundo dizem, prometem bastante...”<sup>33</sup>

Assim aconteceu com outros animais que também perderam a oportunidade de desenvolver os seus talentos, porque os obrigaram a fazer coisas que não respeitavam a sua natureza original.

---

33 Fábula composta por G. H. Reavis, inspector das escolas públicas de Cincinnati, USA:  
[http://quisoquedasleytras.blogspot.com/2007/02/fabula-gente-das-escolas\\_07.html](http://quisoquedasleytras.blogspot.com/2007/02/fabula-gente-das-escolas_07.html)

Na escola tradicional tem-se a tendência para omitir e, assim atrofiar os dons e talentos das crianças, enquanto as obrigamos a desperdiçar horas a fio em aulas de recuperação de disciplinas, para as quais não têm qualquer aptidão, nem interesse. Se nos preocupássemos em perceber quais as aptidões da criança (não existe nenhuma criança descapacitada) e se a deixássemos desenvolvê-las, ajudando-as nesse processo veríamos que a certa altura aprenderiam tudo o que é necessário sem esforço e tudo o que é essencial à vida e ao seu futuro, como refere o cientista, neurologista e psicólogo norte-americano Howard Gardner (1993) que atribui à escola duas funções essenciais: modelar papéis sociais e transmitir valores: "A missão da educação deve continuar a ser uma confrontação com a verdade, a beleza e a bondade, sem negar as facetas problemáticas dessas categorias ou as discordâncias entre diferentes culturas".

Pela própria natureza das suas descobertas, o trabalho de Gardner favorece uma visão integral de cada indivíduo e a valorização da multiplicidade e da diversidade na sala de aula:

“My mind was really opened when I went to Harvard College and had the opportunity to study under individuals —such as psychoanalyst Erik Erikson, sociologist David Riesman, and cognitive psychologist Jerome Bruner— who were creating knowledge about human beings. That helped set me on the course of investigating human nature, particularly how human beings think.”

Howard Gardner citado por Marge Sherer (1999) entre outros investigadores em educação e pedagogia, Gardner & Hatch (1989) constatam que as crianças podem apresentar nove tipos diferentes de inteligências, ou seja, maneiras diferentes de aprender. No caso das crianças índigo utilizam várias inteligências ao mesmo tempo, em diferentes proporções. Umas com predominância linguística, outras lógica-matemática, musical, kinestética, naturalista, corporal, inter ou intra pessoal...

O actual sistema educativo desenvolve quase só dois terços da inteligência linguística, e um terço da lógica-matemática (muito utilizada também pelas crianças índigo conceptuais) citado por Guerra (2010) no seu último livro *Madie, Uma Criança Índigo?* editado por Fundação Casa Índigo.

As outras inteligências ou tipos de aprendizagem são pouco utilizadas nas escolas, quando sabemos que têm a mesma importância que as primeiras e apesar de darem excelentes resultados com a geração das actuais crianças.

Todo o tipo de actividades que tenham em conta a inteligência corporal são uma forma perfeita de actuar com crianças hiperactivas, hiperkinéticos, TDAH, Índigo e outras, que são crianças que apresentam dificuldade em ficar sentadas, tornando-se para elas uma verdadeira tortura e aborrecimento, pois precisam movimentar-se para “ancorar” e “gravar” informação.

Proibir estas crianças de se mexerem pode ser verdadeiramente doloroso, traumático, uma maldade. Este estilo de aprendizagem é orientado para crianças de grande sensibilidade e sentido táctil muito desenvolvido, como acontece com as Crianças Índigo.

Existe ainda a inteligência musical, que é sumamente importante desde a idade pré-natal até à terceira idade e deveria ser incentivada em todos os níveis e graus de ensino. O que não acontece nas escolas portuguesas, que a partir do 3º ciclo eliminam essa vertente disciplinar.

A inteligência interpessoal é a inteligência, por excelência, do Índigo humanista, criança que como vimos é verbal e muito sociável, fala com todos e tem grande poder de liderança, sendo este o seu verdadeiro carisma.

A aprendizagem intrapessoal da Criança Cristal é telepática, já que esta criança é mais difícil de se relacionar com o professor, (por vezes até são confundidas com crianças autistas ou com *síndrome de Asperger*) embora seja sumamente inteligente. O difícil é quando na mesma aula, o docente tem crianças inter e intra-pessoais, porque aí tem que fazer uma dupla ginástica para conseguir chegar a ambas.

A inteligência naturista identifica-se com uma conexão vibratória também própria das crianças da nova geração, muito receptivas e ligadas à natureza. No caso da inteligência transcendental apresenta talentos psíquicos que por ser uma inteligência metafísica, reconhece habilidades psíquicas e capacidades espirituais.

Existem hoje autores que lhe chamam inteligência espiritual.

Seja inteligência transcendental, psico-espiritual, existencial ou metafísica, a verdade é que ela é utilizada pelos índigo, cristal e outras crianças de nova geração, denominados interdimensionais e nos quais ressaltam as seguintes três características:

- Sensibilidade ampliada dos "supra sentidos".
- Espiritualidade altamente desenvolvida.
- Habilidades psíquicas inatas.

A inteligência emocional pode considerar-se transversalmente e deve ter-se em conta em situações da vida actual. As crianças índigo revelam ter em abundância uma inteligência emocional muito activa, que sobressai através da sua intuição, sensibilidade, empatia.

Existem também uma décima inteligência, a chamada inteligência intuitiva ou energética, esta inteligência foi estudada por François Testa, investigador e astrólogo francês que vive em Hong Kong e teve a oportunidade de estudar crianças na China, Japão e Índia, assim como na Europa. Um outro investigador colombiano, Zuñiga citado por Paymal (2010) em *Pedagogia 3000*, trabalhou mais de quinze anos em pedagogia e desenvolvimento pessoal e define a inteligência intuitiva da seguinte forma:

“A Inteligência intuitiva permite aceder e entender os registos do subconsciente que vão para além da neurofisiologia e que vai interactuando com outras formas de percepção (...) Conecta com campos electromagnéticos de informação, que se utilizam a outros níveis. As crianças de hoje utilizam de maneira inata esta inteligência, especialmente os mais pequenos, porque ainda não estão condicionados. (...) Nas aulas recomendo que aprendam com movimentos, música e interacções interpessoais pais/professor/criança. Temos que ter em conta que estamos perante um ser de muita amplitude, trata-se de crianças com grandes capacidades de aprendizagem e ensinamento.”

Vive-se numa altura crucial da humanidade, em que é o momento de se reconhecer a diversidade multifacetada da inteligência humana. É necessário que a escola, professores e pais das actuais crianças sejam delas profundamente conhecedores, para poderem aproveitar as suas imensas capacidades e as saberem educar, cada vez com maior abertura, criatividade e sabedoria.

Como se referiu, segundo a teoria das múltiplas inteligências de Gardner (1985), existem talentos diferenciados para actividades específicas. O físico Albert Einstein tinha excepcional aptidão lógico-matemática, mas não dispunha da mesma capacidade para outros tipos de habilidade. O mesmo pode ser dito da sensibilidade musical de Amadeus Mozart ou da inteligência físico-cinestésica do jogador de futebol Cristiano Ronaldo. Por outro lado, embora essas capacidades sejam independentes, raramente funcionam de forma isolada. (ibidem)

É necessário valorizar-se as potencialidades inatas que todos os seres possuem, tendo em conta que o ser humano não é composto apenas pelas dimensões: física, mental e social, mas também emocional, espacial e espiritual. Por vezes é necessário chegar às crianças através de símbolos e imagens tocando-lhes ao coração, como salienta o Dr. Daniel Goleman:

“As metáforas e as imagens falam directamente à mente emocional, tal como a arte: novelas, filmes, poesia, canções, teatro, ópera. Os grandes mestres espirituais, como Buda e Jesus chegaram ao coração dos seus discípulos falando a linguagem das emoções, ensinando com parábolas, fábulas e relatos. De facto, o símbolo e o ritual religioso têm pouco sentido desde o ponto de vista racional; se expressam na linguagem nativa do coração. É a lógica da religião, a poesia, os sonhos, a psicose, os mitos, e as crianças, diz Freud.” Goleman (1995)

Em muitos casos a escola actual sofre ainda dessa carência, sendo que as crianças que revelam certos dons, aptidões extra sensoriais, metafísicos, são consideradas como portadoras de síndromas, tais como: défice de atenção, hiperactividade, impulsividade, instabilidade emocional, entre outros, cuja medicação é imposta, sem dó nem piedade,

podendo causar-lhes danos cerebrais e emocionais graves, além de perturbações físicas e psicológicas da mais diversificada espécie.

“Não está demonstrada cientificamente nenhuma disfunção neurológica relacionada com a Hiperactividade ou TDHA e, no entanto, deve haver 5.000.000 milhões de crianças medicadas neste momento”<sup>34</sup>.

Tendo por modelo os exemplos supra mencionados a Fundação Casa Índigo procura ajudar as crianças e jovens que são diagnosticadas com défice de atenção, stress escolar, desmotivação, depressão, hiperactividade, instabilidade emocional, e muitos outros síndromas, cujos pais são contra a medicação psicotrópica. Na FCI utilizam-se diversificadas formas para ajudar a desabrochar o talento de cada criança.

Revela-se muito eficaz e benéfica a utilização de actividades pedagógicas, baseadas na leitura de textos narrativos com conteúdo ético, a arteterapia, a musicoterapia e terapêuticas naturais, sem agressividade, nem medicações químicas, o que tem demonstrado resultados positivos, sucesso escolar e um maior equilíbrio afectivo, social, espiritual e familiar das crianças e suas famílias.

Efectivamente na FCI as componentes moral e espiritual têm-se revelado aspectos importantes a ter em conta, que funcionam como catalisadores, sintonizadores e tranquilizadores das crianças, jovens e adultos índigo. No entanto, certos sectores da nossa sociedade demonstram alguma relutância ou preconceito relativamente ao facto de se valorizar e introduzir a componente espiritual no campo pedagógico, apesar dos seus inequívocos resultados positivos. Assim, no próximo capítulo reflecte-se sobre fenómenos de espiritualidade e esoterismo, procurando fazer-se a desmistificação e ponte de ligação com a ciência e o fenómeno índigo.

---

34 Ibidem



## **CAPÍTULO IV**

### **Fenómenos de Espiritualidade, Esoterismo e Ciência**

“Dou a público uma obra de investigação histórica acerca de um problema até agora inexplorado: Paidéia, a formação do homem grego, como base para uma nova consideração de conjunto do fenómeno grego. Conquanto se tenha descrito frequentemente o desenvolvimento do Estado e da sociedade, da literatura e da religião e filosofia dos Gregos, ninguém até hoje tentou evidenciar a acção recíproca entre o processo histórico pelo qual se chegou à formação do homem grego e o processo espiritual através do qual os Gregos lograram elaborar o seu ideal de humanidade.”

Werner Jaeger, “Paidéia” (1989, p. XXI)



## **Nota Introdutória**

Como se referiu no final do capítulo anterior a nossa sociedade manifesta alguma dificuldade em aceitar fenómenos espirituais, sobretudo se relacionados com a vertente pedagógica e educativa. Tal poderá estar na origem de vivemos num país maioritariamente católico, onde estão enraizados certos preconceitos e dogmas em relação à liberdade de expressão espiritual. Neste sentido e porque no capítulo anterior se abordaram vários tipos de pedagogias e filosofias sedimentadas numa forte componente espiritual, como por exemplo: a pedagogia Waldorf, Montessori, as inteligências múltiplas de Gardner, valorizando a inteligência existencial e a capacidade de ver o mundo através da religiosidade, misticismo, mitologia, de se perguntar sobre a formação do mundo, do cosmos, dos seres vivos...Assim, será importante esclarecer os conceitos de espiritualidade, esoterismo, exoterismo, macrocosmos e microcosmos, ética e valores humanos neste capítulo, o qual terminará com a experiência destes conceitos levada à prática com as crianças índigo e em Grupos de Autoconsciência Índigo na Fundação Casa Índigo.

### **4.1. Esoterismo ou Exoterismo**

Pode dizer-se que existem duas espécies de conhecimentos diferentes que, por vezes, são confundidos: o conhecimento exotérico e o conhecimento esotérico.

Vejamos o que significam estes termos. Segundo os dicionários, “Exotérico” vem do grego *exoterikós* e refere-se ao ensinamento que em escolas da Antiguidade grega era transmitido ao público sem restrições, por tratar-se de um ensinamento dialético, provável e verosímil.

“Esotérico” vem do grego *esoterikós* e refere-se ao ensinamento que era reservado aos discípulos, completamente instruídos em privado, nas escolas filosóficas da Antiguidade.

Esoterismo é, também, segundo dicionário da Enciclopédia Mirador, na sua 7ª edição (1982) “uma doutrina secreta que alguns filósofos antigos comunicavam apenas a

alguns discípulos” e exotérico “que expõe em público doutrinas filosóficas”. O esotérico é também “relativo ao esoterismo, reservado aos iniciados, profundo, recôndito” e exotérico é referente a assuntos “exteriores, triviais, vulgares” que, portanto são abordados com vulgaridade e sem profundidade.

O termo «esotérico» começou a ser usado pelo filósofo e místico neoplatónico Jâmblico (a partir aproximadamente de 240-330 d. C.) referindo-se aos discípulos da escola pitagórica, nos seguintes termos: «Estes, se tivessem sido julgados dignos de participar nos ensinamentos, graças ao seu modo de vida e à sua civilidade, após um silêncio de cinco anos, tornavam-se daí em diante esotéricos, eram ouvintes de Pitágoras, usavam vestes de linho e tinham direito a vê-lo».<sup>35</sup>

Esotérico traduz, assim, um ensino que, em certas escolas da Grécia antiga, era destinado a discípulos particularmente qualificados, completando e aprofundando a doutrina. Por extensão, diz-se de todo o ensinamento secreto e misterioso, ministrado a círculo restrito e fechado a discípulos ou iniciados (de uma doutrina, de uma escola, de um culto), em conjunto com certas práticas rituais e em sincronia com uma mudança de consciência.

Exotérico, por oposição, expressa o ensinamento que, nas escolas da Antiguidade grega, era passível de ser ministrado ao grande público e não somente a um grupo selecto e restrito de alunos.<sup>36</sup>

No entanto o conceito «esoterismo» é de criação muito mais recente. Johann Gottfried Herder<sup>37</sup>, foi o primeiro autor a utilizar a expressão *esoterische wissenschaften*, com o sentido de «ciências esotéricas», referenciado no tomo XV das suas *Sämtliche Werke*.

---

35 Vita Pythagorica, cap. 17, 72

36 Filosofia da Arte, Esotérico /exotérico:  
<http://filosofiaarte.no.sapo.pt/eso.html>

37 Johann Gottfried Herder (1744-1803), opôs-se ao racionalismo Iluminista da sua época.

Foi com Eliphas Levi<sup>38</sup> que começou a ser popularizado o conceito de esoterismo. A partir de então, o termo adquiriu uma crescente e corrente utilização, sobretudo depois que Helena P. Blavatsky, A. P. Sinnett, Annie Besant, C. W. Leadbeater, etc., pertencentes à chamada corrente da Sociedade Teosófica, popularizaram o conceito, desde o último quartel do século XIX e ao longo do século XX.

Esoterismo é o nome genérico que designa um conjunto de tradições e interpretações filosóficas das doutrinas e / ou religiões que buscam desvendar o seu sentido mais profundo ou oculto. Segundo Blavatsky, o termo "esotérico" refere-se ao que está "dentro", em oposição ao que está "fora" e que é designado como "exotérico". Este último termo é a designação dada frequentemente a algo mais superficial e que não tem a preocupação de aprofundar os assuntos, ao contrário do que acontece com o termo "esotérico", pelo que muitas doutrinas espiritualistas hoje são também chamadas esotéricas, por se dedicarem ao estudo e aprofundamento de assuntos espirituais.

Paralelamente, certos autores começaram a encarar o estudo do esoterismo de um ponto de vista mais académico, não se considerando, eles mesmos, «esotéricos», mas investigadores, quer da história, quer das ideias de determinadas correntes espirituais, místicas ou ocultas. Entre estes contam-se por exemplo, nos finais do século XIX, George R. S. Mead e Arthur Edward Waite, cujos trabalhos, apesar de tudo, ainda se encontram a meio-caminho entre o «discurso esotérico» e a pesquisa universitária.

No primeiro quartel do século XX, Max Heindel<sup>39</sup> estabeleceu a distinção técnica entre «o oculto» e «o místico» e, embora inserido numa específica corrente esotérica, deu forma consistente, nas suas obras, quer à vertente mística, quer à vertente oculta do esoterismo. Por sua vez Rudolf Steiner<sup>40</sup>, igualmente inserido numa corrente esotérica

---

38 Eliphas Levi (1810-1875) cujo nome verdadeiro era Alphonse Louis Constant, nasceu em Paris, autor do livro A Bíblia da Liberdade, precursor do ocultismo esotérico moderno.

39 Max Heindel (1865-1919).

40 Rudolf Steiner (1861-1925).

bem definida, abordou o esoterismo fazendo a ponte entre o aspecto ocultista e científico.

René Guénon<sup>41</sup> trabalhou o esoterismo, genericamente, segundo uma perspectiva mais filosófica do que histórico-crítica, tendo o cuidado de distinguir entre o esoterismo cristão, o islâmico e o védico; todavia, o grande impulso para o estudo do esoterismo do ponto de vista de investigação académica surgiu a partir de 1928, com a tese de Auguste Viatte, sobre o Iluminismo.

Seguiram-se as pesquisas e os trabalhos de Will-Erich Peuckert sobre a pansofia e o rosacrucianismo de Lynn Thorndike, sobre a história da magia, da Prof.<sup>a</sup> Frances A. Yates sobre o Iluminismo rosa-cruz e o esoterismo renascentista, etc., devendo-se a esta última o principal estímulo para uma pesquisa universitária, rigorosa, incidindo sobre o «território esotérico», o que fez alterar o respectivo panorama investigacional a partir dos anos 60 e 70 do século XX.

O Prof. Antoine Faivre, mais recentemente, chama a atenção para os estudos de Ernest Lee Tuveson sobre o hermetismo na literatura anglo-saxónica dos séculos XVIII e XIX, e de Massimo Introvigne sobre os movimentos «mágicos» dos séculos XIX e XX, pelo facto de proporem abordagens novas e interdisciplinares.

Actualmente, e segundo o Prof. António Macedo é já bastante vasto o leque de autores que estudam o esoterismo, em ambiente de investigação académica, tendo-se tornado consensual a designação de «esoterólogos» para alguns desses investigadores, o que pressupõe uma ciência da Esoterologia, que está a ter acolhimento nos curricula de algumas Universidades, espalhadas pelo mundo inteiro. Nem todos coincidem, porém, nas suas posições e definições do campo investigacional do «esoterismo», podendo de

---

41 René Guénon (1886-1951).

certo modo, e sem tentar uma conciliação entre os diferentes autores, dizer-se que existem vários tipos de «esoterismos».<sup>42</sup>

Concluiu-se que por meio do conhecimento exotérico, compreendemos o mundo dos fenómenos, enquanto por meio do conhecimento esotérico, intuitivo, espiritual, emocional e místico compreendemos, cada vez mais e melhor, os mistérios do reino da Realidade Absoluta aproximando-nos e mitigando nele a nossa sede intrínseca de perfeição e evolução.

Desde há séculos, mentes inquiridoras têm demonstrado o seu interesse sobre o significado da vida. O reconhecimento de que esta não consiste apenas em comer, beber, dormir, em fazer sexo e em possuir bens. Mas o que significa afinal tudo isto? Encontraremos algum dia o verdadeiro significado da existência terrena? As muitas perguntas sem respostas tornam o homem num ser que busca. Buscar significa “questionar”, abandonar todas as posturas rígidas, tornar-se flexível, fazer uma abertura interior para acolher, sem preconceitos, ideias novas e inusitadas, sem se fechar nas suas ânsias de constantes interrogações e limitações estéreis e inúteis.

É difícil satisfazer essa exigência de abertura mental, mais do que normalmente se pensa. Mais facilmente se aceita a tendência à fixação no conhecido, no habitual e no que a maioria dita. Tudo o que é novo desencadeia medo e mobiliza os mecanismos de defesa, deixando o homem mais frágil e susceptível. Assim, muitos pensamentos e afirmações provocarão alguma resistência, sobretudo em camadas da população mais conservadoras.

Sabe-se que ninguém gosta de abandonar com facilidade as suas convicções mais íntimas, para substituí-las por critérios novos e diferentes. Contudo, é tempo de definitivamente a nossa mente e o nosso espírito, deixarem os preconceitos, medos do

---

42 Tripod, O que é o Esoterismo, de António de Macedo:  
<http://paginasesotericas.tripod.com/esoterismo.htm>

desconhecido, deixando de estar constantemente na defensiva, se quisermos chegar à evolução e expansão da consciência, cujo objectivo a ser alcançado urge, num futuro próximo.<sup>43</sup>

#### **4.2. Esoterismo e Crianças Índigo**

Não se pode dizer que o fenómeno índigo se esgota nas explicações esotéricas da Nova Era e dos seus seguidores. O Dr. Nelson Lima, neuropsicólogo, director do Instituto da Inteligência e da Academia de Sobredotados, Membro da Academia de Ciências da Califórnia, Investigador da Bircham University, entre outras coisas, é apenas um dos muitos cientistas que tenta dotar este fenómeno “de uma teoria credível”.

Por isso se propõe este cientista “analisar os aspectos culturais e sociais que lhe estão associados (e, eventualmente, os espirituais e religiosos)”. E explica: “Embora não adopte a versão espiritual, não posso, de maneira nenhuma, dizer que não existem fenómenos espirituais, pois todos sabemos que existem. No entanto, vejo as crianças índigo de uma outra perspectiva e, para mim, elas são crianças da nova era, produtos próprios de um novo tempo que criámos, de uma verdadeira tecnosfera, que envolve o planeta.”

Habitado a trabalhar com crianças especiais e sobredotadas – no Instituto da Inteligência fazem-se, todos os dias, testes para descobrir meninos superdotados – Nelson Lima está familiarizado com uma nova geração que como salienta “não tem nada a ver com as crianças de há 30 ou 40 anos.”

No entanto, ele próprio admite que este novo conceito de “índigo” ultrapassa os aspectos da sobredotação. “A arquitectura cognitiva das crianças de hoje é totalmente diferente, já que existem muito mais ligações entre os neurónios. Nos índigo, para além

---

43 Teoria da Conspiração, Conhecimento Exotérico e Esotérico:

<http://www.deldebbio.com.br/index.php/2009/05/19/conhecimento-exoterico-e-esoterico>

desse aspecto, parece haver uma capacidade inata para entender o mundo e as leis que o regem. Eles conseguem ter uma visão holística dos problemas, uma inteligência espiritual fora do comum. Adoptando uma linguagem ligada ao espiritualismo, eu diria que os índigo têm uma alma muito grande. Digo ‘alma’ no sentido em que Jung diria...” Alma. Seja em que sentido for, parece haver um certo consenso entre a perspectiva esotérica e a perspectiva científica. É a alma das crianças índigo que as torna especiais, mesmo que essa alma seja, como defende Nelson Lima, “uma criação da mente”.<sup>44</sup>

### **4.3. Filmes e Documentários Filmados Sobre o Tema Índigo**

Nos últimos anos surgiram no mercado alguns filmes com um conteúdo bastante esclarecedor e que se recomenda que todos vejam e se informem para melhor poderem entender o fenómeno índigo e a mensagem das crianças índigo. Trata-se, por exemplo, do filme *What the bleep, do we know?*<sup>45</sup> e ainda de um outro que também tem sido muito suscitado e do qual se fala bastante em reflexões ético-espirituais e não só: *The Secret* de Rhonda Byrne (2007) que foi publicado em DVD e posteriormente também em livro.

Existem mais filmes e livros que abordam estas temáticas, com êxito e alguma profundidade científica, e estes são sem dúvida importantes e dignos de se verem porque abordam, entre outras as temáticas da física quântica e a noção de que tudo é energia. Neste sentido se tudo funciona nessa base, nós somos energia, os nossos pensamentos são pura energia e tudo tem influência em tudo energeticamente. Então, talvez se deva ter presente a força e importância do pensamento positivo nas nossas vidas, porque é através dele que tudo se move, tudo se constrói na vida. Também é fundamental, não só perceber-se estas influências e interferências, mas sobretudo

---

44 Instituto Poder de Mente:

<http://www.meupoder.com.br/Indigo.htm>

45 What the bleep, do we know?

<http://store.casa-indigo.com/store/viewItem.asp?idProduct=84>

vivenciá-las, porque a força energética que cada um tem, atrai naturalmente pensamentos e desejos.

As palavras e os pensamentos, têm energia e nós próprios criamos com eles um campo electromagnético à nossa volta, que produz uma força de atracção intensa: “cada um dos teus pensamentos é um objecto real, é uma força!” salienta, Rhonda Byrne (2007).<sup>46</sup>

Pensar positivo atrai boas energias à vida, falar e pensar negativamente atrair uma forte energia negativa, que vai prejudicar seriamente a pessoa e levá-la, em último caso à enfermidade. No documentário filmado *The Indigo Evolution*, de James Twyman é abordada esta temática de forma esclarecedora, referindo, entre outros, o conhecido investigador Dr. Masaru Emoto.

As experiências científicas dos cristais da água, levadas a cabo pelo Dr. Emoto, provam tudo o que foi dito anteriormente, ou seja que tudo é energia e os nossos pensamentos são pura energia. As palavras e pensamentos positivos dirigidos à água de um copo transformam os cristais que a compõem, tornando-os arredondados e com formas verdadeiramente maravilhosas. No entanto, se pensarmos e falarmos negativamente para outro copo com água, verificaremos que os cristais dessa água se deformam e a água apodrece, deitando mau odor.

O Dr. Emoto (2006) publicou o livro intitulado "As Mensagens da Água", com as descobertas da sua pesquisa. O trabalho do Dr. Emoto é esclarecedor e oferece evidências efectivas de que as energias humanas, pensamentos, palavras, ideias e músicas, afectam a estrutura molecular da água. A mesma água que compreende 70% de um corpo humano maduro e cobre a mesma proporção do nosso planeta e nas crianças é de 90%. A água é a fonte de toda a vida neste planeta, qualidade e integridade são vitalmente importantes a todas as formas de vida. O corpo é como uma esponja e

---

46 Rhonda Byrne, autor do famoso livro *The Secret*, publicado pela editora Lua de Papel.

está composto de trilhões de chamadas de células que comportam líquido. A qualidade de nossa vida está directamente ligada à qualidade de nossa água.<sup>47</sup>

No livro *O Poder Índigo e Evolução Cristal*, de Guerra (2005) explica estas questões, relacionando-as com o fenómeno índigo, que têm directamente a ver com o milagre da vida e da existência.

As nossas crianças têm claros muitos destes princípios e reaccionam, nos primeiros anos de vida, por imitação e repetição de padrões que vivenciam no seio familiar. É importante que as suas famílias entendam estes novos paradigmas e os assimilem e comecem a vivê-los com seriedade para que a verdadeira mudança seja uma realidade em todos os lares em particular e no mundo em geral.

A educação não é mais do que a vivência séria e profunda de valores e convicções que se transmitem pelo exemplo e também pela palavra. O educador deve falar pouco e viver muito ligado à sabedoria. Para se chegar a este nível é bom que se entenda, um pouco mais da realidade e, é desejável parar de se atribuir apenas importância ao que é transmitido pela cultura e tradição seculares, insuficiente à educação das crianças do novo tempo.

Elas vêm muito mais despertas para o presente e futuro que para o passado. Se as queremos educar com padrões apenas antigos e que nada lhes diz, falharemos certamente e redondamente a nossa missão. O educador dos novos tempos deve ser esclarecido, atento, espiritual, filósofo, deve ter uma mente aberta e pronta a ser um verdadeiro orientador e facilitador da sabedoria.

Porque educar, como veremos não é mais do que orientar, facilitar e ajudar a crescer. Apesar disto o equilíbrio é fundamental e não podemos esquecer que estas novas gerações são, certamente fruto da evolução da humanidade ao longo de muitos séculos.

---

47 Somos Todos Um, O seu Site de Autoconhecimento  
<http://somostodosum.ig.com.br>

Porque será que estes seres são tão inteligentes e conhecedores de muitos fenómenos, logo desde a infância?

Muitos destes seres são, na realidade, mais inteligentes que a maioria dos seres humanos e também trazem consigo, desde a mais tenra idade, um vasto potencial de sabedoria inata, dotados de raciocínio dialéctico, não receiam qualquer discussão e enfrentam os adultos, na defesa das suas ideias sem qualquer medo ou preocupação em serem compreendidos.

Autores como o Dr. Egidio Vecchio (2006) referem que esse instinto dialéctico e sabedoria nasce com eles porque possuem experiência de vidas passadas, que adquiriram pelo renascimento ou, será porque conseguem fazer a síntese de uma soma cultural e vivencial, adicionando os conhecimentos e potencial dos seus antepassados, através de gerações e gerações sucessivas, como é referenciado pela chamada “herança transgeracional”, de Víctor Hugo Albernaz Jr<sup>48</sup>?

Esta não apenas tem capacidade para transmitir os caracteres biológicos, mas ainda os culturais e espirituais. Assim sendo, temos que estar conscientes que estes seres vêm capacitados para se tornarem futuros líderes de um novo mundo, se a sua educação e preparação for adequada.

Esta convicção e esperança tão profunda que faz parte do nosso consciente colectivo, poderá finalmente ser possível se abraçarmos cada uma das crianças que nos é destinada e a ajudarmos a assimilar e viver os valores mais nobres e sublimes que nos foram transmitidos de geração em geração, através da vivencia desses mesmos valores com integridade, verdade e sabedoria, já que nós, seres humanos, não somos mais do que réplicas do Universo.

---

48 Víctor Hugo Albernaz Jr,  
<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado11.htm>

#### 4.4. Macrocosmos versus Microcosmos

Ser uma réplica do Universo é entender que o ser humano não é uma máquina, mas é antes um ser com características especiais, com consciência. O texto seguinte é prova disso e mostra de que é composto o ser humano, Jostein Gaarder esclarece este tema no famoso romance "O mundo de Sofia":<sup>49</sup>

"Era uma vez um homem que não acreditava em anjos. Um dia, enquanto trabalhava na floresta, um anjo apareceu para ele. Os dois caminharam juntos por um bom pedaço, até que o homem virou-se para o anjo e disse: "Bem, agora tenho que admitir que os anjos existem mesmo. Só que vocês não são criaturas iguais a nós." " O que você quer dizer com isso? Perguntou o anjo. E o homem respondeu: "Quando passámos pela parede rochosa, eu precisei contorná-la, mas você simplesmente a atravessou pelo meio, sem problemas. E quando chegamos àquela árvore que caiu e obstruiu o caminho, eu tive de passar por cima do tronco, enquanto você simplesmente continuou andando e o atravessou como se ele não existisse." O anjo ficou muito surpreso com esta resposta e disse: "Você também não percebeu que nós passámos por um pântano e que atravessámos sem problemas uma cortina de neblina? E o fizemos porque a nossa consistência é muito mais sólida do que a neblina..."

Ao contrário do que sempre nos disseram e sempre pensámos, o corpo de anjo não é, um corpo espiritual, mas sim material, porque tudo no Universo é matéria e a matéria é energia, como referia Einstein em princípios do século XX, (1905), dando-nos a conhecer a teoria da relatividade. Nela, estabeleceu que "matéria e energia são apenas duas manifestações diferentes da mesma realidade física fundamental e que podem converter-se uma em outra, segundo a equação:  $E = mc^2$ ".

O que significa que somos microcosmos, provenientes do macrocosmos... de que forma tudo isto se explica?

---

49 Jostein Gaarder, O mundo de Sofia, Romance da história da filosofia.

A ciência tem, nos últimos tempos, confirmado algumas teorias através de recentes descobertas, como a teoria da existência de 11 dimensões... (embora com a relatividade de Einstein já se tenha começado a repensar o espaço e do tempo), sendo que a sua teoria da unificação foi já confirmada na recente teoria das cordas...

Einstein dedicou os seus últimos 30 anos de vida à procura da Teoria de Tudo – a Teoria da Grande Unificação (ou Campo Unificado), com a qual seria possível explicar em simultâneo e de modo coerente, todas as forças da natureza: força electromagnética, força forte, força fraca e força gravítica – Forças da Natureza.

Contudo, ele não conseguiu alcançar tal intento ambicioso, só mais tarde, alguns cientistas que o precederam conseguiram unificar as três primeiras forças, permanecendo o problema com a gravidade. Esta questão da gravidade está intrinsecamente relacionada com a gravidade quântica, logo, a Teoria das Cordas é uma grande candidata a ser a Teoria de Tudo. Notar que uma teoria que consegue explicar todas as forças é capaz de explicar a própria evolução do Cosmos e/ou do Universo!<sup>50</sup>

- A palavra “Cosmos”, em grego, significa o Universo, o conjunto de tudo o que existe. Deriva da mesma raiz do verbo “cosmein” que significa embelezar. Os gregos consideravam o “Khaos”, a confusão dos elementos, o que precedeu a criação, para que depois o “Universo formoso” fosse formado.
- Macrocosmo é, pois, o “Grande Universo” (macros, em grego significa grande) e Microcosmo é o “Pequeno Universo” (micros significa pequeno).

Dizem os cientistas que quando se consideram coordenadas muito pequenas, ao nível do microcosmo, as percepções da realidade, (que até aqui nos foram dadas pela chamada geometria comutativa de Euclides, e de vários outros géometras famosos), vão no sentido de que existem hoje, propostas reais, que afirmam que podem haver muitos universos e, esses vários universos, teriam propriedades diferentes e poderia, muito

---

50 Sophia of Nature, Criptografia Clássica e Quântica  
<http://sophiaofnature.wordpress.com/page/4/>

bem, acontecer estarmos num destes universos, simplesmente porque as suas propriedades são favoráveis à nossa presença aqui e não estamos em quaisquer outros universos porque não sobreviveríamos lá. Só o facto de pensarmos nestas coisas revela a pequenez da nossa compreensão face à imensidão do Cosmos e dos universos existentes.

Fazemos parte do Universo, que possui Leis. Compreender a dinâmica do Cosmos, pode ajudar a “compreender” mais e melhor o elo da vida e a sua ligação visível e o invisível.<sup>51</sup>

- O Macrocosmo é o Universo, incluindo todas as coisas visíveis e invisíveis. O Microcosmo é o homem, que foi criado à imagem do Grande Universo
- O homem contém as propriedades e as funções da Matéria. A parte astral do homem é o princípio que anima o seu corpo, a que chamamos “Vida”.
- Em todo o Macrocosmo e Microcosmo, assim como no mundo espiritual e material, existem relações e elos que sofrem mudanças, transições.
- Da mesma forma que os planetas no nosso sistema Solar se influenciam mutuamente conservando-se nas suas órbitas devido à soma das suas forças, a Terra é indissolivelmente unida e dependente do movimento do Relógio Mundial

Os avanços tecnológicos permitem já observações mais precisas, que antes eram impossíveis. O Universo está em expansão permanente, cada vez mais rapidamente e, portanto, estamos a viver num Universo em aceleração e a velocidade da luz muda ao longo do tempo.

No seu livro *O Universo Elegante* o cientista Brian Greene (2003) revela que ele próprio se confronta com a divergência apresentada por alguns sectores da ciência que

---

51 Observatório Astronómico Frei Rosário  
<http://www.fisica.ufmg.br/oap/pas43.htm>

se mostram, ainda, inflexíveis, rígidos e obsoletos perante as inúmeras evidências existentes.

Os caminhos da ciência, da investigação, do pensamento são caminhos que a mente humana deverá percorrer, cada vez mais, com humildade, serenidade, expressividade, expectativa, criatividade, abertura ao estudo e à reflexão, tendo presente as limitações que as nossas estruturas mentais tiveram durante séculos. Sabe-se, contudo, que o paradigma dominante é no essencial aquele que foi construído a partir da dupla Galileu-Descartes e que na sua versão mais evoluída, deverá, necessariamente incluir o contributo de Popper, por um lado e a crítica de Khun, por outro.

J. Dias de Deus, (2000)<sup>52</sup> explica que é altura de se ter em conta o rombo introduzido por Einstein com a relatividade; as consequências da incerteza quântica de Heisenberg; as limitações da matemática, segundo Gidel; o advento dos sistemas complexos, não lineares, e o aparecimento de uma tendência mais holística na ciência. J. Buesou sublinha nessa mesma obra: “os novos dados que as ciências fornecem em relação ao tempo acabam por nos proporcionar uma visão renovada da relação das ciências com o Homem e um reencontro deste com o Universo.”

Acerca da existência de espaço e de tempo Brian Green (2003) reflecte o seguinte:

”Imaginar um tal estado primordial de existência, sem estrutura, em que há uma noção de espaço e de tempo tal como os conhecemos, provoca os poderes de compreensão da maioria das pessoas até ao limite. Como a frase de Stephen Wright acerca do fotógrafo que está obcecado em tirar uma fotografia zoom do horizonte, ficamos frente a uma série de paradigmas quando tentamos imaginar um universo que é, mas que de alguma maneira não invoca os conceitos de espaço e de tempo. (...) Isto é algo parecido com fazer-se uma avaliação do talento criativo de um artista, exigindo-lhe que trabalhe com uma figura para colorir dividida em regiões com números consoante a cor a ser utilizada. Sem dúvida que o artista irá colocar um toque pessoal aqui e ali, mas, ao

---

52 J. Dias de Deus, (2000) “As ideias de Einstein”, editora Bernstein.

constrangermos de tal maneira o formato do seu trabalho, estamos a inibir-nos de ver todas, excepto um pequeno número, as suas habilidades artísticas. Analogamente, uma vez que o triunfo da teoria de cordas é a sua incorporação natural da mecânica quântica e da gravidade, e porque a gravidade está ligada à forma do espaço-tempo, não devemos constranger a teoria forçando-a a operar segundo um formalismo já existente para o espaço-tempo. Pelo contrário, tal como devemos deixar o artista trabalhar a partir de uma tela em branco, devemos deixar que a teoria de cordas crie o seu próprio cenário de espaço-tempo, permitindo-lhe que comece numa configuração sem espaço nem tempo.”

A ciência tem vindo a evoluir, nos últimos anos e os cientistas chegam mesmo a afirmar que à medida que continuam a procurar uma teoria final, podem muito bem vir a concluir que a teoria das cordas é apenas um dos muitos passos iniciais e cruciais no caminho para uma concepção do Cosmos, bem mais grandioso ainda do que aquilo que se imagina, e que envolva ideias radicalmente diferentes de todas as que se encontraram até hoje.

Deve reflectir-se com Deepak Chopra (2005) <sup>53</sup>

”As leis físicas do universo constituem todo o processo da divindade em movimento, ou da consciência em movimento. Quando compreendemos estas leis e as aplicamos nas nossas vidas, podemos criar tudo o que quisermos, porque as leis que a natureza aplica para criar uma floresta, uma galáxia, uma estrela, ou um corpo humano, são as mesmas que nos podem trazer a realização dos nossos mais profundos desejos”

Essas leis não têm stress, nem caos, nem tempo. A noção de tempo é essencial no novo paradigma, ao qual pertencem hoje as novas crianças.

Esse não é um tempo linear e tridimensional, mas sim um tempo cíclico, que nos permitirá prepararmo-nos para um outro mundo, um universo de outras dimensões

---

53 Deepak Chopra (2005), As Sete Leis Espirituais do Sucesso. Editorial Presença.

certamente mais pacífico. Não é necessário, para isso abolir o tempo cronológico, é preciso criar pontos de referência para o futuro, pensando de uma forma diferente.

“Se trata de chegar *ad originem* quando a primeira existência ao “ecloir” no Mundo, desencadeia esse tempo, unindo esse instante paradoxal para lá do qual o tempo não existe (...) chega-se ao começo do tempo, e atinge-se o não-tempo, o eterno presente que precedeu a existência temporal.” Mircea Eliade (2002)

Todos os conceitos existentes foram criados pelo homem, para poder entender melhor as coisas... “para proporcionar uma plataforma, linear e consistente, sobre a qual pode existir enquanto faz a aprendizagem. O tempo, constante e «fiável» é um conceito terreno. (...) A terceira dimensão é vertical. Mas a verdade é que não há passado, nem presente, nem futuro, somente o «agora». Tudo ocorre em função de um ponto central, que é exactamente o ponto onde você se encontra...” explica-nos Lee Carroll (2006).<sup>54</sup>

Uma excelente maneira de se experienciar o tempo quadridimensional de uma forma natural e plena é utilizando o calendário Maia, das treze luas e dos vinte e oito dias. Augusto Comte, filósofo positivista, descobriu no século XIX o calendário das 13 Luas numa viagem à Polinésia, o que influenciou definitivamente o seu pensamento e a sua filosofia. Este é um Calendário Natural que ajuda a sentir e viver o tempo à maneira dos antigos Maias, que concebiam o tempo em espiral, diziam que o tempo não é circular, nem linear, nada volta outra vez ao ponto de partida, pelo contrário, o que se dá é um salto, é uma espiral de evolução. O tempo é evolução e por ele tudo tende a evoluir...

“Na discussão sobre a radiação solar há duas partículas pesadas, o propositron que liberta uma acção térmica, e o eletromegatron que liberta actividade luminica. Cada uma destas partículas solares pesadas tem dois quanta, cada uma com a valência de 72, num total de 144 cada partícula. A combinação das duas – propositron e eletromegatron =  $144 \times 2$  ou 288. O quadrado deste factor dá-nos uma massa equivalente à partícula divina, 82944. As duas superpartículas em questão são elementos da radiação solar que afectam as qualidades térmicas e

---

54 Lee Carroll (2006), Livro 1 de Kryon

luminosas do eletron solar (planeta) e será que nesta combinação não tenha sinergiado uma terceira função que elevada ao quadrado cria o valor equivalente ao da massa do eletron solar ou da massa em geral?

A ciência cósmica termina concluindo que nós somos partículas cósmicas divinas do nosso planeta, do sistema solar, e de nós próprios, na globalidade e consciência total de ser e de expressar. Nós somos os elementos que faltam em todas as teorias, que esqueceu quem está observando e quem criou a quem está observando...”<sup>55</sup>

O ser humano é considerado uma réplica do Universo – Microcosmos versus Macrocosmos. A este propósito foi realizada uma investigação científica com a colaboração da NASA, onde foi fotografado um pequeno rectângulo do sistema estelar dentro da nossa galáxia (a Via Láctea) com inúmeros pontos brilhantes, uns maiores que outros e, uma outra fotografia, tirada através de aparelhos complexos dum pedaço da superfície das costas de uma mão humana, que, após uma sequência, passa pelo nível celular, nível molecular, nível macromolecular, até chegar ao nível atómico. Aí pode ser observada a grande semelhança entre essa imagem e a tirada anteriormente ao pedaço de Universo... A semelhança é tão grande que, se não se souber, fica-se com a ideia de que estamos diante da fotografia do Universo.<sup>56</sup>

#### **4.4.1. O Microcosmos Humano – Hemisférios Cerebrais**

A religião do futuro será cósmica e transcenderá um deus pessoal, evitando dogmas e paradigmas. Albert Einstein

Durante as últimas duas décadas tem-se feito um esforço no sentido de se entender a origem do processo criativo, coisa que anteriormente não era considerado interessante, a emoção e a criação eram coisas de mulher e, como vivíamos em sociedades patriarcais,

---

55 Dr. José Argüelles, Projecto Rinri, Fundação da Lei do Tempo.

56 A Teia da Vida  
<http://pt.scribd.com/doc/6700197/Fritjof-Capra-A-Teia-Da-Vida>

não fazia sentido pensar-se sobre isso, nem se dava valor a aspectos considerados femininos, emotivos e criativos.

Platão foi o primeiro no mundo ocidental a referir a existência dessas duas realidades e a postular que há dois aspectos distintos na mente humana, chamando a um desses aspectos "Logistikon", a parte racional do ser humano, ou mundo inteligível. Ao outro chamou "Nous", a outra parte intuitiva das pessoas ou mundo sensível.

No Mundo Ocidental, a maioria das pessoas não sabia o que Platão queria dizer com a sua teoria dos dois cérebros e basicamente a ignoraram por centenas e centenas de anos. Em contrapartida, no Oriente, as pessoas entenderam os princípios do lado esquerdo e direito do cérebro à sua maneira, mas souberam aproveitar dela o melhor e viver de forma mais harmónica.

Com o passar do tempo, uma série de teorias começaram a ser criadas sobre os dois cérebros, muitas das quais estavam dentro do que Platão tinha definido há 2.000 anos. O lado esquerdo do cérebro começou a ser associado ao intelecto e relacionado com o pensamento convergente, abstracto, analítico, calculado, linear sequencial e objectivo. Concentrando-se nos detalhes e nas partes de um todo. Este lado produz pensamentos que são directos, verticais, realistas, frios, poderosos e dominantes. Os engenheiros têm fama de usar mais esse tipo de pensamento... O lado direito do cérebro passou a estar associado à intuição e está relacionado com o pensamento divergente, imaginativo, metafórico, não-linear, criativo, artístico, subjectivo e concentra-se no todo das coisas.

Este lado produz pensamentos que são flexíveis, divertidos, complexos, visuais diagonais, místicos, sensíveis e abstractos. Os artistas, músicos, inventores e empreendedores têm fama de usar este tipo de pensamento com mais frequência. Quando uma pessoa está no trabalho, a maior parte do tempo usa o lado esquerdo do cérebro. Concentra-se nos detalhes, em tratar de encontrar a solução de problemas, em tratar de obter informações e efeitos lógicos e práticos para o seu dia-a-dia.

Nada disto é negativo, pois enquanto o lado correspondente ao hemisfério cerebral esquerdo do cérebro faz o "trabalho pesado", o lado direito pode emergir nas ideias

criativas e criar algo totalmente diferente e fora dos padrões estabelecidos. Portanto ambos são importantes e é necessário que haja equilíbrio entre os dois para que as coisas funcionem para o ser humano.

Contudo, devem praticar-se actividades, como por exemplo: passear, caminhar, dar uma volta, inclusive pular ou correr, porque quando o nosso corpo se movimenta, o lado direito se activa. Mozart fazia exercícios antes de compor qualquer música. As crianças têm naturalmente activado esta parte criativa do cérebro porque saltam, correm, pulam, cantam, riem, constantemente.

Gostam de desenhar, mexer em plasticina ou barro, pintar, ouvir música, enquanto estão a fazer outras coisas, como estudar, porque isso estimula a sua criatividade e as motiva mais para as coisas que lhes interessam menos. São divertidas, gostam de rir e gargalhar porque o riso as liberta da tirania da lógica e da linearidade em que vivemos nesta dimensão terrena, que para elas é menos interessante e motivante.

O adulto deveria ser também mais criativo e positivo, visualizando a solução para os seus problemas ou dificuldades em vez de se fixar nas preocupações, melhor será habituar-se a ver com os olhos da mente criativa...Dizia Einstein "Raramente penso só com palavras" Ele utilizava frequentemente imagens em tudo o que fazia. Assim como o bom professor o deveria fazer para prender a atenção da criança ou do jovem estimulando-os e motivando-os com aspectos do seu interesse, que os envolvem e estimulam a sua curiosidade. Sem estes estímulos não existe aprendizagem, Guerra (2009).

Steve Jobs<sup>57</sup> repetia com frequência: “para se ter sucesso, é necessário amar de verdade o que se faz. Caso contrário, levando em conta apenas o lado racional, você simplesmente desiste. É o que acontece com a maioria das pessoas.”

---

57 Steven Paul Jobs (1955 - 2011) foi um empresário e inventor americano, fundador e ex-presidente da empresa Apple, de electrónicos e do estúdio de animação Pixar, e é considerado um dos maiores visionários dos últimos tempos.

Embora em muitas correntes não especializadas se tenha em conta separadamente as funções cerebrais, sabemos hoje que nada está totalmente separado no homem, porque somos um todo muito bem interligado. O mesmo se passa com o cérebro.

“Dados recentes provam que até mesmo capacidades consideradas exclusivamente pertencentes ao lado direito do cérebro, como por exemplo a de estabelecer relações espaciais, é realizada por ambos os hemisférios cerebrais, embora de maneiras diferentes. Além disso técnicas de neuro-imagem revelaram que em ambos os casos áreas dos dois hemisférios são activadas e trabalham juntas.” Lydia Peychaux (2003)

O nosso cérebro é um sistema muito complexo e integrado e raramente uma parte funciona isoladamente. Tudo está interligado e relacionado no nosso corpo, como no nosso espírito, como no Universo. Somos parte integrante de um Todo e não podemos esquecer que tudo é Uno!

No caso da criança índigo, cristal ou de qualquer outra criança de hoje, ela não vive dominada por nenhum tipo de lógica, ela vive envolvida por essa consciência de que a energia é una, pura e livre de quaisquer amarras e, toda a sua energia vem impregnada pela intuição, sensibilidade, emoção, percepção, delicadeza, respeito, emotividade. Acredita no inverosímil e desafia qualquer tipo de autoridade desde que seja impositiva, controladora, dominadora e demasiado racional, Guerra (2010)<sup>58</sup>.

Ela gosta de mostrar que não há só o mundo racional do cérebro humano e mostra o seu aspecto criativo, dinâmico, activo, salta, pula, ri, chamando a atenção do adulto para outras realidades que lhe são mais interessantes e para as quais ele normalmente anda alheado, envolvendo-se em problemas e situações complicadas que lhe parecem muito lógicas e complexas, mas que não significam nada para uma mente criativa e co-

---

58 Adaptado do livro de Tereza Guerra (2010), *Madie, Uma Criança Índigo?* da editora Fundação Casa Índigo.

criadora. Elas estão verdadeiramente ligadas ao Todo e ao Universo não compreendendo o mundo racional, complexo e complicado dos adultos.<sup>59</sup>

É por isso que sendo inteligentes estas crianças nem sempre têm bons resultados na escola, sobretudo se têm o azar de encontrar professores que não as entendem e marginalizam, o que as pode vir a afectar gravemente na sua auto estima e energia.

#### **4.5. Importância da Ética e dos Valores Humanos**

Quando se fala em dimensões, energias ou aspectos «espirituais», não significa, nem deve ser entendido com conotações religiosas ou místicas. Pretende-se apenas salientar o facto de estarmos conscientes de que o mundo além físico existe, embora a mente racional (o hemisfério cerebral esquerdo) o possa não entender ou recusar. Mas a rejeição dessa parte, que afinal é a nossa verdadeira essência, acaba por se traduzir na desarmonia que não é um estado saudável nem natural no ser humano. Este necessita encontrar um sentido, cujos valores norteiem a sua vida.

Fernando Savater (1990) filósofo escreveu várias obras, de entre as quais *Ética para um jovem*, onde aprofunda o tema da ética e dos valores humanos.

A ética é uma das disciplinas filosóficas, que investiga problemas que surgem do facto de vivermos em sociedade e de as nossas acções terem consequências sobre as outras pessoas ou sobre outros seres.

O livro *Ética para um Jovem*, Savater (1990) debruça-se sobre valores como a justiça, igualdade, liberdade, patriotismo e alguns conceitos como o direito e o dever, que podem ter influência nas nossas acções e condições de vida. Esta disciplina avalia e pondera o que é uma acção boa ou o que é uma acção má, que possa pôr em causa os

---

59 *ibidem*

direitos e deveres de cada um, tendo nós consciência e responsabilidade pelos nossos actos, reflectindo sobre a moral humana.

A igualdade é um outro valor ético muito focado no referido livro e muito discutido quando alguma coisa invoca os direitos e os deveres dos homens.

Quando se fala de igualdade refere-se á igualdade entre os homens de uma sociedade, isto é, distribuição do bem-estar de igual modo a todos os homens e também, o que implica que estes sejam respeitados e se respeitem uns aos outros. Este valor ético é importante e faz parte de um dos ideais dos direitos humanos, mais sagrados e que deve ser transmitido às crianças e aos jovens de hoje e de sempre. Para que este valor seja cumprido é preciso tolerância, cooperação e respeito pelas diferenças.

A igualdade, os direitos humanos e todos os valores éticos partem de um mesmo conceito que desenvolveremos no capítulo seguinte sobre o humanismo. Como todos sabemos o homem é um ser livre, mas para que haja igualdade é preciso tratar os outros homens como humanos e não como coisas, devemos tratar os outros como gastamos que nos tratem a nós, deste modo é possível existir uma interacção pacífica entre os homens, como desenvolve, no seu livro, Savater (1990).

Hoje em dia, nas sociedades desenvolvidas, o conceito de humanismo tem vindo a ser uma preocupação constante e, pode-se dizer que actualmente se procuram seguir e transmitir estes valores, embora em alguns povos menos desenvolvidos ainda se possa observar a falta de humanismo, entre os membros da sociedade. Por exemplo, no século passado verificou-se uma falta de moral e uma extrema ignorância, com carência de cultura, o que provocou a Segunda Guerra Mundial assassinando judeus e aqueles que se opunham aos ideais nazis...e para que a história não se repita é necessário ajudar as

crianças e os jovens a pautarem as suas acções e a sua vida por valores humanistas e espirituais.<sup>60</sup>

#### **4.6. Grupos de Autoconsciência Índigo da Fundação Casa Índigo**

Na Fundação Casa Índigo, nos grupos de crianças, designados por grupos de Autoconsciência Índigo utilizam-se vários tipos de estratégias e terapias onde se transmitem e vivenciam valores éticos e espirituais às crianças ajudando-as assim a encontrarem um rumo e orientação para a sua vida actual e futura.

Assim, recorre-se à leitura e interpretação de textos com conteúdo moral e ético para promover e desenvolver a reflexão e a criatividade, o que incentiva as crianças e lhes aguça o interesse por desvendar o estranho e encontrar o sentido de si próprias e do mundo que as rodeia.

As actuais crianças (índigo, cristal ou quaisquer outras) trazem consigo a energia de profundas mudanças. Colocam-nos o desafio de verdadeiras metamorfoses das relações humanas e da relação com a natureza, o mundo, o cosmos e o espiritual. Trazem consigo muito acentuada a sede de valores, tais como os da liberdade, igualdade, integridade, cooperação e até valores ambientais, entre muitos outros.

As crianças têm necessidade de pôr a descoberto, de uma forma mais eficaz do que os seus pais sentiram ou fizeram, na sua própria infância, todas as fragilidades sociais, relacionais e familiares, existentes na humanidade e demonstram grande preocupação com a falta de valores das sociedades hodiernas.

Vive-se um novo despertar da consciência. Os adultos começam a desejar ir a um nível mais profundo de si próprios e encontrar respostas a questões essenciais que têm

---

60 Netsaber, Ética para um Jovem

[http://www.netsaber.com.br/resumos/ver\\_resumo\\_c\\_2074.html](http://www.netsaber.com.br/resumos/ver_resumo_c_2074.html)

acompanhado toda a evolução da humanidade e que as crianças também questionam hoje: O que é a vida? Qual a minha missão de vida? Quem sou? Quem sou e porque estou nesta família, na relação com os meus irmãos, pais, colegas, professores, na escola, na família, na sociedade?

As crianças já trazem hoje, mais bem definido, este desejo de aceder ao mundo mágico e secreto da vida, procurando nele um sentido, mesmo que seja ainda a um nível quase inconsciente, e daí reagem de forma brusca e perturbada a sistemas que não praticam a transparência e a verdade de ideias, intenções e sentimentos. Acima de tudo, as crianças não toleram a não humanidade e falta de integridade daqueles que fazem parte da sua vida.

Este despertar da consciência está a ser vivido a um nível individual mas também colectivo. Os ritmos frenéticos e competitivos da sociedade actual dirigem-se no sentido oposto da necessidade de uma maior auto-consciência de si, dos outros e do cosmos. É, pois, urgente fazer-se este processo individual e colectivo (família e sociedade) de evolução da consciência.

As crianças índigo são, em geral, muito determinadas e com uma grande força interior. Desejam mudar o mundo, as relações e as pessoas de uma forma assertiva e referem-no frequentemente nos grupos de autoconsciência índigo. Reagem com agressividade a tudo o que se afasta da liberdade, humanidade, justiça, integridade e da harmonia entre pensar, sentir e agir.

Detectam com facilidade as mentiras e a desonestidade nos adultos. Trazem em si a missão de implementar a mudança profunda da consciência humana. São altamente intuitivas e harmonizam-se facilmente quando em contacto com a natureza e um ambiente tranquilo.

Para além destas características gerais, podem apresentar interesses selectivos, capacidades cognitivas acima da média, em áreas específicas e uma tendência para o isolamento, no caso das crianças Índigo Conceptuais.

As crianças Índigo Humanistas são mais verbais e muito relacionais, comunicativas, enérgicas, activas e com tendência para serem líderes no grupo.

As crianças Índigo Artistas (também designadas por Crianças Cristal)<sup>61</sup> são as mais sensíveis, sonhadoras e emotivas de todas e apresentam interesses pelas áreas expressivas, apreciando o belo, o bom e a harmonia de uma forma extraordinária.

Em situações de enraizado conflito e de rupturas familiares, mas também escolares, onde o verdadeiro Ser da criança não é respeitado, estas crianças transformam toda esta sua força interior e vontade de mudar o mundo, numa agressividade que pode, muitas vezes, assumir contornos de desequilíbrio afectivo e emocional acentuado. Daí o ser fundamental a qualidade e variedade das respostas e terapias naturais<sup>62</sup> dadas a estas crianças, conforme os casos.

Nestes casos pontuais a criança pode manifestar agressividade, o que vai afectar as relações que estabelece, ou então guarda toda essa revolta no seu interior. Essa poderosa energia em vez de ser canalizada em prol do bem, da criatividade, etc, é desvirtuada e transforma-se em destruição. As relações familiares encontram-se, muitas vezes, num estado relacional caótico.

Nestes casos mais graves, em que há também maior desequilíbrio familiar, observa-se que, de facto, o impulso inato que toda a pessoa tem para a construção, é substituído, na sua quase totalidade, por um impulso de destruição, que pode ser dirigido a si próprio ou aos outros.

---

61 Lee Carroll, no seu livro *Indigo Children*, traduzido para português pela editora Sinais de Fogo, salienta que as Crianças Cristal são índigo artistas, que podem apresentar também algumas características de índigo interdimensional.

62 Os florais de Bach são uma forma de terapia natural, que ajuda emocionalmente a recuperar o equilíbrio e o bem-estar. Os florais de Bach foram criados pelo Dr. Edward Bach (médico inglês). Para o Dr. Bach (1886-1936) a atitude mental e emocional tem um papel vital na manutenção da saúde e na recuperação das doenças.

A par destas dificuldades na relação com os pares, adultos e, no meio de toda a problemática de comportamentos agressivos, pode surgir uma intensa inibição/isolamento e paralelamente, dificuldades de aprendizagem escolar, medos intensos, entre muitas outras perturbações.

O medo da morte assola, em alguns casos, a vida interior destas crianças e as respostas dos adultos não as satisfazem, porque as suas perguntas vêm pôr a descoberto o arquétipo do medo da morte que faz parte do inconsciente da humanidade, e logo, também dos seus pais.

No interior da vida psíquica destas crianças habita sofrimento que pode esconder e transformar-se em profundos desequilíbrios, num vai e vem de construção e destruição, de fuga constante de si e do outro, mas também de progressiva auto-descoberta que é fundamental descobrir e dar nomes aos fantasmas interiores da criança, ajudando-a a eliminá-los substituindo-os por valores reais de harmonização e controlo saudável. A meditação, o relaxamento com visualização criativa ajuda-as a tranquilizarem-se naturalmente e, as crianças índigo, com ou sem inibições, aderem sempre a este momento de harmonização, no final das sessões de Autoconsciência Índigo, com entusiasmo e alegria.

Conscientes de todas estas questões e para ajudar as crianças e suas famílias nasceram os Grupos Autoconsciência Índigo na FCI, os quais têm tido como objectivo principal promover nas crianças e nos jovens, uma maior consciência de si e dos outros, desenvolvendo essencialmente valores humanos, éticos, espirituais, conscienciais.

São organizados desde 2004, todos os anos lectivos, vários grupos de Autoconsciência Índigo de acordo com a idade das crianças e jovens que se inscrevem. Todos eles decorrem num ambiente de respeito, empatia e magia, base indispensável para se desenvolver toda uma variedade de actividades expressivas e criativas, lúdicas, energéticas. Vários temas são abordados numa perspectiva integral e global do Ser e desses valores ético / espirituais (Corpo, Mente, Emoção, Espírito).

As sessões são sempre iniciadas com a leitura do Kin do dia, do calendário Maia das 13 Luas, o que permite uma sintonização com a energia e os desafios do dia, promovendo uma progressiva integração de conhecimentos sobre este calendário que combina em si toda a sabedoria da civilização Maia harmonizada com a energia do século XXI ligando-a mais à Natureza e ao Cosmos.

O desenho livre ou temático foi largamente utilizado como ferramenta de conhecimento de si e dos outros, de experimentação de diferentes representações de si, da sua visão do mundo e das coisas. Representações que revelam a maneira de ser, de sentir a vida e os outros, como se pode observar pela pequena amostra, que se juntou no final deste estudo. (Anexo III)

O momento mágico de contar histórias e de as interpretar foi muito privilegiado e apreciado pelas crianças e jovens. Nos grupos das crianças foram escolhidas as leituras de livros como *A Pequena Alma e o Sol* e *A Pequena Alma e a Terra*,<sup>63</sup> *O Menino Índigo que veio das Estrelas*<sup>64</sup>; as *Parábolas de Kryon* de Lee Carroll (2008) entre outras, encerram em si mesmas, ensinamentos profundos sobre os valores da vida, da espiritualidade e da sintonização com o Universo, promovendo uma reflexão sobre estes temas e um olhar para o seu mundo interior de forma lúdica mas profunda, autêntica e ético-hermenêutica, ao qual se associa um valor terapêutico incalculável.

No decorrer e desenvolver destes grupos e tendo por base a leitura das referidas narrativas, vários temas foram sendo desenvolvidos de acordo com as idades das crianças/jovens e explorados com criatividade e emotividade: Quem sou eu; a minha família; os medos e a coragem para os enfrentar; os amigos imaginários e aprender a viver sem medo (acompanhados pelos seres de Luz); chacras e níveis de consciência;

---

63 Neale Donald Walsch (2006), *A Pequena Alma e o Sol* e *A Pequena Alma e a Terra*, autor das famosas *Conversations with God*.

64 Tereza Guerra e Alain Aubry (2009). *O Menino Índigo que veio das Estrelas*, da editora Sinais de Fogo.

Reiki; técnicas de protecção energética; pensamento positivo, valores relacionais, éticos, morais e espirituais.

Os grupos de crianças mais pequenas, com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos, têm sido sempre muito receptivos a todas estas abordagens sendo-lhes fácil adquirir conceitos e práticas de valores éticos e conscienciais, tais como partilhar as suas experiências, conseguindo depois aplicar na sua vida diária, com repercussões muito positivas de maior e melhor integração da vida familiar e escolar.

Todo o ambiente relacional empático, mas também terapêutico, promovido por psicólogas e terapeutas foi permitindo que progressivamente emergissem no grupo e nas crianças novas formas de ouvir, escutar, olhar, observar, sentir, partilhar, exprimir pensamentos e emoções, e de se Ser com contornos identitários mais bem definidos.

Nos Grupos Autoconsciência de crianças mais velhas (10-13 anos), incluindo o grupo dos jovens (14-17 anos), foi possível desenvolver todos os temas anteriormente referidos numa perspectiva mais profunda e desafiante devido à sua faixa etária, mas também por possuírem a adequada maturidade pessoal e relacional.

Um aspecto curioso no Grupo Autoconsciência dos jovens foi o facto de alguns deles apresentarem inicialmente dificuldades relacionais com os pares, na escola, e com os adultos, na família e, no contexto do grupo revelarem desde o início, a sua parte relacional mais saudável e equilibrada, conseguindo depois e, pouco a pouco melhorar, estendendo-a a outros níveis e dimensões.

De acordo com o objectivo de base pré-estabelecido, os Grupos Autoconsciência funcionaram, de facto, como um espaço de desenvolvimento pessoal, ético, consciencial e espiritual de aprofundamento da experiência de si na relação com os outros, de aquisição de ferramentas de protecção energética, e de uma visão mais holística dos valores do ser humano integrado no cosmos e em relação com o Todo.

A vivência de grupo, onde cada um funciona como um espelho do outro, permitiu algumas transmutações no interior de cada criança/jovem e na sua forma de se relacionar e comunicar com outros.

As crianças e os jovens que mais se desenvolveram positivamente foram aqueles que permaneceram nos grupos, no decorrer de todo o ano lectivo. A interrupção antecipada da presença da criança no grupo, ou a sua permanente intermitência, atrasa todo o seu processo consciencial, e torna mais demorada a sua evolução.

Caso raras excepções, em que as faltas ou interrupções definitivas se deveram a mudanças familiares repentinas, é importante compreender que não é possível a criança/jovem evoluir rapidamente, em poucos meses de integração no grupo, porque os verdadeiros milagres acontecem apenas nas profundezas do ser interior de cada um e tal leva algum tempo de amadurecimento e consciencialização.

Contudo, as descontinuidades fazem parte da vida e lançam novos desafios de adaptação, o que também tem acontecido nos grupos Autoconsciência, cada vez que uma criança/jovem sai definitivamente do grupo. A ausência do outro foi sempre trabalhada e integrada no seio dos elementos do grupo com algum cuidado.

No final do ano lectivo, o Grupo de Autoconsciência índigo termina com iniciações de 1º nível de Reiki às crianças, com a respectiva autorização e/ou participação dos pais. As sessões orientadas pelos terapeutas da Casa Índigo e com a presença das psicólogas responsáveis pelos grupos, decorrem sempre num clima muito especial e espírito de cooperação, de onde as crianças saem parecendo “Pequenos Anjos”, como os próprios pais frequentemente referem.

No próximo Capítulo 5 abordaremos Estratégias Pedagógicas Adequadas à Educação de Crianças Índigo; Aprendizagem como Processo Dinâmico e Relacional e ainda vários modos e Modelos de Aprendizagem, que se consideram mais adequados às Crianças Índigo.



## **CAPÍTULO V**

### **Pedagogias Adequadas à Educação de Crianças Índigo**

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



## **Nota Introdutória**

Tendo em vista o que foi abordado no capítulo anterior compete-nos agora debruçar sobre estratégias teóricas que entendemos serem mais adequadas à educação de crianças índigo, ou seja de crianças que, como referimos são inteligentes, mas revelam, por vezes pouco interesse pela escola, sobretudo se esta utiliza pedagogias directivas ou até mesmo não-directivas, mas de alguma forma autoritária, na sua educação. Nestes casos podem apresentar características de défice de atenção, com ou sem hiperactividade, impulsividade, desinteresse pela escola e pela aprendizagem, entre outras, já referidas anteriormente. Porque motivo se dará este fenómeno? Porque acontece cada vez com mais frequência e em todos os estratos sociais? Haverá respostas e estratégias teóricas ou pedagogias que se adequam mais aos interesses e motivação destas crianças? Procuraremos neste capítulo responder a estas questões através do desenvolvimento teórico que se segue.

### **5.1. A Aprendizagem como Processo Dinâmico e Relacional**

Inicia-se com a aprendizagem como um processo dinâmico, passando por várias teorias, para se poder chegar a conclusões respondendo a algumas das questões formuladas inicialmente.

As correntes da psicologia não foram consensuais no que concerne ao estudo da aprendizagem. As teorias comportamentalistas, focaram sobretudo a relação Estímulo-Resposta, e procuraram saber quais as leis que presidiam ao estabelecimento desta relação. As teorias Humanistas acentuaram sobretudo o carácter único da experiência de cada um, tendo dificuldade em estabelecer leis gerais. As teorias Cognitivistas dirigiram a sua atenção para os processos cognitivos, isto é, para o que se passa na cabeça do sujeito entre a recepção de um estímulo e a execução de uma resposta.

Destas diferentes perspectivas surgem os princípios psicopedagógicos, e as técnicas de ensino que cada corrente considerou adequada tendo em vista a eficácia da aprendizagem:

As **Teorias Comportamentalistas** preocuparam-se essencialmente com a operacionalização dos objectivos e com as metodologias de ensino. Segundo esta teoria todo o comportamento pode ser aprendido. A aprendizagem resulta na modificação observável e mensurável do comportamento do sujeito, produzido pela acção educativa.

As **Teorias Humanistas** preocuparam-se essencialmente em criar um clima de aprendizagem, baseado nas relações empáticas, que conduzissem ao desenvolvimento integral da pessoa humana. Neste caso a aprendizagem é essencialmente um processo de descoberta do significado pessoal do conhecimento.

As **Teorias Cognitivistas** preocuparam-se sobretudo em tornar a aprendizagem significativa, valorizando a compreensão em detrimento da memorização, tendo em conta, as características do sujeito, as suas experiências anteriores e as suas motivações.

Assim a aprendizagem é um processo dinâmico de codificação, processamento e recodificação da informação. É essencial conhecer os processos cognitivos que possibilitam estas operações e as condições contextuais que as facilitam. Segundo estas teorias o indivíduo interage com o meio e é essa interacção que lhe permite aprender.

## **5.2. Modos e Modelos de Aprendizagem**

No que concerne ao estudo da aprendizagem, é sabido existirem diferentes correntes teóricas subjacentes aos modelos explicativos com repercussões no desenvolvimento das práticas pedagógicas. As teorias cognitivistas, estudaram primordialmente os processos cognitivos, as estruturas do conhecimento, as estratégias de ensino, nomeadamente em termos da resolução de problemas, de processamento da informação, transferência da aprendizagem a novas situações.

Assim, com o objectivo de desenvolver métodos de ensino eficazes, alguns autores desta corrente preocuparam-se em estudar a aprendizagem escolar, analisando as implicações da sua teorização, apresentando propostas de tipos e modelos de aprendizagem.

Não se pretende uma abordagem exaustiva desta questão, não porque ela não seja importante, mas porque entendemos que neste contexto não se justifica, devido não só à sua extensão, mas também à especificidade de alguns conceitos. Vamos abordar os tipos e modelos que adquiriram maior importância pela contribuição, quer para a eficácia da formação, quer para o papel do formador enquanto facilitador (entre o saber já existente e as novas aprendizagens).

### **5.3. Modelo do Processamento da Informação**

Este modelo integra diversas linhas de trabalho sobre a aprendizagem e visa chamar a atenção para várias questões importantes.

Numa primeira fase, deve atender-se à importância da atenção e da motivação, e de como esta última está directamente ligada com as expectativas, isto é, com o que os alunos esperam da aprendizagem, "estou aqui para aprender o quê?", "para que é que isto me serve?" e ainda "porque motivo devo estar atento?".

Estas questões são inúmeras vezes postas pelas crianças que frequentam a Casa Índigo, quando se referem à escola e, como não se lhes dá respostas satisfatórias desinteressam-se pelo ensino e pela escola, porque não lhe vêem qualquer utilidade, nem sentido, embora desenvolvam outras habilidades, ao nível artístico, das tecnologias de informação, ou então, em relação à natureza e ao ambiente.

Se a questão da atenção é tão importante para a aprendizagem e em muitos casos se encontra ligada à percepção, já que os alunos só conseguem motivar-se para a aprendizagem quando dedicam atenção e percebem o que os professores dizem, então será necessário debruçarmo-nos um pouco sobre estes temas da "atenção" e da "percepção".

### **5.3.1. Importância da Atenção e Percepção**

Deve ter-se em conta que a apreensão dos conhecimentos se processa a partir de duas condições necessárias: a atenção e a percepção.

O professor deve saber que a atenção é limitada e descontínua, isto é, vai alternando entre momentos de alta e de baixa; além de que o ser humano tem períodos curtos de concentração, mas vejamos o que alguns autores dizem a respeito.

Segundo Dosil (2004) podemos distinguir entre atenção e concentração, já que são coisas diferentes e que não podem ser confundidas: Atenção é uma "forma de interacção com o meio, na qual o sujeito estabelece contacto com os estímulos relevantes para a situação do presente momento"; Concentração é a "manutenção das condições atencionais ao longo de um determinado período de tempo".

Como se sabe, na maioria das ocasiões não somos capazes de fazer mais do que uma tarefa de cada vez, Magill (1984). Esta incapacidade está directamente ligada aos mecanismos de atenção, como capacidade limitada de processar a informação, num determinado momento, Abernethy (1993).

Para obviar esta situação e atenuar os seus efeitos, protegendo o sujeito de uma sobrecarga de estimulação, existe o processo de selectividade, que leva o sujeito a dirigir os seus esforços mentais, no sentido de identificar e seleccionar a informação mais pertinente para a tarefa em execução, Samulski (1995). É esta incapacidade de dirigir e manter a atenção em mais do que um estímulo, que dá origem e suporte teórico, à capacidade limitada do ser humano, em processar informação.

A atenção é o processo que nos "leva a dirigir e manter a consciência nos estímulos percebidos" Viana e M Cruz (1996) vindos do meio com o qual interagimos e/ou do nosso organismo. Este mecanismo é igualmente crucial na determinação da informação que deve ou não ser retida na memória, afectando deste modo a quantidade e extensão a ser armazenada, para posterior utilização.

O processo de guardar a informação na memória é um dos aspectos mais importantes do processamento de informação humana, uma vez que este sistema depende da interacção da informação nova, que é apresentada ao sujeito, com a informação retida anteriormente, Godinho et al (1999).

A percepção é selectiva, isto é, o indivíduo percebe o meio de acordo com as suas características de personalidade, as suas experiências de vida, os seus valores, as suas crenças, etc. Por isso, o professor deve estar consciente que aquilo que diz ou faz está sujeito a diferentes interpretações e deve ter em conta estes aspectos para poder melhor orientar e captar a atenção de seus alunos. O aluno memoriza melhor o que está relacionado com as suas necessidades, com os seus interesses e as suas experiências e conhecimentos.

#### **5.4. Pedagogias Não Directivas e Relacionais**

As diversas pedagogias que consideram a atenção e percepção, como via fundamental no desenvolvimento e autonomia da criança e sua aprendizagem, rumo ao conhecimento, são de uma relevante importância. Estas terão sempre em conta as pedagogias que melhor respondem às necessidades e características de todas as crianças em geral e das crianças índigo, em particular.

As pedagogias directivas são as que ainda se encontram implementadas, em muitas escolas e considera-se que são as que menos respondem às necessidades das crianças de hoje, sendo, no entanto, importante fazer-se a sua identificação e comparação com outras pedagogias mais vanguardistas e que se consideram mais adequadas.

Através das pedagogias directivas o professor fala, ensina, decide e o aluno limita-se a escutar, executar, copiar, aprender... Neste caso o sujeito é o elemento conhecedor, representado na figura do professor, considerado o centro do conhecimento. O aluno é considerado uma tábua rasa, onde o objecto é tudo o que o sujeito não é.

Fazem-se meras transmissões de conhecimento e de conteúdos por parte do professor. Este parte do princípio de que o aluno nada sabe, em termos de leitura e escrita, etc, e que o seu papel é ensiná-lo.

Quem representa este mundo, na sala de aula, é, por excelência, o professor, como explica Fernando Becker<sup>65</sup>

No seu imaginário ele, e somente ele, pode produzir algum novo conhecimento no aluno. O aluno aprende se e, somente se, o professor ensina. O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstracção ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno. Tudo o que o aluno tem a fazer é submeter a sua atenção àquilo que fala do professor: ficar em silêncio, estar atento, ficar quieto e repetir, tantas vezes, quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc, até introduzir na sua mente tudo o que o professor debitou.

Epistemologicamente esta relação professor – aluno pode ser assim representada: pedagogia legitimada pela epistemologia empirista, configura o próprio quadro da reprodução da ideologia, Becker (1997) ou seja, reprodução do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da subserviência, do silêncio, da morte, da crítica, da criatividade e da curiosidade.

Neste caso o professor acredita no mito da transmissão do conhecimento, no conhecimento enquanto forma ou estrutura, não só enquanto conteúdo. Em linguagem epistemológica o sujeito é o elemento conhecedor, o centro do conhecimento. O objecto é tudo o que o sujeito não é. Segundo a epistemologia, o que subjaz à prática desse professor, cada indivíduo ao nascer, nada traz em termos de conhecimento: Segundo esta teoria empirista o sujeito nada mais é do que uma tábua rasa, uma folha em branco.

---

65 Scrib, Fernando Becker, Modelos Pedagógicos e Epistemológicos  
<http://pt.scribd.com/doc/49266655/educacao-e-realidade-1>

Popper (1991) afirma "Esta ideia não é simplesmente errada, ela é grosseiramente errada" porque o professor acredita no mito da transferência de conhecimento.

Em muitas escolas, hoje em dia, este mito ainda é válido e acredita-se nesta ideia errada de que só o professor tem conhecimento e o aluno nada sabe. Esta pedagogia directiva provoca nos alunos **desatenção, desinteresse, apatia e pouca vontade de aprender.**

Este tipo de conhecimento é repudiado por crianças inteligentes e sábias, como são muitas das nossas crianças de hoje e, sobretudo, pelas já amplamente referidas crianças índigo, numa forma inequívoca. Sylvie Simon, (2010)<sup>66</sup>

“Admiravelmente à vontade com as tecnologias modernas, elas as utilizam de forma habilidosa mesmo quando ainda não sabem ler, nem escrever. Às vezes ajudam os seus pais em dificuldade diante de um computador como se fosse uma operação simples, ao alcance de todos.”

Crianças deste tipo jamais aceitam ser consideradas “tábua rasa”.

Pelo contrário nas Pedagogias não-directivas, o professor é considerado um facilitador; o aluno já é tido como alguém que tem em si saber e precisa, apenas, trazê-lo à consciência, organizá-lo, ou, por último completar, recheiar de conteúdos o seu já existente conhecimento.

A aprendizagem por julgar-se auto-suficiente e o ensino por ser proibido de interferir, não conseguem fecundar-se, daí a necessidade orientadora do professor. Esta pedagogia não deu bons resultados por ser demasiado permissiva e liberar demasiado o papel do aluno, como ser que aprende independentemente do professor, provocando também algum desinteresse e dispersão.

---

66 Sylvie Simon, (2010). Crianças Índigo, da editora Madras.

No caso das crianças índigo, naturalmente dispersas e muito emocionais, este tipo de ensino pode não funcionar.

Neste caso o professor é um auxiliar do aluno, um facilitador (Carl Rogers). O aluno já traz consigo o saber que ele precisa, apenas tem que o trazer à consciência, organizar, ou, ainda, recheiar de conteúdo. O professor deve interferir o mínimo possível. Qualquer acção que o aluno decida fazer é a priori, boa, instrutiva. É o regime do *laissez-faire*: “deixa fazer” que ele encontrará o seu próprio caminho do conhecimento, afirma Becker (1992)<sup>67</sup>

O professor deve “policar-se” para interferir o mínimo possível. O professor não-directivo acredita que o aluno aprende por si mesmo. Ele pode, no máximo dos máximos, auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que já existe nele - Ensinar? - Nem pensar! Ensinar prejudica o aluno. Como diz Becker (1992): “Ninguém pode transmitir. É o aluno que aprende. Outro professor afirma: “Tu não transmites o conhecimento. Tu oportunizas, propícias, levas a pessoa a conhecer. Outro, ainda: “...ninguém pode ensinar ninguém; pode tentar transmitir, pode tentar mostrar... porque a pessoa aprende praticamente por si...”.

A epistemologia que fundamenta essa postura pedagógica é conhecida como apriorista. “Apriorismo” vem de *a priori*, isto é, aquilo que é posto antes, como condição do que vem depois. Esta epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado, na sua herança genética (hereditária).

Aponta-se como exemplo *O Emílio* de Rousseau em França, ou as *Crianças de Summerhill School*, na Inglaterra. Este tipo de escola tornou-se *ícone* das pedagogias alternativas ao concretizar um sistema educativo, em que o importante é a criança ter liberdade para escolher e decidir o que aprender e, com base nisso, desenvolver-se ao

---

67 Scrib, Fernando Becker, Modelos Pedagógicos e Epistemológicos  
<http://pt.scribd.com/doc/49266655/educacao-e-realidade-1>

seu próprio ritmo, Snyders (1974). É claro que uma pedagogia deste tipo deu mau resultado, pois a criança entregue a si mesma, numa sala de aula não-diretiva, verificou-se que produziria bastante menos, em termos de conhecimento e aprendizagem. Além de que a figura do professor, anulando a sua autoridade e tornando-se demasiado permissivo, causaria em muitos casos, situações graves de indisciplina e desrespeito.

Na **Pedagogia Relacional**, contudo, o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua acção. Segundo Piaget este é o chamado processo de assimilação e acomodação.

Aprender é proceder uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade, que produz o conhecimento, que não é mais do que fruto dum equilíbrio continuado, também denominado equilíbrio, segundo Piaget.

Embora muitas destas teorias nos pareçam já ultrapassadas são ainda válidas e necessitamos compreendê-las para podermos ir mais longe. “Aprender é proceder a uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade” refere Inhelder e al (1977).

Aprendizagem é por excelência construção, partindo-se do princípio de que na pedagogia e epistemologia relacional o professor não considera o aluno uma tábua rasa, mas tem em conta a sua hereditariedade e o meio ambiente onde este nasceu e cresceu.

Piaget (1970) mentor por excelência duma epistemologia relacional, defende que não se pode nem deve exagerar a importância da bagagem hereditária, nem a importância do meio-social; para ele é através de sucessivos movimentos de assimilação de conhecimentos, acomodação e equilíbrio desses mesmos conhecimentos, que o sujeito consegue fazer a síntese e adquirir conhecimento.

É todo um **processo construtivo** que deve ser orientado pelo professor e compreendido pelo aluno, onde os dois vão, pouco a pouco, através dum processo relacional produzindo o conhecimento, porque o professor além de ensinar tem que aprender o que

o aluno já construiu até ao momento, para a partir daí se construírem aprendizagens novas num futuro próximo.

Paulo Freire (1979) sublinha que o professor, além de ensinar, passa a aprender e o aluno, além de aprender, passa a ensinar ao professor e a outros colegas. As aulas passam a ser mais fluidas e dinâmicas. A teoria construtivista de Piaget, parte da premissa que o conhecimento não procede apenas da programação inata do sujeito nem da sua única experiência sobre o objecto, mas é resultado tanto da relação recíproca do sujeito com o seu meio quanto das articulações e desarticulações do sujeito com esse objecto. Dessas interações surgem construções cognitivas sucessivas, capazes de produzir novas estruturas num processo contínuo incessante.

Tanto Piaget como Vygotsky, embora em tempos e com proporções diferentes, partilham a visão construtivista, assente na ideia de que a única aprendizagem significativa é a que ocorre através da interacção entre sujeito e objecto e outros sujeitos (colegas e/ou professor).

Uma das coisas em que verdadeiramente Vygotsky se distingue de Piaget é a descrença do primeiro em relação a uma hierarquia de estádios do desenvolvimento cognitivo. Vygotsky à semelhança de Bruner, dá maior relevo a contextos culturais e ao papel da linguagem no processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo.

Em educação a palavra é um instrumento fundamental, como afirma **Vygotsky** (1993) “as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento mas também na evolução histórica da consciência, como um todo” e através dela o aluno tem oportunidade de desvendar e descobrir a magia do estranho, ou seja aquilo a que **Paul Ricoeur** refere que a partir de obras que nos são estranhas, podemos reapropriarmo-nos de nós próprios, pois quando surge em nós a experiência de estranheza, procuramos significado e explicação para o que não entendemos.

Em termos ético afirma Jardim (2003), ao promovermos a liberdade e esse confronto com o estranho, estaremos igualmente a promover a liberdade como autonomia. Neste

contexto deve-se ter em conta, actualmente, em educação a importância da **hermenêutica e da ética** na construção da identidade e na formação de crianças e jovens.

Qual a forma de se pôr tudo isto em acção?

Através da expressão, utilização de textos, no desvendar do estranho, que estes envolvem, tendo em conta o movimento da própria interpretação de textos chega-se à experiência concreta da reflexão e ao encontro do sentido e da criatividade, que tudo envolve e abarca.

Nos grupos de Autoconsciência Índigo, da FCI, utiliza-se a leitura e interpretação de textos com conteúdo ético, para promover a reflexão e criatividade, o que incentiva as crianças e lhes aguça o interesse por desvendar o estranho e encontrar o sentido de si próprias e do mundo que as rodeia.

### **5.5. Correntes Tendencialmente Humanistas em Educação**

Outros autores seguem uma tendência humanista em educação, como por exemplo, **Carl Rogers**, considerado representante da corrente humanista, não-directiva, em educação. Rogers concebe o ser humano como fundamentalmente bom e curioso, porém, precisa de ajuda, para poder aprender e evoluir. Eis a razão da necessidade de técnicas de intervenção facilitadoras, que deverão ter em conta o papel do professor.

O rogerianismo na educação aparece como um movimento complexo que implica uma filosofia da educação, uma teoria da aprendizagem, uma prática baseada em pesquisas, uma tecnologia educacional e uma acção política.

Acção política, no sentido em que, para desenvolver-se uma educação centrada na pessoa, é preciso que as estruturas da instituição – escola - mudem.

## **Conceito de Aprendizagem em Psicoterapia**

O conceito de aprendizagem é definido da seguinte forma:

"Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de factos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, quer na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência. (...) o único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender, que aprendeu como se adaptar e mudar, que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de buscar conhecimento oferece base de segurança. Mutabilidade, dependência de um processo, antes que de um conhecimento estático, eis a única coisa que tem certo sentido como objectivo da educação, no mundo moderno." Rogers (1988):

Como podemos constatar para Rogers um ensino repetitivo, baseado na mera transmissão conhecimentos é inadequado ao ser humano e ao seu crescimento.

Uma aprendizagem desconectada com os interesses do aluno trabalha apenas ao nível cerebral. Não abrange os sentimentos, interesses, significados pessoais, experiências de vida, não a envolve. Não tem qualquer relação com a pessoa e com o mundo que a rodeia. A aquisição de conhecimentos só é possível quando a pessoa pode perceber que ela experimenta, ao experimentar ela existe, ao existir ela, em determinado sentido, envolve-se e conhece. O conhecimento científico é uma imensa pirâmide invertida cuja base é subjectiva e pessoal e se vai construindo a partir dessa base, a qual há que ter em conta.

Rogers (1988) sente necessidade de recorrer a uma aprendizagem significativa, quando as situações são percebidas como problemáticas. Pode-se dizer que só se aprende, em cada momento, aquilo que é necessário e não se pode ensinar directamente a nenhuma pessoa. Na verdade o aluno aprenderá tanto melhor quanto se verificarem as seguintes qualidades no professor:

**Autenticidade**, isto é, a aprendizagem pode ser facilitada se o professor for congruente, autêntico, verdadeiro naquilo que transmite. Isso implica que o professor deva ter uma consciência plena das atitudes que assume, assumindo os seus sentimentos reais, tornando-se uma pessoa autêntica na relação com seus alunos;

**Aceitação** e compreensão: a aprendizagem significativa é possível se o professor for capaz de aceitar o aluno tal como ele é, compreendendo os sentimentos que este manifesta, já que a aprendizagem autêntica é baseada numa aceitação incondicional do outro;

**Relação Pessoal**, tendo em conta a tendência dos alunos para se afirmarem, isto é, os estudantes que estão em contacto real com os problemas da vida, procuram aprender, desejam crescer e descobrir, querem criar o que pressupõe uma confiança básica na pessoa. Daí a importância do professor desenvolver uma **relação pessoal** com seus alunos, procurando estabelecer um bom clima nas aulas que possibilite a realização natural dessas tendências;

Neste sentido o **professor é um facilitador da aprendizagem significativa**, fazendo parte do grupo e não se colocando acima dele; este também é um dos pressupostos básicos da teoria de Rogers, ou seja, o aspecto interacional da situação de aprendizagem, **facilitando relações interpessoais e intergrupais**;

O professor e o aluno são co-responsáveis pela aprendizagem, não havendo avaliação externa, a auto-avaliação deve ser incentivada, o que implica uma filosofia democrática, uma organização pedagógica flexível é, portanto, por meio de actos que se adquirem aprendizagens mais significativas.

A aprendizagem considerada socialmente útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, no processo de mudança.

Entende-se esta metodologia a uma característica de não-diretividade. É um método não estruturante do processo de aprendizagem, pelo qual o professor não interfere directamente no campo cognitivo e afectivo do aluno. Na verdade, Rogers (1988) pressupõe que o professor dirija o aluno nas suas próprias experiências, para que, a partir delas este se auto-dirija, atingindo uma certa autonomia responsável.

Rogers (1988) propõe a **sensibilização**, a **afectividade** e a **motivação** como factores actuantes na construção do conhecimento.

Uma das ideias mais importantes na obra de Rogers é a de que **a pessoa é capaz de controlar o seu próprio desenvolvimento** e, isso ninguém pode fazer por ela, é um trabalho da própria pessoa, neste caso do próprio aluno.

Rogers coloca algumas questões a este respeito, acabando por concluir:

" ...Mesmo que tentemos esse método para facilitar a aprendizagem, levantam-se muitas questões difíceis. Podemos permitir aos estudantes que entrem em contacto com os problemas reais? Toda a nossa cultura procura insistentemente manter os jovens afastados de qualquer contacto com os problemas reais. Os jovens não têm que trabalhar, assumir responsabilidades, intervir nos problemas cívicos ou políticos, não têm lugar nos debates das questões internacionais?...Será possível inverter essa tendência?" Rogers (1988).

Uma outra questão é a de saber se podemos permitir que o conhecimento se organize no e pelo indivíduo, em vez de ser organizado para o indivíduo. Sob esse aspecto, os professores e os educadores alinham-se com os pais e com os dirigentes nacionais para insistirem que os alunos devem ser guiados.

### **Crítica à Teoria de Rogers**

A grande crítica à Teoria de Rogers é feita pela utopia que ela implica, pois segundo muitos autores a sua teoria é idealista, corrente também denominada de romântica, irrealizável, para os seus críticos. Porém, na obra rogeriana são notáveis e de evidenciar

os seguintes aspectos: o desejo de mudança, a intenção de realização de algo concreto e a preparação da opinião pública para as mudanças possíveis no âmbito educacional.

### **5.6. Criatividade, Imaginação e Motivação**

A ideia das crianças precisarem ser guiadas, talvez não seja suficiente. Além do que já foi dito e tendo em conta o actual ensino praticado nas nossas escolas é frequente deparar-se com o desinteresse das crianças, logo que iniciam os primeiros anos de aprendizagem. Uma alternativa para se alterar o principal factor causador do chamado défice de atenção, desmotivação, etc, seria inserir a criatividade no contexto educacional, como impulsionador de motivação e interesse nos alunos pela aprendizagem.

A melhor forma de o implementar seria introduzindo o desenvolvimento de habilidades ao nível do pensamento criativo, como motor de arranque da motivação. Mas para isso o professor teria que ser o primeiro a sentir-se motivado necessitando de formação, aprendendo ele próprio técnicas adequadas, com utilização de meios e recursos criativos próprios.

Para que a aprendizagem seja significativa para o aluno e faça sentido é necessário que este estabeleça relações entre os conhecimentos que possui e os novos que vai adquirir. Quanto mais rico for o número de relações entre todas as coisas, maior facilidade terá em fazer associações e a aprendizagem surgirá naturalmente e sem qualquer esforço ou desinteresse.

Quer isto dizer que quanto maior for o número de relações, mais significativa será a aprendizagem e menor o esforço que o aluno precisará de fazer, não se dispersando tão facilmente. A criatividade e imaginação são características inatas na criança e se o professor souber aproveitar essa sua natural tendência poderá obter melhores resultados, além de que fomentando a criatividade desenvolverá o sentido crítico, formando assim a sua personalidade de individuo como ser único, autónomo e criativo.

Vygotsky (1982) salienta que é difícil conceber um ser humano sem esse seu lado criativo, no constante e infinito acto de criar, pois é aqui que ele revela a sua individualidade e se torna pessoa. Quando ao revés o professor se limita a transmitir factos e conhecimentos que nada têm a ver com o mundo do aluno, provoca nele indiferença e tédio. E é isto exactamente o que se passa com as crianças índigo, naturalmente criativas e sensíveis, cuja imaginação se manifesta profundamente rica e fluente. Vigotsky (1982) defende esta mesma tese: quanto mais rica a experiência humana, tanto maior deverá ser o material disponível para este desenvolver a sua criatividade e imaginação. Portanto, quanto mais o aluno puder experimentar novos conhecimentos e novas formas de interpretar e expressar o mundo à sua volta, conseguindo fazer a ponte entre o conhecimento que já tem e novo, melhor será a sua aprendizagem, porque mais rica e criativa.

Sabemos que desde a antiguidade o homem sempre se comunicou e expressou manifestando-se como ser criativo. Portanto, o homem, que é um ser criador por excelência e, logicamente, inserido em sociedade, age e reage criativamente no seu quotidiano. Gardner (1987 b) diz que a pessoa criativa ama o seu trabalho e não consegue viver sem ele. O prazer que sente com as suas descobertas científicas, ou artísticas são fonte de prazer, que se pode comparar com o prazer que sente em estar com a pessoa amada.

O tema da criatividade tem sido estudado já há algum tempo na psicologia cognitiva, especialmente com Howard Gardner e Lev Vygotsky, os quais têm vindo a despertar o interesse e a necessidade em aprofundar conhecimentos nesta área educacional. Por exemplo, Vygotsky (1982) apresenta quatro formas, consideradas básicas, na manifestação da criatividade:

- i. Vinculação da fantasia com a realidade. Composta de elementos retirados da realidade, extraídos de experiências anteriores do homem. Deste modo, a fantasia se constrói sempre a partir do mundo real. A actividade criadora da imaginação apresenta-se em relação directa com a riqueza e a variedade de

experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com o qual se constrói a fantasia;

- ii. Fenómenos originários da fantasia e outros mais complexos provenientes da realidade. Este aspecto não se limita a reproduzir o que foi assimilado nas experiências passadas, mas partindo delas, criando novas combinações. São elementos elaborados e modificados da realidade, sendo, entretanto, necessário dispor de grandes reservas de experiência acumulada, para poder construir com estes elementos as imagens. Assim sendo, "la imaginación constituye una condición absolutamente necesaria para casi toda función cerebral del ser humano" (p.10); logo, a nossa fantasia ajuda e enriquece a nossa experiência;
- iii. Envolvimento emocional. A relação entre fantasia e realidade pode manifestar-se de duas maneiras: a) todo o sentimento e toda emoção tendem a surgir de determinadas imagens, como se a emoção pudesse escolher impressões, ideias e imagens correspondentes ao estado de espírito que nos domina naquele instante; b) as imagens da fantasia proporcionam linguagem interior aos nossos sentimentos, seleccionando determinados elementos da realidade e combinando-os de tal maneira que respondam ao nosso estado interior de ânimo e não à lógica exterior das próprias imagens. A base psicológica do fazer criativo consiste em ampliar e aprofundar os sentimentos, reelaborando-os de forma criadora.
- iv. Apresentação de algo completamente inovador, fruto da fantasia, não existente na experiência quotidiana, nem semelhante a nenhum outro objecto da realidade. Esta situação provoca algo novo e criativo fora dos padrões que vêm ocorrendo nas vivências habituais dos indivíduos estimulando-os e motivando-os à aprendizagem.

Todo este processo de desenvolvimento do imaginário atinge o seu amadurecimento na idade adulta e, os seus frutos verdadeiros acontecem na fantasia madura do adulto, no entanto começam a germinar na infância. É desejável que o perfil do professor tenha tudo isto em conta não esquecendo que a principal motivação dos alunos é o seu próprio exemplo criativo e imaginativo.

O mundo das crianças não é fantasia ou tontaria, nem sonho e muito menos pura imaginação estéril. Como dizia o nosso grande poeta, Fernando Pessoa (1986): o mundo do sonho, da imaginação, da intuição não são distrações vãs e doentias das crianças, são a iniciação à poesia, numa palavra elas são a iniciação à Vida!

Na Fundação Casa Índigo fazemos com os pais e as crianças este caminhar em direcção ao despertar da criatividade, deixando as crianças mostrarem que são Crianças: sonhar, brincar, intuir, imaginar, criar... este é o seu Mundo Perfeito... é o Universo Psicológico da Infância!

Apresentam-se seguidamente duas Pedagogias, consideradas alternativas, baseadas nas teorias humanistas, mas que têm sido uma referência importante, nos últimos anos, em todo o mundo, por valorizarem a dimensão criativa da criança, pelo que, têm tido resultados particularmente positivos, na educação e aprendizagem de crianças especiais, a saber: a Pedagogia Waldorf e a Pedagogia Montessori.

### **Pedagogia Waldorf**

A Pedagogia Waldorf<sup>68</sup> está actualmente presente no mundo inteiro. Rudolf Steiner foi o criador dos estudos antroposóficos, que deram origem ao método Waldorf. Para Steiner, a vida escolar também é, como para Freinet e Montessori, uma vida em conjunto, de respeito, distribuição de responsabilidades e afecto.<sup>69</sup>

Uma das principais características da Pedagogia Waldorf é o seu envolvimento na concepção de desenvolvimento do ser humano, introduzida por Steiner, partindo de uma concepção holística do homem, orientada a partir de pontos de vista antropológico,

---

68 A Pedagogia Waldorf foi criada em 1919, na Alemanha, por Rudolf Steiner - filósofo, cientista e artista austríaco.

69 Materna SP, Educação das Novas Crianças  
<http://maternasp.wordpress.com/tag/educacao/>

pedagógico, curricular e administrativo, fundamentados na Antroposofia, uma ciência espiritual elaborada por Steiner.

Nela o ser humano é apreendido no seu todo: tendo em conta o seu aspecto físico, anímico (psico-emocional) e espiritual, de acordo com as características de cada um e da sua faixa etária, buscando-se uma perfeita integração do corpo, da alma e do espírito, ou seja, uma relação estreita entre o pensar, o sentir, o querer e o agir.

Parte da hipótese de que o ser humano não está determinado exclusivamente pela hereditariedade e pelo ambiente, mas também pela resposta que do seu interior é capaz de realizar, em forma única e pessoal, através das impressões que recebe do mundo.

O homem é concebido como tendo uma existência material e transitória, já que, nessa existência, encontra possibilidades de desenvolver uma identidade espiritual própria e autónoma, pois que o ser humano não nasce com todas as suas aptidões desenvolvidas, sendo portador de um potencial de predisposições e capacidades que, ao longo de sua vida, lutam por desenvolver-se.

O processo pedagógico, através do ensino, actuando durante o desenvolvimento desse ser humano, procura dar as condições para quem o vivencia de poder vir a definir a sua própria vida.

É claro, que esse objectivo para o processo pedagógico pressupõe um currículo concebido de forma diferente do currículo tradicional.

Não se trata de adaptar os alunos para viver em sociedade, às circunstâncias colocadas por ela, e sim, um currículo que esteja voltado para as necessidades evolutivas do ser humano como tal, preparando-o para ser ele próprio, por isso o pano de fundo desse currículo são as fases de desenvolvimento da criança.

Para tanto, as crianças e jovens, devem familiarizar-se com a natureza e com a história cultural, pois o presente não está acontecendo agora por factores pré determinados. Os elementos constitutivos do presente podem ser encontrados no passado, ajudando a

entender o hoje e, portanto, propiciando condições, para que cada um possa estabelecer o seu próprio rumo, encorajando a criatividade, que alimenta a imaginação, procurando conduzir as crianças a um pensamento livre, independente das forças económicas ou imposições políticas.

O ensino teórico é sempre acompanhado pelo prático, com grande enfoque nas actividades corpóreas (acção), artísticas e artesanais, de acordo com a idade dos estudantes; o cultivo das actividades do pensar, inicia-se com o exercício da imaginação, do conhecimento dos contos, lendas e mitos, até gradativamente atingir-se o desenvolvimento do pensamento mais abstracto, teórico e rigorosamente formal, mais ou menos na época de ensino médio. Essa não exigência de actividades que necessitam de um pensar abstracto muito cedo é também um dos grandes diferenciais em relação a outros métodos de ensino.

Nessa concepção predomina o exercício e desenvolvimento de habilidades e não do mero acúmulo de informações, cultivando a ciência, a arte e os valores morais e espirituais, organizando os conteúdos curriculares no tempo e no ritmo adequados à situação evolutiva específica de cada aluno.

O Saber, desta forma, não é a finalidade básica da educação, não é o fim último a ser atingido, mas o meio para que o aluno alcance harmonia e estabilidade no seu processo de crescimento, autoconhecimento e também do conhecimento da realidade que o cerca.

Rudolf Steiner definiu as "três regras de ouro" para um professor Waldorf:<sup>70</sup>

- "Receber a criança em agradecimento ao mundo de onde ela vem; educar a criança com amor; conduzir a criança através da verdadeira liberdade que pertence ao Homem".

---

<sup>70</sup> Rudolf Steiner, numa palestra em Oxford no ano de 1922.

- “A Natureza faz do homem um ser natural; a sociedade faz dele um ser social, somente o homem é capaz de fazer de si um ser livre.” Rudolf Steiner
- "Não se deve perguntar quais são os conhecimentos e as faculdades de que o Homem precisa no contexto social vigente, mas antes quais são as capacidades latentes que podem ser acordadas no ser humano. Torna-se assim possível insuflar essa ordem social de novas forças, provenientes das gerações jovens. O dever tornar-se-á aquilo que esses jovens plenamente realizados serão capazes de criar. Assim nunca as novas gerações se submeterão àquilo que a ordem social vigente quiser fazer delas." Rudolf Steiner<sup>71</sup>

### **Pedagogia Montessori**

Outro tipo de pedagogia, com características humanistas é a de Maria Montessori<sup>72</sup> que direccionou a sua carreira para a psiquiatria e logo se interessou por crianças deficientes. Devido à sua formação médica teve fortes influências positivistas, acreditava na experiência sensível externa que dá ao homem o progresso da inteligência, para que ele possa deixar o egoísmo e aprenda a viver também para os outros.

A Pedagogia Montessori tem também como lema “Permitir à criança formar o seu próprio conhecimento”. A fundadora da escola, Maria Montessori, considerava que as crianças são talentosas, curiosas e criativas quando trabalham com algo que prende o seu interesse e que elas mesmas escolheram explorar. Os professores devem ser guias que ajudam o aluno “a aprender como aprender por si só”, estimulando e desenvolvendo

---

71 Pedagogia e Didáctica

<http://pedagogiadidactica.blogspot.pt/2008/04/manual-indicadores-para-o-momento-sala.html>

72 Maria Montessori (1870-1952) nasceu em Itália. Formada em medicina, direccionou a sua carreira para a psiquiatria.

o seu potencial humano. O espaço escolar deve ser o “reino da criança”, onde ela tem autonomia para agir e responsabilidades que deve também aprender a arcar.<sup>73</sup>

Desta forma, a proposta montessoriana é que a criança aprenda a viver em comunidade, de modo maduro, ajudando os mais pequenos, guardando os brinquedos depois de brincar, limpando o que suja, sabendo esperar, respeitando e sendo respeitada. A sala de aula montessoriana é um pequeno e especial “meio ambiente” com o máximo de recursos possível, pois acredita-se que a criança constrói o seu conhecimento por meio da percepção, explorando e manipulando objectos com liberdade, trabalhando sozinha ou em grupo, sem prejudicar os outros, nem estragar nada, e devolvendo o material que estiver usando ao seu devido lugar após finalizar o seu trabalho.

Para esta médica e pedagoga, a educação deve ser efectivada em etapas gradativas, respeitando a fase de desenvolvimento da criança, através de um processo de observação e dedução constante, feito pelo professor sobre o aluno. Na sua visão a criança é pré-disponibilizada para aprender mesmo sem a ajuda do alheio. Na perspectiva de Montessori, na sala de aula, o professor é uma espécie de orientador que ajuda a direccionar o indivíduo, no seu desenvolvimento espontâneo, para que o mesmo não se desvie do caminho traçado, assegurando a livre expressão do seu ser. A sua exigência com o professor era: **respeito para com a criança.**

O educador educa através de **atitudes**, que servem como apoio e referencial para a criança. Isso mostra a sua preocupação com o bem-estar pessoal e social da criança e também com o aspecto prático da educação. Ainda segundo ela, a criança aprende mexendo-se (aprendizagem-movimento) num ambiente previamente preparado. A escola deve ser totalmente adaptada para atender às necessidades da criança, favorecendo a independência e criatividade do aluno.

---

73 Materna, SP, Educação das Novas Crianças  
<http://maternasp.wordpress.com/tag/educacao/>

## **Descoberta do Mundo pelo Toque**

Maria Montessori defendia que o caminho do intelecto passa pelas mãos, porque é por meio do movimento e do toque que os pequenos exploram e descodificam o mundo ao seu redor. Muitos dos exercícios desenvolvidos pela educadora objectivam chamar a atenção dos alunos para as propriedades dos objectos (tamanho, forma, cor, textura, peso, cheiro, barulho). Ela criou e desenvolveu os seus próprios materiais didácticos, objectos simples, mas muito atraentes e projectados para provocar o raciocínio. Há materiais pensados para auxiliar todo tipo de aprendizagem, desde o sistema decimal à estrutura da linguagem, Montessori (2004)

Exemplos desses materiais: blocos maciços de madeira para encaixe de cilindros, blocos de madeira agrupados em três sistemas, encaixes geométricos, material das cores, barras com segmentos coloridos vermelho/azul, algarismos em lixa, blocos lógicos, material dourado, ábaco, dominó, etc.

Centrada numa postura psicológica sensorial, a base de seu trabalho realizava-se através de estímulos externos, determinados e orientados para cada objectivo a ser desenvolvido, da forma seguinte:

- **Educação básica:** feita através de tabelinhas de diferentes qualidades, pesando 24, 18, 12 gramas.
- **Educação estereognóstica:** reconhecimento de objectos pelos sentidos musculares e tácteis, através de exercícios feitos com os olhos fechados.
- **Educação do olfacto e do paladar:** são feitos exercícios muito simples, com várias substâncias diferentes, as quais as crianças cheiram ou provam, com os olhos vendados para identificá-las.
- **Educação táctil e térmica:** consiste em desenvolver as habilidades pelo tacto, a agilidade, noções de higiene, sensibilidade do calor, sentidos térmicos e tácteis. Para isso utilizavam-se materiais de diferentes superfícies, tecidos diferentes, tigelas cheias de água em temperaturas diferentes.

- **Educação da visão:** tem como objectivo conduzir a criança a observar e perceber distâncias e cores, utilizando os seguintes materiais: caixas com cartões, encaixes sólidos, objectos de diferentes tamanhos e espessuras.
- **Educação do ouvido:** realização de exercícios que servem para a aquisição da linguagem treinando a atenção e reconhecimento dos sons, utilizando apitos, caixinhas cheias de material diferentes e campainhas. Com educação do ouvido, cria-se uma introdução à iniciação musical, gestual e de atitudes.
- **Lição do silêncio:** em que as crianças são levadas a observar ruídos - desde o voar de uma abelha até ao barulho percebido num parque.

Tais exercícios têm como objectivo fazer com que a criança ganhe concentração e disciplina. Todos os exercícios motivadores são praticados com material aconselhável para educação dos sentidos.

Alguns desses materiais são auto-didáticos, isto é, possibilitam à criança observar os seus próprios erros quando trabalham com eles.

Uma das maiores contribuições de Montessori é o seu material dourado, usado para auxiliar no ensino e aprendizagem do sistema de números decimais e operações fundamentais.

No ensino tradicional as crianças “dominam” os algarismos a partir de treinos cansativos, mas não compreendem o que estão a fazer. Com o material dourado as crianças passam a ter uma imagem concreta facilitando a compreensão, desenvolvendo um raciocínio e conseguindo uma aprendizagem mais agradável.

### **Materiais Montessorianos**

- **Material das contas:** destinado a representar os números sob forma geométrica. As unidades são representadas por pequenas contas amarelas; a dezena (ou número 10) é formada por uma barra de 10 contas enfiadas num arame bem duro.

É repetida 10 vezes em 10 outras barras ligadas entre si que formam o quadrado de dez somando o total de cem.

- **Material dourado:** constituído por cubinhos, barras, placas e cubo. O cubo é formado por 10 placas, a placa é formada por 10 barras e a barra é formada por 10 cubinhos. Esse material é feito de madeira.

**Vantagens:**

A fase mais visada é de 0 a 6 anos, na qual, segundo Montessori, se forma a inteligência e o complexo das faculdades psíquicas. De 3 a 6 anos, a criança conquista conscientemente o seu meio ambiente; assim, um ambiente preparado permite à criança fazer escolhas e responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem, aprendendo a compartilhar e a esperar. Muitas das técnicas são possíveis de ser realizadas em casa.

As teorias e correntes humanistas preocuparam-se, essencialmente em criar um bom clima de aprendizagem, sedimentado em relações empáticas entre professores e alunos, que conduzam ao desenvolvimento integral e mais criativo do ser humana. Neste caso, como tivemos ocasião de perceber, a aprendizagem é essencialmente um processo de descoberta do conhecimento que está inteiramente relacionado com a vivência pessoal de cada um.

No próximo capítulo desenvolve-se a abordagem construtivista em educação, que aponta no sentido do sujeito poder transcender os limites da experiência individual, salientando a importância da interação social, no processo do conhecimento.



**CAPÍTULO VI**  
**Abordagem Construtivista em Educação**

“Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra” Vygotsky



## **Nota Introdutória**

No presente capítulo explica-se o conceito de construtivismo de uma forma geral, começando com Piaget e passando ao conceito de aprendizagem segundo Vygotsky. Segue-se o papel do professor como mediador e abordam-se as teorias da Zona de Desenvolvimento Próximo e a "Janela de Aprendizagem" também em Vygotsky. Finalmente consideram-se as correntes de outros construtivistas, cujas teorias se consideram igualmente importantes: Bruner e Alsobel.

### **6.1. Conceito de Construtivismo**

O construtivismo é uma teoria do conhecimento que abandona a epistemologia tradicional. Do ponto de vista construtivista o sujeito não pode transcender os limites da experiência individual. No entanto esta condição não elimina, de forma alguma, a influência e os efeitos modeladores da interação social.

A ideia central do construtivismo assenta no pressuposto de que existe um relacionamento dialéctico entre concepções e percepções. Na perspectiva construtivista, os factos empíricos são construções baseadas na experiência de um sujeito. Enquanto vai organizando e sistematizando a experiência, o sujeito cria, não só objectos a que é atribuída existência independente, mas também outros a que atribui estatutos e capacidades, dada a sua própria experiência.

Como já referimos anteriormente o “construtivismo” segundo Piaget (1970,1977,1978) propõe a imagem de um sujeito que, com a sua actividade construtiva sempre mais complexa, atravessa fases diferenciadas de desenvolvimento cognitivo, até atingir o estágio das operações formais. O conhecimento é alcançado pela interação social com o meio e pela experiência de cada indivíduo. Isto faz com que o conhecimento tenha um carácter individual.

As características descritas da "criança índigo" também podem ser ligadas aos estágios de desenvolvimento de Piaget. No Estágio Pré-Operacional que normalmente dura até

cerca dos 7 anos, a criança pensa na forma de fantasias, imagina como gostaria que as coisas fossem e formula os seus pensamentos para os combinar com essas visões.

A criança também pode esperar que outros pensem de uma maneira parecida. Quando o Estágio Concreto é alcançado, o pensamento se conecta mais com a realidade. Talvez algumas crianças índigo tenham simplesmente se fixado no Estágio Pré-Operacional e, embora aumentem e ampliem o conhecimento intelectual, demoram algum tempo a passar o estágio sócio/emocional de uma criança da pré-escola. É essencial entenderem-se alguns processos cognitivos e sua relação com a aprendizagem para se criarem novas atitudes pedagógicas.

Na perspectiva de Fosnot (1996a), o construtivismo, enquanto teoria psicológica, tem a sua origem no campo das ciências cognitivas, particularmente nos últimos trabalhos de Piaget, nas obras de Vygotsky, nos trabalhos de Bruner (aprendizagem por descoberta), Gardner e Goodman, Ausubel, que estudaram o papel da representação na aprendizagem. Neste sentido apresenta-se se seguida a teoria de alguns destes autores.

## **6.2. Vygotsky e Aprendizagem**

Segundo Vygotsky (1986) a aprendizagem e o desenvolvimento seguem a caminhada iniciada por Piaget, pois em sua opinião, a aprendizagem pode converter-se em desenvolvimento e vice-versa, sendo a aprendizagem factor fundamental do desenvolvimento cognitivo.

Preconiza que a intervenção educativa do professor deve contribuir para a passagem do nível potencial do aluno ao nível actual, num processo activo de relação e interacção, não perdendo de vista a sua atitude de facilitador do desenvolvimento global e do sucesso pessoal e escolar do aluno. Destaca, ainda, que a aprendizagem só se torna exequível quando os instrumentos, os sinais e os símbolos são incorporados pelos alunos, em função do seu grau de desenvolvimento.

A aprendizagem humana pressupõe, assim, uma natureza social específica e um processo, por meio do qual as crianças e os jovens acedem à vida intelectual, que as rodeia. Para Vygotsky é necessário um claro entendimento das relações entre pensamento e linguagem para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual.

Linguagem não é apenas expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação entre pensamento e linguagem, um proporciona recursos ao outro. Desta forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do carácter do indivíduo.

Segundo Vygotsky, apenas as funções psicológicas elementares se caracterizam como reflexos. Os processos psicológicos mais complexos – ou funções psicológicas superiores, que diferenciam os humanos dos outros animais – só se formam e se desenvolvem através da aprendizagem. Entre as funções complexas se encontram a consciência e o discernimento, por exemplo, uma criança nasce com as condições biológicas de falar, mas só desenvolverá a fala se aprender com os mais velhos da comunidade onde está inserida.

Outro aspecto chave na psicologia de de Vygotsky é o conceito de **mediação**. Segundo a teoria vygotskiana, toda relação do indivíduo com o mundo é feita por meio de instrumentos técnicos, como por exemplo, as ferramentas e os artefactos agrícolas, que transformam a natureza e que são considerados por si *instrumentos psicológicos* e ao nível da linguagem ainda considera mais importante “os sistemas de signos: o conjunto de instrumentos fonéticos, gráficos, tácteis, etc, que constituímos como grande sistema de mediação instrumental: a linguagem” Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1996) que trazem consigo conceitos consolidados da cultura à qual pertence o sujeito.

É neste sentido que se considera a Arte como instrumento pedagógico indispensável ao desenvolvimento da criança, do jovem e também do adulto.

A arte de uma forma geral pode ser expressada através da dança, da pintura, do teatro, da música, etc, pode ser vista como uma *linguagem dos sentidos* que tem a capacidade de expressar símbolos e significados impossíveis de serem transmitidos através de outras linguagens. É uma linguagem universal, por um lado simples e acessível por outro, elaborada, multifacetada e quase multidimensional que é muito utilizada pela psicologia e pedagogia, como componente eficaz e geradora de *sentido* indispensável à educação, Herbert Read (1963), David Best (1996).

## **6.2. O Papel do Professor como Mediador**

Todo aprendizado é necessariamente mediado – e isso torna também o papel do ensino e do professor mais activo e determinante do que o previsto anteriormente por Piaget e outros pensadores da educação, cabendo à escola facilitar um processo que só pode ser conduzido pelo próprio aluno. Ao contrário em Vygotsky, o primeiro contacto da criança com novas actividades, habilidades ou informações deve ter a participação de um adulto. Ao internalizar um procedimento, a criança "apropria-se" dele, tornando-o mais autónomo, voluntário e independente.

Desse modo, a aprendizagem não se subordina totalmente ao desenvolvimento das estruturas intelectuais da criança, mas um alimenta-se do outro, provocando saltos ao nível do conhecimento. O ensino para Vygotsky deve antecipar-se ao que o aluno ainda não sabe, nem é capaz de aprender sozinho, porque na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o primeiro vem antes.

### **6.2.1. Zona de Desenvolvimento Próximo em Vygotsky**

Um dos principais conceitos de Vygotsky refere-se a essa relação, ou seja, a chamada Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), que segundo o autor seria a distância entre o desenvolvimento real de uma criança e aquilo que ela tem, o potencial de aprender – potencial que é demonstrado pela capacidade de desenvolver uma competência com a ajuda de um adulto. Em outras palavras, a zona de desenvolvimento próximo é o

caminho entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela está perto de conseguir fazer sozinha. Saber identificar essas duas capacidades e trabalhar o percurso de cada aluno entre ambas são as duas principais habilidades que um professor precisa ter, segundo Vygotsky.<sup>74</sup>

Vygotsky desenvolveu inúmeros conceitos fundamentais para compreendermos a origem das nossas concepções e a forma como as exprimimos: «pensamento egocêntrico», «pensamento socializado», «conceito espontâneo», «conceito científico», «discurso interior», «discurso exteriorizado» entre outros.

Existem aspectos da teoria de Vygotsky que interessam particularmente aos educadores, nomeadamente, o que se refere à importância da interacção, uma vez que as mais elevadas funções mentais do indivíduo, emergem de puros fenómenos sociais. Outro aspecto é o que se prende com a afirmação de que o uso de sistemas de signos, ferramentas simbólicas culturalmente construídas e partilhadas, como a linguagem, por exemplo, medeia a interacção entre os indivíduos e entre estes e o seu envolvimento Wertsch (1993), sendo dessas interacções que se formam os processos sociais e psicológicos humanos. Pretende ainda reflectir sobre o postulado da zona de desenvolvimento próximo, considerado como espaço de interacção entre o aprendiz e o tutor, adulto ou par mais apto, e sobre o modo como esse postulado esclarece, ou dá novo sentido, à acção do professor e à importância da sua acção, como factor potencial do desenvolvimento cognitivo do aluno.

Desse postulado decorre a ideia de que, na mente de cada aprendiz, podem ser exploradas "janelas de aprendizagem", durante as quais o professor pode actuar como guia do processo da cognição, até o aluno ser capaz de assumir o seu próprio controlo metacognitivo. E refira-se a importância que pode ter a intervenção dos pares mais aptos

---

74 IFF, Educação, Ciência e Tecnologia

<http://institufederaleduca.blogspot.com/2011/04/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como.html>

que, num processo de encorajamento da interacção horizontal, podem funcionar, também eles, como agentes metacognitivos.

É sobre a noção Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) que tem sido focado o essencial da onda de interesse contemporâneo sobre os pontos de vista de Vygotsky, segundo Wertsch, (1993), nomeadamente nas suas implicações com a educação. Esse interesse seguiu-se à publicação, em 1978, do livro *Mind in Society*.

Com efeito, um aspecto particularmente importante da teoria de Vygotsky é a ideia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com outros companheiros mais capazes:

“A Zona de Desenvolvimento Próximo é a diferença entre o nível de desenvolvimento potencial, determinado mediante a resolução de problemas com a colaboração de adultos ou de pares mais capazes.” Vygotsky (1978)

O desenvolvimento segundo Vygotsky consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, tais como a linguagem, por exemplo, através da qual se dá a interacção social, com outros mais experimentados, no uso dessas ferramentas. Em *Mind in Society*, Vygotsky (1978) afirma que o processo de desenvolvimento da criança ou do aluno pode não coincidir com o processo de aprendizagem. Pelo contrário, existe uma área de dissonância cognitiva que corresponde ao potencial do aprendiz.

De acordo com Wertsch e Stone (1985), Vygotsky introduziu a noção de Zona de Desenvolvimento Próximo num esforço para lidar com duas questões práticas de psicologia educacional: a avaliação das habilidades cognitivas das crianças e a avaliação das práticas de instrução. No primeiro caso, para verificar o nível de desempenho individual da criança, ou nível actual de desenvolvimento e o nível potencial de desenvolvimento.

Em Vygotsky a instrução só é boa quando o aluno consegue prosseguir e progredir no seu desenvolvimento, isto é, quando desperta e põe em marcha funções que estão em processo de maturação ou na ZDP. A ZDP fornece aos psicólogos e educadores uma ferramenta através da qual pode ser compreendido o desenvolvimento interno da criança ou aluno, permitindo delinear o futuro imediato desta e o seu estado dinâmico de desenvolvimento, Vygotsky (1978).

### **6.2.2. A "Janela de Aprendizagem"**

Vygotsky (1978) em *Mind in Society*, chegou à teoria denominada Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), onde o aprendiz, o instrutor e o conteúdo interagem com o problema, para o qual se procura uma resolução. A ZDP representa a diferença entre o que o aprendiz pode fazer individualmente e aquilo que é capaz de fazer, com a ajuda de pessoas mais experimentadas, como sejam outros aprendizes "especialistas" na matéria, ou o instrutor. Esta formulação de Vygotsky reforça, simultaneamente, a importância do princípio de prontidão, que implica a necessidade do aprendiz alcançar um determinado estado de aptidão, para apreender determinado material cognitivo.

Além disso, a ideia da ZDP de Vygotsky sugere a existência de uma "janela de aprendizagem" em cada momento do desenvolvimento cognitivo do aprendiz, considerado individualmente. E, segundo ele, num grupo de aprendizes, não existe uma única "janela de aprendizagem", mas tantas quantas forem os aprendizes, e todas elas poderão apresentar-se tão individualizadas, quanto eles próprios. A implicação óbvia da aplicação desta ideia de "janela de aprendizagem" em contextos de aprendizagem é a necessidade de se garantir, a cada grupo de aprendizes, uma quantidade de actividades e de conteúdos de forma que eles possam personalizar a sua aprendizagem, dentro de um determinado programa.

Embora os critérios de sucesso da generalidade das unidades de aprendizagem impliquem o domínio de um conjunto fundamental de conceitos e de princípios, a concepção de ZPD em Vygotsky (1987) sugere que também devem ser proporcionados aos alunos meios para que eles próprios possam personalizar a aprendizagem.

Ao afirmar que uma pessoa só é capaz de imitar o que está ao alcance do seu nível actual de desenvolvimento, Vygotsky (1987) reforça que uma completa compreensão do conceito de ZPD deve resultar na reavaliação do papel da imitação na aprendizagem. E cita, ainda, o seguinte:

Se uma criança tem dificuldade em aprender um determinado problema de aritmética e o professor o resolve no quadro, a criança pode compreender a solução mais rapidamente. Mas se o professor resolver o problema utilizando formulas muito rebuscadas matematicamente, a criança não será capaz de entender a solução, por mais que procure imitar o professor, Vygotsky (1978).

As crianças imitam uma variedade de acções que vão para além dos limites das suas capacidades. Pelo simples acto de imitar as crianças são capazes de fazer muito mais, em actividade colectiva e sob a orientação dos adultos. Assim, segundo Vygotsky a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social muito específica, sendo um processo, através do qual, a criança cresce dentro da vida intelectual dos que a rodeiam. Vygotsky afirma ainda que são ineficazes, em termos de desenvolvimento, as aprendizagens orientadas para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos, porque não apontam para um novo estágio nesse processo de desenvolvimento.

A consideração da ZPD possibilita a proposta de "boas aprendizagens", que são as que conduzem a um avanço no desenvolvimento, Vygotsky (1978). Portanto, na perspectiva ZPD de Vygotsky, exercer a função de professor implica assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda. Nas palavras de Bruner, actuar como professor considerando a ZPD tem que ver com o modo como a criança pode atingir um patamar mais elevado ou mais abstracto, sendo mais consciente, a partir do qual reflecte, Bruner (1985).

Portanto, não é apenas uma instrução propriamente dita, mas a assistência tendo presente o conceito de interacção e o processo social em Vygotsky, a capacidade de atingir o conhecimento socialmente construído. A interacção social não se define, portanto, apenas pela comunicação entre o professor e o aluno, mas também pelo

ambiente em que a comunicação acontece, de modo que o aprendiz interage também com os problemas, os assuntos, as dificuldades, as estratégias, a informação e os valores de um sistema que o inclui.

A teoria de Vygotsky sugere que, por lhe ser possibilitado interagir a um nível mais elevado, o aprendiz interiorizará, sempre por meio da interacção com o professor, os processos, conhecimento e valores, quer seja capaz, ou não, de os identificar no instante em que os utiliza. O ponto crucial da pedagogia segundo Vygotsky é que o conhecimento dos conceitos, não precede necessariamente a habilidade do aprendiz os usar ou interiorizar. A instrução deve preceder o desenvolvimento.

Na teoria de Vygotsky, o aprendiz deve ser capaz de identificar o conhecimento, habilidades e valores que foram interiorizados à medida que decorre a aprendizagem, completando a actividade de identificação e o processo iniciado com a interiorização, ficando o estudante habilitado a iniciar um novo ciclo de aprendizagem, a um nível cognitivo mais elevado.

No que se refere à questão da maturidade intelectual, o conceito de metacognição pode ser usado referindo-se não apenas a conhecimento e a habilidades cognitivas interiorizadas, mas também aos valores que lhe estão associados. Todo o processo envolve a tomada de consciência do aprendiz sobre o próprio conhecimento, e pode ser guiado pelo professor, que confronta o aluno com as tarefas de reconhecimento apropriadas.

O professor actua inicialmente como agente metacognitivo ao monitorizar e dirigir, subtilmente, a actividade do aluno em direcção à conclusão da tarefa ou da resolução do problema, trabalhando, efectivamente, como regulador do processo e analista do conhecimento. Quando o aluno consegue interiorizar o comportamento cognitivo, o professor transfere para ele a responsabilidade e o controlo metacognitivo.

Se quiséssemos utilizar uma metáfora para ilustrar esse labor do professor, ou do tutor, talvez pudéssemos compará-lo aos andaimes que suportam exteriormente um edifício,

que está sendo construído e, que vão sendo retirados à medida que a estrutura em construção se vai tornando capaz de se sustentar sem ajuda.

Finalmente a importância dos pares como mediadores da aprendizagem. A par da proposta da ZDP, a questão da mediação da aprendizagem feita por pares mais capazes, pelo seu potencial de aplicação, na esfera da educação escolar. Na perspectiva de Vygotsky (1978), a auto-regulação é precedida por uma regulação exterior. A aprendizagem de conhecimentos e de habilidades ocorre num contexto social, no interior do qual um adulto ou uma criança, mais aptos, guiam a actividade de um outro, menos apto, King (1997).

Durante esta participação guiada / orientada e, à medida que se desenvolvem os conhecimentos e as habilidades do aprendiz, o guia vai-lhe entregando, cada vez mais, o controlo das operações. O aprendiz, enquanto vai assumindo maior responsabilidade cognitiva sobre a gestão da actividade, vai gradualmente interiorizando os procedimentos e os conhecimentos envolvidos, enquanto se vai tornando mais auto-regulado na tarefa ou na habilidade, transformando-se numa auto-regulação, King (1997).

A relação social referida como ‘ensinar’ nos escritos de Vygotsky é uma relação entre uma criança e um adulto, que ocorre na ZDP daquela. Ensinar um grupo de crianças, cujas ZPDs (ou janelas de aprendizagem, conforme já foi referido) apenas se sobrepõem parcialmente, levanta problemas evidentes, que só podem ser minimizados pela utilização de estratégias adequadas, que podem ser baseadas na interacção inter-pares.

Esta acção intersubjectiva pode ser muito útil na projecção de futuras aprendizagens que é plausível pela intervenção, ajuda e participação de outros que ampliam o leque de possibilidades graças à sua maior ou diferente experiência. O ZDP pode gerar uma situação interactiva possibilitando diversas possibilidades de aprendizagem de cada aluno em relação ao grau de proximidade com diversas experiências, oportunidades de relação, cooperação entre pares que se podem desenvolver aprofundando e

enriquecendo a aprendizagem. Segundo Newman, D. Griffin, P. e Cole, M. (1991)<sup>75</sup> em *A Zona de construção do conhecimento*, o conceito de ZDP:

“Proporciona um método para avaliar as crianças, enquanto interactivam com outras crianças. Este método utiliza os meios sociais como forma de produzir uma mudança cognitiva, que contrasta com os meios comuns de prova, os quais tratam de reduzir ao mínimo o impacto do contexto social”

Em síntese pretende-se chamar a atenção para alguns aspectos da teoria de Vygotsky, que interessam particularmente aos educadores. Um desses aspectos é o que se refere à importância da interacção, uma vez que as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem de fenómenos sociais. Outro aspecto é o que se prende com a afirmação de que o uso de sistemas de signos (que são ferramentas simbólicas culturalmente construídas e partilhadas, como a linguagem, por exemplo) medeia a interacção entre os indivíduos e entre estes e o seu envolvimento, Wertsch (1993) sendo dessas interacções que se formam os processos sociais e psicológicos humanos.

Pretende, finalmente, reflectir sobre o postulado da zona de desenvolvimento próximo, considerado como espaço de interacção entre o aprendiz e o tutor, ou par mais apto, e sobre o modo como esse postulado esclarece, ou dá novo sentido à acção do professor e à importância da sua acção, como factor potencial do desenvolvimento cognitivo do aluno.

Desse postulado decorre a ideia de que, na mente de cada aprendiz, podem ser exploradas "janelas de aprendizagem", durante as quais o professor pode actuar como guia do processo da cognição, até o aluno ser capaz de assumir o controlo metacognitivo. E refira-se a importância, nesse particular, que pode ter a intervenção dos pares mais aptos, ou seja os outros colegas mais preparados que, num processo de encorajamento da interacção horizontal podem funcionar, também eles, como agentes

---

75 Newman, D. Griffin, P. e Cole, M. (1991), *A zona de construção do conhecimento*, o conceito de ZDP.

metacognitivos. Nestes processos de interação cooperativa todos e cada um deles são responsáveis e beneficiários na tarefa de chegar a plataformas superiores de conhecimento, melhorando os níveis de aprendizagem.

“O que cria uma zona de desenvolvimento próximo é uma abertura essencial de aprendizagem, quer dizer a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar somente quando a criança está em interação com as pessoas que o envolvem e em cooperação com alguém semelhante uma vez que se internalizaram estes processos, convertem-se em parte dos resultados evolutivos da criança.” Vigotsky (2000)

### **6.3. Bruner**

Além de Vigotsky existem outros autores que seguiram uma linha de pensamento semelhante interessando-se pela questão da aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos alunos, como é o caso, por exemplo, de Bruner.

Bruner (1975/1983) interessou-se pelo estudo dos problemas do desenvolvimento cognitivo e humano, na sua relação com a aprendizagem, com o processo educativo e com o quadro social de um determinado sistema de valores, filosofia de vida, cultura, que não só condicionam os processos de ensino-aprendizagem como o próprio desenvolvimento humano.

Bruner enfatiza a importância do social e do cultural, sobre o inato e hereditário, dando relevância ao processo educacional, da linguagem e da comunicação, pois segundo ele, o ensino é bastante facilitado pela linguagem, a qual não só se apresenta como um meio de comunicação mas também como um instrumento que o indivíduo em situação de aprendizagem pode utilizar de forma a organizar o meio ambiente.

Ao mesmo tempo, o autor atribui uma grande importância ao método da descoberta, na medida que possibilita uma maior intervenção do aluno no processo ensino-aprendizagem. Em sala de aula, este método contribui para aumentar a capacidade intelectual do aluno, ajudando-o a aprender e como aprender de forma investigativa,

autônoma, aumentando a retenção da memória, a centrar a aprendizagem no aluno, a melhorar o auto conceito, a desenvolver múltiplos talentos e habilidades e, ainda, a tomar consciência de que a aprendizagem por descoberta permite ao aluno mais tempo para assimilar e acomodar a informação.

Bruner desenvolve um método baseado na Zona de Desenvolvimento Próximo de Vigostky e explica-o com a utilização de andaimes (scaffolding) que o adulto deve criar para facilitar a aprendizagem dos sujeitos mais jovens que interactuarão neste processo. Através desses andaimes, quer dizer com a ajuda que o professor ou o adulto lhe oferece, o estudante pode conseguir metas que talvez não estivessem ao seu alcance, se tentasse por si só.

Estes “andaimes” podem permitir ao aluno alcançar aquilo a que Vigostky chama o espaço no qual se produz a aprendizagem ou Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). À medida que o aluno avança na aprendizagem e vai modificando a sua ZDP também se deve ir mudando o “andaime”, de forma tal que, sempre se suponha uma ajuda e um desafio simultaneamente, que motive o jovem ou a criança a aprender sempre mais e melhor.

A partir do modelo de funcionamento da ZDP, Bruner apresenta uma investigação relacionada com a importância da figura da “tutoria” na educação e refere que com o “andaime” o professor e o aluno avançam pouco a pouco na resolução de uma nova tarefa passando para outra e outra de níveis respectivamente superiores de dificuldade. O professor vai assim partilhando com o estudante as suas experiências e conhecimentos quando este não consegue resolver sozinho a tarefa a que se propôs.

Desta forma chega-se à conclusão de que o “andaime” deve adaptar-se às características de cada aluno e conforme as suas necessidades. A aprendizagem não pode limitar-se a proporcionar sempre o mesmo tipo de ajuda, nem o professor pode intervir de maneira idêntica porque os alunos são diferentes e as suas necessidades também se alteram. Deste modo a utilização do “andaime” tem que ser um processo dinâmico e em cada momento se tem que reavaliar os conhecimentos e grau de evolução dos alunos para que

a intervenção possa ser mais correcta e adequada às suas necessidades, proporcionando o verdadeiro desenvolvimento do aluno.

Segundo Murrillo (2000) “o andaime é um modo colaborativo de resolução de problemas de professores e alunos, no qual o suporte se vai modificando gradualmente até que os alunos consigam, por si sós, tornarem-se autónomos e finalmente a ajuda do professor se desvanece”, o que significa que o “andaime” se vai, pouco a pouco, adaptando às características e necessidades do aluno até que este se torne consciente e progressivamente vá caminhando para uma maior autonomia.

#### **6.4. Ausubel**

Ausubel (1980) é um outro autor interessado pela psicologia educacional contemporânea e, sobretudo preocupado com a natureza da aprendizagem que ocorre em sala de aula. Em sua opinião a acção educativa deve visar o reconhecimento de conceitos iniciais, já estabelecidos na mente do aluno – as ideias âncora – onde se vão ancorar as novas ideias, o mais importante e singular factor que influencia o ensino é partir-se daquilo que o aluno já sabe. O professor deve certificar-se disso e ensinar em conformidade e a partir daquilo que ele já sabe e já conhece.

Trata-se da chamada teoria da assimilação – aprendizagem de estruturas conceptuais por integração de uma informação num conceito preexistente, modificando-o. Assim, para Ausubel (1980) a acção do sujeito é determinante na organização e estruturação do seu próprio conhecimento: as estruturas lógicas do pensamento do aluno são de grande importância para a aprendizagem e reflectem estádios sucessivos de maturidade cognitiva.

Assim, não há uma estratégia única mental a ser utilizada na aprendizagem, podendo variar desde a aprendizagem por recepção, em que a informação é fornecida directamente ao aluno, através da comunicação, até à aprendizagem por descoberta autónoma, onde é o próprio aluno a identificar e a seleccionar os conhecimentos que necessita adquirir.

Ausubel é um representante das teorias cognitivistas, que discorda da opinião bastante generalizada de que um ensino do tipo expositivo se associa a uma aprendizagem receptiva, memorizada ou mecânica. Desta forma, para Ausubel o ensino pela descoberta corresponde a uma aprendizagem bastante mais dinâmica, significativa e compreendida.

A partir dos seus estudos e investigações chega à identificação de dois modos ou tipos de aprendizagem - aprendizagem por recepção e aprendizagem por descoberta, o que ajuda bastante ao nível da concentração, percepção e retenção de informação, nomeadamente em crianças, o que também se adequa bastante bem em crianças com défice de atenção e/ou hiperactividade.

Antônio & Buchvyertz (1987) citam estes dois tipos de aprendizagem que Ausubel chama de *aprendizagem por recepção* e *por descoberta*. Segundo Ausubel, na aprendizagem por recepção, o que deve ser aprendido é apresentado ao aprendiz na sua forma final, enquanto na aprendizagem por descoberta o conteúdo principal a ser aprendido deve ser descoberto pelo aprendiz, o que promove bastante mais o interesse deste e o leva mais facilmente à aprendizagem.

Após a descoberta em si, a aprendizagem só é significativa se o conteúdo encontrado se ligar a conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva. Ou seja, quer por recepção, quer por descoberta a aprendizagem é sempre significativa, segundo a concepção ausubeliana, sempre que a nova informação se incorpore de forma não arbitrária à estrutura cognitiva.

Em Pelizzari et al., (2002) a aprendizagem significativa tem vantagens notáveis, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno como do ponto de vista da lembrança posterior e da utilização para experimentar novas aprendizagens, factores que a delimitam como sendo a aprendizagem mais adequada para ser promovida entre os alunos.

Além do mais e de acordo com Ausubel, pode-se conseguir a aprendizagem significativa tanto por meio da descoberta, como por meio da repetição, já que essa dimensão não constitui uma distinção tão crucial como dimensão de aprendizagem significativa / aprendizagem repetitiva, do ponto de vista da explicação da aprendizagem escolar.

Este autor sugere que os alunos *realizem aprendizagens significativas por si próprios*, o que significa que *aprendam o aprender*. Assim, garante-se a compreensão e a facilitação de novas aprendizagens ao ter-se acesso a um suporte básico na estrutura cognitiva prévia, construída pelo aluno, Pelizzari et al. (2002).

Na sala de aula, o educador deve ter cuidado, para que os seus alunos aprendam de forma significativa e não mecanizada, como sugere Ausubel, para isto ele tem que fazer o uso de “*organizadores prévios*” e fazer com que o aluno tenha vontade de aprender, provocando-lhe maior interesse e com isso ele conseguirá uma boa aprendizagem.

Na aprendizagem por recepção (que tanto pode ser automática como significativa), todo o conteúdo que vai ser aprendido é apresentado ao aluno, sob a forma final. Deste modo, dele não se espera qualquer descoberta independente. Espera-se somente que interiorize ou incorpore o novo material. Este deve ser apresentado de forma a tornar-se compreensível e acessível em utilizações futuras.

Para que a aprendizagem por recepção se torne significativa, o professor deve:

- Organizar a matéria a ensinar de uma forma lógica; e
- Relacioná-la, ao apresentá-la ao aluno, com os conhecimentos que este já possui de modo que ele possa perceber o que está a aprender e integrar os novos conhecimentos, tornando-os assim significativos.

No caso da aprendizagem receptiva automática o professor não tem a preocupação de a tornar significativa deve apresentar a matéria, de tal forma que o aluno só tem de a apreender (decorar).

Ambos os tipos de aprendizagem podem ocorrer em conjunto, ou em alternância na mesma tarefa de aprendizagem.

#### **6.4.1. Características essenciais da aprendizagem por descoberta**

A aprendizagem por descoberta é muito importante no processo do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Veremos quais as suas características essenciais, segundo as teorias construtivistas:

- O conteúdo essencial do que vai ser aprendido, não é dado, mas descoberto pelo aluno, antes de ser significativamente incorporado na sua estrutura cognitiva; e
- O aluno descobre o conhecimento por si próprio e chega à solução de um problema.

Em geral, grande parte da aprendizagem realizada em contextos formais é receptiva, enquanto os problemas do quotidiano são, na sua maioria, solucionados através da aprendizagem por descoberta.

Tanto a aprendizagem receptiva, como a aprendizagem por descoberta podem ser automáticas ou significativas, dependendo das condições em que ocorrem.

Os construtivistas vêem, pois, a aprendizagem como um processo em que os sujeitos activamente constroem o seu próprio conhecimento. A perspectiva construtivista da aprendizagem reconhece que o conhecimento científico não é algo possuído pelo professor, para ser comunicado, transferido ao aluno. É antes um conhecimento construído pelo aluno (da mesma maneira que é construído pelo professor com vista a dar sentido às suas interacções com os outros e com o mundo à sua volta).

O aluno ao construir conceitos está a elaborar / actualizar estruturas cognitivas, ou seja, está a construir o seu próprio sistema cognitivo, que lhe fornece um capital elevado de auto-confiança fundamental, para o sucesso da aprendizagem e, ao aprender a utilizar o seu potencial de pensamento, adquire ferramentas indispensáveis à aquisição de novos conceitos e novas estruturas de conhecimento, Ausubel (1980).

Verificamos que no modelo de aprendizagem de Ausubel a dimensão da aprendizagem está essencialmente centrada no aluno e não no professor. Este autor defende que a mediação humana é essencial ao desenvolvimento da inteligência e da aprendizagem, o que remete para o papel central do professor, como mediador quer da aprendizagem, quer do desenvolvimento cognitivo.

O professor em sala de aula e no ambiente grupo-turma, empenha-se no desenvolvimento de actividades que sistematicamente promovem processos cognitivos de comunicação, compreensão e elaboração de conceitos e questões de forma a exercitar e actualizar a percepção, a orientação espacial, a formulação de hipóteses, o controlo da imprecisão e impulsividade, o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da responsabilidade dos alunos.

Assim, desenvolvimento cognitivo e aprendizagem são actualmente, de acordo com as posições de muitos destes autores, componentes que interagem entre si e, através das quais ocorre o processo educativo, nele desempenhando papéis significativos o aluno, o professor e todos os demais intervenientes. Trata-se de todo um processo colaborativo e integrado, capaz de gerar cidadãos mais autónomos e responsáveis pela sua própria aprendizagem.

No entanto é sempre importante o papel do professor, que tem a tarefa de proporcionar e facilitar os instrumentos e as técnicas necessárias para que os alunos construam, de forma activa e sistematizada, o seu próprio saber, a partir do conhecimento adquirido anteriormente. Este comportamento do professor predisporá o aluno para uma atitude activa de aprendizagem possibilitando a construção de noções cognitivas, como resposta às interrogações e aos conflitos levantados e incentivará o aluno a utilizar e a aplicar as aquisições cognitivas realizadas e a verificar a sua eficácia.

Para ser possível introduzir na escola este clima de maior autonomia e eficácia é fundamental, em primeiro lugar, que o professor tenha adquirido as competências necessárias, como pessoa autónoma e como profissional competente e responsável e para isso é necessário proceder-se à preparação e formação dos professores, a fim destes

poderem implementar novas formas de ser e de estar no seio da Comunidade Educativa. A formação de professores é indissociável dos projectos profissionais e não se podem considerar os professores isolados e a título individual.

“Devemos evoluir no sentido de os considerar integrados em redes de cooperação e de colaboração profissional, passando de uma formação por catálogo a uma reflexão na prática e sobre a prática. Devemos evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica” Nóvoa (1991).

É relativamente recente a ideia de que a autonomia é uma característica essencial do ser humano que permite a pessoa tornar-se numa individualidade distinta de outras pessoas, na sua opção de vida pessoal e social.

Embora nem todos os autores considerem inevitável ao ser humano tornar-se pessoa autónoma, Habermas (1992), por exemplo, entende a autonomia, em si mesma, como uma ideia ética, ou seja, um “interesse humano” que implica identidade, autenticidade e responsabilidade.

Haworth (1986) entende que o ser autónomo é aquele que se condiciona a si mesmo. Este autor desenvolve uma concepção coerente de autonomia que integra estudos relativamente recentes, pois na sua perspectiva a autonomia pode apresentar dimensões de natureza relacional e social que se relacionam entre si:

- Relação da pessoa consigo própria;
- Capacidade de actuar de forma independente; e
- Relação dos indivíduos com outros.

A complexa interacção destes factores desenvolve e condiciona o exercício pleno da autonomia. A autonomia engloba competências para agir e auto-controlo, por sua vez o auto-controlo implica o exercício da reflexão crítica – uma dimensão que aprofunda o sentido de autonomia. Mas a autonomia, segundo este autor, não envolve apenas elementos pessoais mas implica também a relação com os outros, com o meio

envolvente e, portanto, possui uma dimensão social. É nesta interacção reguladora de factores externos e internos, pessoais e sociais, que resulta e se gera o ser competente e autónomo.

Mas a noção de competência está intimamente relacionada com a auto-regulação, pois sem competência não há auto-regulação, nem auto-controlo (ibidem, p.14-16). Haworth (1986) afirma mesmo que a autonomia consubstancia a competência para agir e o autocontrolo e este implica o exercício da reflexão crítica, dimensão que aprofunda o conotação de autonomia. Mas como vimos a autonomia não engloba apenas factores de ordem pessoal, mas também aspectos de ordem social, a relação com os outros. É nesta interacção de factores internos e externos que emerge o ser competente, profissional e portanto autónomo.

Embora sejam autores que se encontram distanciados no tempo, encontramos de comum em Piaget, Vygotsky e Bruner o desenvolvimento cognitivo e a interacção de contacto social entre pares, tanto da mesma idade como em mais velhos. Se os índigos são separados de seus pares, ao serem rotulados de "superdotados" ou "meta-superdotados", perderão esse desenvolvimento social que é uma parte integral e importante do crescimento de toda criança, privados de um pedaço vital do seu normal desenvolvimento, poderão ser bastante prejudicados, inclusive no seu desenvolvimento cognitivo e na sua aprendizagem.

“O modo como a aprendizagem é definida, estudada e compreendida - encerra muito do processo de decisão a nível curricular e educativo que ocorre no campo da educação. O construtivismo, provavelmente a psicologia da aprendizagem mais corrente, não constitui excepção. Baseado no trabalho de Piaget e Vygotsky, entre outros, está a ter importantes ramificações em termos dos objectivos que os professores definem para os alunos com quem trabalham, das estratégias educativas que os professores utilizam na prossecução desses objectivos e dos métodos de avaliação utilizados pelos profissionais da educação para documentar a aprendizagem genuína.” Fosnot (1996).

Fosnot (1989) vai ainda mais longe referindo que há que ter em conta que todo o conhecimento é um acto interpretativo, é uma construção do sujeito, conjunto de acções

e operações conceptuais vividas pelos sujeitos cognitivos, e não uma cópia fiel da realidade; não se podendo aceitar a existência de realidade objectiva, independente do sujeito. Neste sentido, deve considerar-se, para além das cognições, as crenças e as concepções do conhecimento, Ernest (1995) considerado que a formação e interpretação da experiência de cada sujeito cognitivo (...) é hermenêutico, produto de exercícios cognitivos de interpretação. Le Moigne (1995). Da mesma forma Palmer salienta a importância do que é experienciado, vivido e criado pelo homem:

“Não somos tanto pessoas que conhecem, como pessoas que experimentam; o encontro não é chegar conceptualmente a algo, antes é um evento em que um mundo se nos abre (...) de facto a base da possibilidade de podermos ter um mundo como aquele espaço aberto em que o ser das coisas se pode revelar – é verdadeira base da experiência hermenêutica.” Palmer (1969).

É neste mundo extraordinário da hermenêutica que vos convidamos a entrar no próximo capítulo.



## **CAPÍTULO VII**

### **Hermenêutica e Paul Ricoeur**

“Um jogo «é apenas um jogo», não é uma «coisa séria», no entanto enquanto jogo tem uma espécie de seriedade sagrada. De facto quem o não toma a sério «estraga o jogo». O jogo tem a sua própria dinâmica, tem as suas próprias metas, independentes da consciência que os jogadores têm desse facto.” Palmer (1969)



## **Nota Introdutória**

Neste capítulo faz-se uma explicação do conceito de hermenêutica, da evolução do termo hermenêutica ao longo dos tempos, desde a antiguidade grega à modernidade, com Friedrich Schleiermacher, seguindo-se Wilhelm Dilthey, Hans-Georg Gadamer e ainda Martin Heidegger, até à Hermenêutica da Narrativa, em Paul Ricoeur, onde se desenvolve mais aprofundadamente os seus estudos, no âmbito da hermenêutica do texto e educação de valores.

### **7.1. A Hermenêutica**

O termo hermenêutico tem a sua origem num verbo grego *hermeneuein* e significa «interpretar». No entanto Heidegger (1997), que relaciona a filosofia com a interpretação, considera também a palavra «anunciar», referindo-se a Hermes, como o mensageiro dos deuses, que traz a mensagem do destino e é o intérprete de suas próprias mensagens. *Hermeneuein* é na sua essência esse descobrir de qualquer coisa que traz uma mensagem, na medida em que o que se mostra pode tornar-se mensagem, Palmer (1969).

O termo hermenêutica só foi usado, pela primeira vez, em Aristóteles, como título do seu tratado de lógica do juízo e da proposição, *Peri Hermeneia*, embora já os sofistas lhe fizessem referência, através da interpretação de Homero e dos mitos gregos.

Contudo é a partir do surgimento da teologia cristã (século III) na Alexandria, que se começou a falar na questão hermenêutica em relação à exegese bíblica. Santo Agostinho no seu tratado “Da Doutrina Cristã” escreve um primeiro ensaio sobre a teoria da interpretação das escrituras e teológica.

A hermenêutica como teoria filosófica foi desenvolvida por Gadamer (1975), seguindo os caminhos que foram abertos, no século XIX, por Schleiermacher, e Dilthey; e no

século XX por Husserl e Heidegger, recordando-se apenas alguns dos seus representantes.<sup>76</sup>

Com a modernidade Schleiermacher dá à hermenêutica um sentido de exegese de escrituras sagradas, partindo de princípios metodológicos que aproxima a hermenêutica da filosofia. Foi então que a hermenêutica se apresentou como uma prática metodológica de interpretação e da compreensão, tornando-se uma autêntica filosofia da religião.

Schleiermacher tinha por pretensão expandir os seus métodos e técnicas interpretativas a toda expressão humana, através da aplicação metodológica da hermenêutica na exegese bíblica. Assim, foi possível constatar as possibilidades de expansão daquele método, visto que, segundo ele, as Escrituras Sagradas contêm em si certas similitudes e princípios de textos históricos e jurídicos, o que implicou numa ampliação dos seus métodos a outras áreas da expressão humana.

No entanto, para Schleiermacher todos os problemas de interpretação são, na verdade, problemas de compreensão e, por isso, desenvolveu uma verdadeira doutrina da arte de compreender.

Schleiermacher (2007) na sua obra *Hermenêutica, Arte e Técnica da Interpretação*, afirma que a “hermenêutica é a arte de evitar o mal-entendido”. Segundo ele, a resolução da hermenêutica está na ideia de um “cânon de regras gramaticais e psicológicas de interpretação que se afastam completamente de toda ligação dogmática de conteúdo, inclusive na consciência do intérprete”.

Schleiermacher expandiu a teoria hermenêutica ao colocar ao lado da interpretação gramatical a interpretação psicológica. Para Schleiermacher um pensamento só pode ser

---

76 Hans-Georg Gadamer (1900-2002), Friedrich Schleiermacher (1768-1834), Wilhelm Dilthey (1833-1911), Edmund Husserl (1859-1938) e Martin Heidegger (1889-1976).

entendido se retrocedido até à sua génese. O que para alguns é um caso extremo de busca do sentido de um discurso, para ele é normal, além de constituir a pressuposição da sua teoria da compreensão.

A hermenêutica abrange ambas as artes interpretativas: a gramatical e a psicológica. Mas o que há de mais original na filosofia hermenêutica de Schleiermacher é, sem dúvida, a sua reflexão acerca da interpretação psicológica. Para ele é um movimento para dentro da constituição completa do autor, “um conceber o decurso interno de feitura da obra”.

Dilthey fez reviver o movimento iniciado por Schleiermacher direccionando-o como método de compreensão necessário às ciências humanas (ou, na linguagem de Dilthey, ciências do espírito). Foi Dilthey que tomou conscientemente a hermenêutica romântica ampliando e transformando-a numa historiografia, o texto a ser interpretado é a própria realidade humana no seu desenvolvimento histórico, um “conceber a partir da vida” Gadamer (1975), que serviu mais tarde como ponto de partida à hermenêutica da facticidade de Martin Heidegger.

Se as ciências históricas são compreensivas, ou interpretativas, como conceber através dos seus enunciados, uma validade? Esta questão foi legitimada ainda na época de Dilthey, na consagrada máxima de Nietzsche, “não existem factos, somente interpretações”, a questão da compreensão e da interpretação é empurrada ao centro de suas investigações: a compreensão exige uma misteriosa participação do interpretante à vida psíquica do outro (interpretado). Suas pesquisas mais avançadas procuram separar as ciências humanas dessa submissão à psicologia e dar ao movimento interpretativo uma compreensão mais objectiva.

A questão da história junto à hermenêutica em Dilthey está na sua interessante reflexão acerca dos conceitos de compreensão e explicação. O eixo central da filosofia diltheyana é a questão da história, da capacidade cognitiva da história e, para Dilthey é necessária uma aplicação ao estudo da acção histórica, da intenção do agente, sobretudo em conexão com a compreensão da realidade humana no seu desenvolvimento histórico.

Daí o uso da hermenêutica a fim de interpretar as acções humanas. O discurso a ser interpretado é o próprio decurso de acções humanas no seu interior, a intenção que guiou o agente. Dilthey caracteriza as suas intenções ao afirmar: “A riqueza da nossa experiência permite-nos imaginar, por uma espécie de transposição, uma experiência análoga exterior a nós e, compreendê-la...”. Ou seja, é somente através de uma transposição analógica das minhas experiências, que posso compreender as acções alheias.

Dilthey apropria-se da teoria hermenêutica enquanto caminho para constituição de uma “Crítica da Razão Histórica”, tão cobiçada pelas “ciências do espírito”, após a formalização filosófica da Crítica de Kant, como fundamento da ciência newtoniana. Dilthey recorre à filosofia romântica e ao significado da “Erlebnis”, da experiência vivida. A palavra proferida ou escrita, que relata o evento, implica uma distância em relação a esse mesmo evento: uma perda entre o originário da expressão na impressão.

“Se a exegese de um texto tem por finalidade exprimir o sentido contido no texto, como se espreme um suco de um fruto, a revivescência do sentido deveria coincidir com a repetição de Erlebnis a partir da qual se formulou o documento”  
Gusdorf (1995).

Ainda em Dilthey o grande problema de aplicação do movimento hermenêutico junto às ciências históricas não é esclarecido. A sua filosofia parece sustentar uma conexão entre a escola histórica com a hermenêutica romântica.

Mas o esquema do todo pelas partes ainda encontra rejeição, sobretudo entre os historiadores, onde o seu objecto não é um texto individual, mas a história universal.

Contudo foi Gadamer (1975) na sua obra *Verdade e Método* quem colocou o problema com grande clareza, ao escrever:

“Não somente a história não chegou ao fim - nós mesmos, enquanto compreendemos a história, nos encontramos nela como membros condicionados e finitos de uma cadeia que continua a avançar. E partindo-se dessa situação

precária do problema da história universal, parecem surgir facilmente dúvidas quanto a se saber se a hermenêutica está realmente em condições de servir de base para a historiografia” Gadamer (1975).

Se toda compreensão é a busca de sentido do que se fala ou escreve, e se a hermenêutica para Dilthey é como para Schleiermacher, a “arte da compreensão”, como achá-lo numa obra não acabada, mas sim aberta e disposta a mudanças repentinas. Como fica o papel do interpretante que jamais poderá dar-lhe o todo?

A originalidade de Dilthey está sobretudo na sua genialidade de expandir, com perfeição, a hermenêutica nas demais áreas da expressão humana. Através de uma supervalorização do homem histórico, Dilthey coloca a hermenêutica num novo plano, o texto a interpretar é a realização do homem, no seu decurso histórico.

Os seus preconceitos, a sua formação e o autor na sua história particular. Dilthey afirma que “a riqueza da nossa experiência permite-nos imaginar, por uma espécie de transposição, uma experiência análoga exterior a nós e compreendê-la...”. Se nos é possível compreender o outro, é porque temos a possibilidade de imaginar uma outra vida, em seu interior, a partir da nossa própria, por uma transposição analógica.

Na proposta de Dilthey vigora a experiência vivida como método de interpretação da história, mas separando de forma clara o intérprete do interpretado, o sentimento vivido da unidade objectiva da história.

Em seguida aborda-se a narrativa em Paul Ricoeur, mas para se chegar à sua obra pedagógica tem que se passar por muitos pensadores e filósofos, antropólogos, psicólogos e estudiosos das Ciências da Educação, já que desde Platão, Aristóteles, Kant, Nietzsche, Heidegger, Jung, Dilthey, Gadamer, Paul Ricoeur é considerado um excelente construtor de pontes entre várias e diferentes matérias (psicologia, fenomenologia, Ciências da Linguagem Simbólica, Antropologia) sempre tendo em vista o homem e a sua Educação.

## 7.2. A Hermenêutica da Narrativa em Paul Ricoeur

“O tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal.” Paul Ricoeur (2010)<sup>77</sup>

Paul Ricoeur é considerado um dos grandes pensadores e filósofos franceses do século XX. A sua reflexão filosófica é desenvolvida num grande número de textos filosóficos e literários que fazem dele mestre de uma das áreas mais significativas da filosofia contemporânea: a hermenêutica.

Na sua obra, a palavra hermenêutica possui pelo menos três sentidos: a hermenêutica dos símbolos, a hermenêutica do texto e a hermenêutica da acção. A sua obra filosófica é marcada por uma antropologia que está empenhada em desenvolver o sentido do homem e a sua maneira de se manifestar (pelas obras da cultura) e actuar. Ricoeur entra mesmo em diálogo com o estruturalismo, reconhecendo o valor técnico da análise das unidades que compõem o discurso, mas dedica-se, sobretudo, a uma hermenêutica que vise a descoberta do ser, que se manifesta nas múltiplas formas de discurso.

A verdade é que as páginas literárias quando são lidas, vivenciadas e experimentadas pelos próprios leitores tornam-se um instrumento através do qual aprendemos a lidar simultaneamente com o conhecimento e com as nossas emoções, como refere Eagan (1992). Assim podemos concluir que as histórias servirão aos leitores de perfeitos laboratórios para equacionarem os seus dilemas, problemas, perguntas e respostas relativos à sua própria vida.

A narrativa constrói, pois, o carácter durável de um personagem, o qual pode ser tido como sua identidade narrativa. Essa narrativa é a condição de possibilidade de se organizar a diversidade temporal do agir humano numa unidade de vida que faça sentido para si mesmo e para os outros. É o esforço por articular num enredo inteligível

---

77 Paul Ricoeur (2010), Tempo e Narrativa, edições Loyola.

as próprias experiências, a fim de compreendê-las, assumindo-as como suas e integrando-as na sua própria identidade.

É o que Ricoeur chama o “tecer da intriga”, ou seja, a capacidade de compor / narrar uma história a partir de uma diversidade de elementos, encadeando-os no tempo e numa totalidade dotada de sentido. É configurar a acção humana, conferir-lhe uma inteligibilidade ao organizar elementos díspares (sujeitos, acontecimentos, motivos, circunstâncias) ao contrário daquilo a que se chama amontoar elementos heterogéneos. A narração é o acto pelo qual tomamos conhecimento do passado a partir da integração de eventos discordantes na unidade concordante de uma história.

Desse conceito de identidade narrativa, podemos destacar três aspectos singulares. Primeiramente o seu carácter dialógico: o si e o outro são dois conceitos relativos, não existe “eu” sem “outro”. A descoberta da própria identidade não se dá de maneira isolada, mas sim a partir do diálogo com o outro, em torno de acontecimentos e no interior das várias instituições.

Um segundo aspecto diz respeito ao seu carácter instável, a identidade narrativa não é uma identidade substancial e fixa, mas construção indefinida que se dá ao longo do tempo. Ela não é algo já dado a ser descoberto, tampouco um artifício fruto da invenção. A identidade narrativa é uma identidade móvel, uma combinação entre a concordância da história e a discordância provocada pelas peripécias contextuais.

Um terceiro aspecto aponta para sua dimensão **ética**. As nossas narrativas estão abertas ao olhar e à interpretação dos outros, a nossa identidade é construída e reconstruída num diálogo com o outro. Temos aqui a dimensão ética da identidade narrativa. E diálogo significa que a identidade pessoal se constrói e se descobre não num movimento de introspecção, mas num movimento de projecção possibilitado pelas narrativas que são feitas por nós e sobre nós.

Projecção que possibilita a auto-compreensão em mundos novos nos quais posso eu próprio habitar. Assim, “enquanto *mimesis* da acção, a narrativa mergulha no terreno da

*práxis*, permitindo à pessoa situar-se como um *si responsável*; por outras palavras, a narrativa é uma via mediadora entre ser e dever ser, entre descrição e prescrição. Em segundo lugar, através da narração realiza-se a passagem da teoria da acção à teoria ética”.

Uma tese importante que emana do conceito de identidade narrativa aponta para o facto de haver uma estreita ligação entre a experiência humana do tempo e a narrativa, seja ela histórica ou de ficção. Ricoeur trabalha com o conceito de referência metafórica para ultrapassar os limites impostos aos textos de ficção e poesia, limites que reservam aos discursos científicos a capacidade de dizer a verdade, ou ainda, de dizer algo sensato sobre a realidade.

Uma obra de ficção não é uma simples cópia da realidade e tampouco um puro exercício de imaginação descolado da realidade. A narrativa ficcional parte da realidade de alguém, da sua experiência do mundo que é dita a outro, alguém que vive numa outra realidade e que assimilará algo dessa realidade, que lhe é dita, a partir de sua própria experiência.

É, pois, desde essa nova assimilação que o dito retorna à realidade em forma de acção. Segundo Paul Ricoeur a narrativa é fundamentalmente mediação entre uma experiência anterior e uma experiência posterior à qual se dirige, dá sentido, completa e realiza, uma experiência que é configurada na linguagem ao ser narrada a outro que por sua vez a reconfigurará na sua situação própria, dando-lhe uma nova configuração.

A reconfiguração pelo relato confirma esse traço do conhecimento de si, que ultrapassa de longe o domínio narrativo, a saber, que o si não se conhece imediatamente, mas somente indirectamente, pelo desvio dos sinais culturais de todo tipo, que se articulam sobre as mediações simbólicas que sempre já articulam a acção e, entre elas, ou seja, as narrativas da vida quotidiana. A mediação narrativa sublinha esse carácter importante do conhecimento de si, por ser uma interpretação de si.

Ler a si mesmo no espelho das palavras da narrativa histórica e de ficção é ler uma vida marcada pela pertença histórica desde representações simbólicas e também pela pertença a instituições. O leitor pode reconhecer nos personagens das suas leituras **atitudes, valores, virtudes, escolhas e decisões** que o ajudam na compreensão de si mesmo e a guiar, conduzir as suas próprias acções.

Em oposição ao pensamento moderno, insiste-se aqui no carácter indirecto da presença da consciência a si mesmo, insistência que mostra a importância atribuída à mediação inerente à narrativa: o sujeito é originalmente interpretação de si mesmo e, nesse processo hermenêutico há uma dupla desapropriação do sujeito da interpretação, há uma ascese primeira diante da obra e num segundo momento um desalojamento da identidade primeira que abre o sujeito a novas possibilidades de ser no mundo, de habitá-lo e vivenciá-lo.

Como consequência, a hermenêutica da pessoa acontece na história, no tempo e na relação com os outros, trata-se de uma identidade que já não é mais fruto de uma mera teoria, mas acontece no tempo e na condição **ética**. O si mesmo constitui-se a partir da influência histórica e ética dos personagens apreendidos na leitura, os quais encarnam grandes decisões de vida. Temos, pois, a narrativa histórica e a narrativa ficcional, entendendo ficção como algo distinto de falseado, contribuições essenciais para a interpretação da nossa condição histórica. Por meio delas temos uma reconfiguração de nossa condição humana, a qual pode ser igualmente uma “des-figuração” dessa mesma condição.

Com esse conceito de identidade narrativa, Ricoeur quer mostrar como se dá a construção da identidade a partir da relação entre linguagem e experiência humana do mundo, e pretende escapar a uma dicotomia que não contribui para a solução do problema da identidade ou o sujeito é uma confusão de conhecimentos, emoções e vontades que jamais se unificam, a não ser ilusoriamente, ou é pura permanência, alguém sempre idêntico a si mesmo.

A essa alternativa Ricoeur propõe o conceito de identidade narrativa e no modo como esse conceito é desenvolvido na sua filosofia hermenêutica vemos ser incorporada uma estrutura temporal, da qual faz parte o texto narrativo, entendido como obra escrita. Esse texto narrativo surge duma determinada situação e procura dar-lhe sentido por meio da expressão linguística e, nessa expressão pessoas, circunstâncias, motivações, acções são articuladas pela narrativa, numa totalidade dotada de sentido, que faz e dá sentido. A narrativa quer tornar inteligível uma história ao dizer o sentido dos fragmentos de uma experiência humana do mundo.

Ricoeur sublinha na sua obra hermenêutica que o homem é a única “coisa” capaz de ser tocado e modificado pela palavra.

A narrativa, contudo, no dizer de Jardim (2003)<sup>78</sup> abre-nos a porta da acção ética e motiva o leitor hermeneuta a revelar-se na sua singularidade exemplar; fazendo escolhas em situação, interpretando-se, reinterpretando-se, avaliando e auto-avaliando-se pois, seguir uma história é compreender não só a sucessão das acções que nos orientam numa certa direcção, mas também os imprevistos, as surpresas.

Sempre que este processo se dinamiza através do acto de leitura, em que a compreensão de si e do texto é inseparável do diálogo com a ética, temos aquilo a que Jardim (2003) chama “narrética”, essencial no diálogo entre professor, alunos e nos textos em questão. A narrativa assim vista poderá constituir-se como ponte para uma vida verdadeiramente ética.

A partir de uma hermenêutica da narrativa, o aluno aprende de uma forma lúdica, natural e simples a desenvolver uma hermenêutica de si mesmo, Ricoeur, (1991). E, sublinha ainda Jardim (2003) “assim se percebe o caminho ricoeuriano da hermenêutica à ética; da interpretação à avaliação das escolhas feitas; dos valores adquiridos, de

---

78 Maria A. Jardim (2003), *Da Hermenêutica à Ética em Paul Ricoeur*, edições Universidade Fernando Pessoa.

comportamentos repetitivos; dos usuais conflitos de interpretações, em que a ideologia, os valores e a autoridade se manifestam, sabendo que a configuração imaginativa que o texto propõe ao leitor leva-o à reconfiguração de si, dentro do seu próprio mundo. E, porque nenhuma hermenêutica é eticamente neutra, o sujeito/leitor é levado a pôr-se em questão e a auto avaliar-se encontrando-se no caminho da reflexão ética.”

Ricoeur (1983), em *Temps et Recit*, apresenta ainda o conceito de *mimesis*, nos seus três momentos, entendida como imitação do mundo da acção. Começando pela *mimesis I* ou seja a pré-compreensão do mundo da acção, passando pela *mimesis II* que assenta na sua função mediadora e por fim a *mimesis III* que corresponde à abertura que se opera através da leitura, a interpretação do mundo do texto a partir do mundo do leitor que recebe a obra, mudando o seu modo de agir. Todo este processo é mediado pela interpretação que o leitor vai fazendo, à medida que mergulha na leitura da obra, passando pela ficção que aguça a imaginação e acaba tendo os seus efeitos na transformação da sua vida prática, Ricoeur (1969).

Paul Ricoeur desenvolveu os seus estudos não só no âmbito da hermenêutica do texto, mas também no que se refere à educação de valores, o que no dizer de Jardim (2003) se torna muito importante para a Leitura de Narrativas (contos) ao ponto de poder desenvolver no aluno a dimensão ética. Esta dimensão tem grande importância já que no mundo hoje se perdeu o sentido da sacralidade das coisas, sendo que o estatuto das coisas reduziu-se à utilidade que têm, ou não têm para o homem. Hoje, em muitos casos, o homem é o centro de todas as coisas e, só «atribui» valor aos objectos e os próprios objectos são tidos por coisas. Palmer (1969) salienta que hoje “um valor é algo que se coloca sobre os objectos no mundo, como se fosse uma camada de tinta”.

No entanto, há formas de contornar esta questão ajudando as crianças e os jovens a encontrar esse sentido mais profundo da vida e seus valores, tendo em conta como refere Beardsley que a arte, por exemplo, oferece um ideal para a vida dos seres humanos.

Em Beardsley (1982) todo o valor é instrumental, admitindo, por exemplo, que as experiências estéticas são consideradas um valor, porque são experiências gratificantes e compensadoras, apresentando como exemplo:

- A arte apazigua tensões e arrefece impulsos destrutivos (efeito catártico, de que falava Aristóteles e ao qual atribuía um importante valor moral, pois a arte, nomeadamente a tragédia, tinha como função a educação dos sentimentos);
- A arte resolve os nossos próprios pequenos conflitos interiores (valor terapêutico, porque contribui para nos sentirmos melhor);
- A arte refina a percepção e a capacidade de discriminação (valor cognitivo, porque aperfeiçoa a nossa apreensão do mundo);
- A arte desenvolve a imaginação e a capacidade de ver as coisas de outros pontos de vista; (valor cognitivo, porque aperfeiçoa, igualmente, a nossa apreensão do mundo);
- A arte contribui a título preventivo para a nossa saúde mental (valor terapêutico, porque contribui para nos sentirmos melhor);
- A arte fomenta a simpatia e a compreensão entre pessoas (valor moral porque contribuem para orientar as nossas acções); e
- A arte oferece um ideal para a vida dos seres humanos.

Nesta perspectiva a arte pode ser vista como um valor imprescindível ao homem ajudando-o a gerir emoções, afectos, sentimentos, contribuindo para um maior equilíbrio e autonomia no desenvolvimento das suas actividades quotidianas. Assim, no próximo capítulo estudaremos emoções e afectos e sua importância na aprendizagem colaborativa.





## **CAPÍTULO VIII**

### **Emoções, Afectos e Aprendizagem Colaborativa**

“Percebi há alguns anos que o poder que esse momento tem de nos emocionar, de qualquer ponto de vista que o examinemos, nasce do facto de ele personificar um instante de nascimento, uma passagem de um limiar que separa um abrigo seguro mas limitador das possibilidades e dos riscos de um mundo mais amplo à frente.” Damásio (2000)



## **Nota Introdutória**

Este capítulo define o conceito de emoção e sua relação com a cognição; a importância e o papel central das emoções no funcionamento psicológico humano; o estudo das emoções e sua relação com o temperamento da criança, salientando-se a importância de autores como Daniel Goleman, Damásio entre outros. Segue-se a importância da aprendizagem colaborativa, como estratégia da auto-aprendizagem, processo que facilita uma aprendizagem mais eficaz e autónoma. Finalmente a autoaprendizagem e processos virtuais, aprendizagem interactiva e aprendizagem interactiva como processo de autoaprendizagem.

### **8.1. Emoção e Cognição**

O mundo das emoções e dos afectos é, sem dúvida, um aspecto importante e a ter em conta quando se estuda o fenómeno índigo, já que, como podemos ver até ao presente, toda a criança em geral e a criança índigo em particular é verdadeiramente emotiva e necessita de afecto para poder crescer e desenvolver-se equilibradamente e em harmonia. Ela pode nem ter família biológica: pai, mãe, irmãos, etc., mas se tiver alguém que a ame e compreenda os seus sentimentos, afectos e emoções, ela poderá vir a ser um adulto emocionalmente equilibrado e feliz.

Todo organismo vivo é sensível e, portanto, responde a estímulos do ambiente e do exterior. Esta capacidade de ser afetado e de afetar, tem o efeito de uma mudança no estado do organismo, que pode tornar-se um comportamento emitido para o ambiente externo em resposta. Esse movimento de afetar e ser afetado que ocorre entre o organismo vivo e o seu ambiente é conhecido como vida emocional.

Desde tempos remotos que as emoções são alvo de estudo e interesse humano e científico, em diferentes e diversificadas áreas.

Encontramos referências na Filosofia, por exemplo, em Solomon, (2004); Strongman, (1996) que entendem a emoção como elemento fundamental no desenrolar da vida humana, assim como um mecanismo de construção do conhecimento.

Nos últimos anos tem-se visto um crescente interesse pelo factor emocional do ser humano, sendo que alguns estudiosos (P. Ekman, A. Damásio, R.J. Daidson, etc.) se têm debruçado sobre a dinâmica da mente emocional e sua influência na conduta e comportamento humano.

Os referidos autores salientam mesmo a impossibilidade de conceber-se o ser humano separando nele os domínios afectivos, emocionais e os racionais ou lógicos, o corporal do mental, o que não faz qualquer sentido e, muito menos, quando se fala em crianças sensíveis, emotivas e delicadas.

Os referidos autores chegaram a salientar que as emoções humanas, longe de serem uma ameaça para a razão, poderão ajudar a que esta encontre caminhos mais próximos das experiências quotidianas dando respostas mais eficazes e conscientes ao ser humano:

“O cérebro faz parte de um organismo completo com o qual interage continuamente, e que nós enquanto seres humanos, apesar de notáveis características individuais, que transformam cada um de nós num ser verdadeiramente único, partilhamos características biológicas semelhantes em termos de estrutura, organização e função dos nossos organismos.” Damásio (2000).

O estudo das emoções e a sua relação com o temperamento da criança tem vindo a suscitar o interesse de vários investigadores, desde há algum tempo, sendo hoje indiscutível o seu papel central no funcionamento humano, quer adaptativo, quer desajustado. A sua relação com a psicopatologia infantil começa também a merecer destaque especial.

O estudo da relação das emoções com o ajustamento da criança tem vindo a fornecer contributos importantes para o desenvolvimento de intervenções preventivas em saúde

mental, que procuram não só desenvolver a competência emocional das crianças, como desenvolver competências nos pais para que consigam, mais eficazmente, ajudar as suas crianças a nomear, diferenciar e regular as suas emoções e compreender as emoções dos outros, a favor de um maior equilíbrio.

A emoção apresenta-se à consciência como um fenómeno imediato e concreto que carrega o seu próprio sentido, sem que o tenhamos solicitado, refere Ades (1993).

Os nossos sentimentos mais profundos, as nossas emoções, paixões e desejos estão em relação directa com as nossas vidas e experiências diárias de vida, que nos guiam e estimulam, positiva ou negativamente, quando se trata de enfrentar tempos difíceis, situações complicadas e são demasiado importantes para serem deixados exclusivamente nas mãos da nossa razão, por mais que o intelecto esteja lúcido. Perigos eminentes, perdas de familiares ou amigos dolorosas, a persistência para um objectivo, apesar das limitações e dos fracassos, as relações com companheiro (a) ou com família são sempre acompanhadas de emoções fortes e afectos, nem sempre fáceis de controlar.

Sabe-se hoje que a Psicologia defende e reconhece a função adaptativa das emoções no desenvolvimento humano, assim como a existência de emoções inatas, as quais são chamadas emoções básicas do ser humano, nomeadamente: a alegria, a tristeza, a raiva e o medo.

Não obstante ter-se atribuído um papel central às emoções no funcionamento psicológico humano, nem sempre a sua definição é clara e consensual, variando consoante a ênfase dada pelo carácter específico das diferentes teorias e áreas do conhecimento, Fridja (2004). Cada emoção oferece uma vontade determinada de agir desempenhando um papel adaptativo no desenvolvimento da espécie humana.

Daniel Goleman (1996), salienta que as emoções são essencialmente impulsos para agir, planos instantâneos para enfrentar a vida, que a evolução tem inculcado em nós. Assim, segundo este autor, cada emoção prepara o corpo para um tipo diferente de resposta, sendo algumas delas:

- **Raiva:** surge quando o sangue flui para as mãos e torna mais fácil tomar-se uma arma ou bater num inimigo, sobe o nível de adrenalina, o que garante que a pessoa fica pronta para executar qualquer acção vigorosa e até perigosa;
- **Medo:** neste caso o sangue sobe aos músculos, principalmente para as pernas, para facilitar uma rápida fuga. O corpo é colocado num estado de alerta geral e atenção fixando-se na próxima ameaça;
- **Felicidade:** provoca um aumento de atividade dos centros cerebrais suprimindo sentimentos negativos e pensamentos perturbadores. A pessoa está agora melhor preparada para enfrentar qualquer tarefa, com estado de prontidão, ânimo e relaxamento geral;
- **Amor:** É o oposto do estado fisiológico de “lutar ou fugir” partilhada pela raiva e medo. Neste caso geram-se reações mais tranquilas e um estado de calma e satisfação que facilita a cooperação e o bem estar;
- **Surpresa:** provoca uma reação facial onde as sobrancelhas levantadas permitem maior alcance visual e maior luz na retina, fornecendo mais informações para qualquer evento inesperado; e
- **Desagrado:** surge com uma expressão facial de nojo e é o mesmo em todo o mundo, perante um odor nocivo ou alimentos estragados ou prejudiciais.

Essas reações emocionais e comportamentais foram sendo moldadas pela nossa experiência de vida e pela nossa cultura ao longo dos tempos.

As nossas emoções mais profundas e duradouras, que chamamos de sentimentos e que formam a base da nossa vida emocional são inerentes às necessidades humanas. O movimento da vida emocional tem dois sentidos: em direção à união e dependência emocional, ou à separação e independência emocional.

Encontramos também, através da Antropologia, estudos que se têm ocupado preferencialmente pelo estudo da ligação entre as emoções e a dimensão cultural das sociedades. No campo da História tem-se desenvolvido esforços no sentido de descrever

o curso do interesse pelas emoções, enquanto a Sociologia se tem preocupado em perceber a relação entre o funcionamento emocional e a pertença a grupos sociais, como por exemplo acontece em Kemper, (2004).

As Neurociências têm demonstrado igualmente um interesse crescente pelas emoções humanas e pelos contributos únicos dos sistemas emocionais no funcionamento e comportamento humano, sendo o cérebro reconhecido como centro de comando fundamental das emoções, Damásio (2000, 2003).

A nossa capacidade de reconhecer e gerir as nossas emoções é fundamental para alcançar um equilíbrio na relação com o meio ambiente e a satisfação das nossas necessidades naturais e sincera satisfação emocional.

Nos tempos hodiernos é também uma arte dos relacionarmos com os outros e a aptidão de gerir as emoções dos outros, que está na base da popularidade, da liderança e da eficácia e realização interpessoal. Saber gerir as emoções dos outros requer a maturação de duas habilidades emocionais: autocontrolo e empatia.

A inteligência emocional implica também o desenvolvimento da inteligência interpessoal. Segundo Thomas Hatch e Howard Gardner, há quatro componentes da inteligência interpessoal: organizar grupos, negociar soluções, relacionamento pessoal e análise social, onde se encontra uma forte componente de cooperação e colaboração entre pares.

Os conceitos de Inteligência Emocional, Interpessoal e Social revolucionaram completamente o anterior conceito de Inteligência, tornando mesmo obsoletos os antigos testes de QI.

Robert Thorndike, por volta dos anos 30 sugeriu a possibilidade das pessoas puderem ter "inteligência social" - uma habilidade de perceber estados internos, motivações e comportamentos de si próprio e dos outros e de agir de acordo com essa percepção.

Howard Gardner nos anos 80 apresentou a Teoria das Inteligências Múltiplas, que envolvia sete formas distintas de inteligência, entre elas as inteligências intrapessoal e interpessoal.

Na década de 90, o pesquisador John Mayer, juntamente com seus colaboradores David Caruso e Peter Salovey, torna-se uma referência para a pesquisa científica sobre "Inteligência Emocional".

O termo "Inteligência Emocional", popularizou-se entretanto e a expressão "Inteligência Emocional" ganhou popularidade com a publicação do livro *Inteligência Emocional* de Daniel Goleman, em 1995, mas este tema já é alvo de pesquisas, desde o início da década de 90, com a publicação de artigos em revistas acadêmicas, realizadas por Peter Salovey e John D. Mayer.

Inteligência Emocional é actualmente definida como a capacidade de raciocinar sobre emoções. Ela inclui a capacidade de perceber emoções com precisão, de aceder e gerar emoções, de entender emoções, e regular as emoções de forma reflexiva, de modo a promover simultaneamente o crescimento emocional e intelectual.

John Mayer (2000) num artigo publicado com os seus colaboradores apresenta quatro tipos de habilidades da Inteligência Emocional:

- Habilidade para a percepção das emoções, que inclui habilidades envolvidas na identificação de sentimentos por estímulos, através da voz ou expressão facial, por exemplo. A pessoa que se sobressai nessa habilidade percebe facilmente a variação e mudança no estado emocional de outra;
- Habilidade no uso das emoções que implica a capacidade de empregar as informações emocionais para facilitar o pensamento e o raciocínio;
- Habilidade no entendimento das emoções que consiste em captar variações emocionais, nem sempre evidentes; e
- Habilidade de controlo e transformação das emoções, que como o nome indica pressupõe a capacidade de autocontrolo, para uma mudança de atitude na pessoa.

Os referidos autores desenvolveram ainda cinco domínios ou competências da Inteligência emocional, Salovey e Mayer, (1999)<sup>79</sup>: Autoconsciência; Autodomínio; Automotivação; Empatia e Habilidades Sociais e /ou Cooperativas.

Enquanto a Autoconsciência é conhecer as suas próprias emoções, o Autodomínio é a capacidade de controlar os sentimentos nos mais variados momentos e situações; administrar as emoções. Lidar com os sentimentos apropriadamente. Significa lidar com as próprias emoções de forma a facilitar a realização das atividades, em vez de interferir com elas. Desenvolver equilíbrio emocional para recuperar-se de aflições emocionais.

A Automotivação envolve a utilização de sentimentos de entusiasmo, perseverança e tenacidade para conquistar os seus objectivos e metas de uma forma bem direccionada e segura, com o intuito de ter iniciativa e ser altamente eficaz; perseverar sempre, mesmo diante de revezes e frustrações. É com perseverança, entusiasmo e motivação que se consegue aperfeiçoamento e êxito nas realizações. Direccionar as emoções e atenção para determinado objectivo ou meta é essencial para concentrar a atenção e promover realizações.

Empatia e Habilidades Sociais ou Cooperativas são a arte do relacionamento, isto é em grande parte, a aptidão de lidar com as emoções dos outros; interagir com facilidade; utilizar essas habilidades para liderar; negociar, dialogar, colaborando e solucionando divergências, bem como para a cooperação no trabalho em equipa; saber viver com alegria no convívio com as pessoas, evitando ver a vida apenas como mero observador.

---

79 Salovey e Mayer, (1999) Emotional Intelligence. apud Goleman  
[http://www.cursoseducacaoadistancia.com.br/teorias\\_aplicadas/cursos\\_a\\_distancia\\_salovey\\_%20mayer.htm](http://www.cursoseducacaoadistancia.com.br/teorias_aplicadas/cursos_a_distancia_salovey_%20mayer.htm)

## 8.2. Aprendizagem Colaborativa como Estratégia da Auto-aprendizagem

O mundo das emoções e dos afectos é sem dúvida fascinante e compreende-se agora porque motivo são importantes certas habilidades para que o homem se realize e prospere com outra abertura e conhecimento, podendo assim atingir maior e melhor maturidade e autonomia. As crianças índigo, como tivemos ocasião de referir em capítulos anteriores, são de uma grande riqueza ao nível afectivo e emocional. Nem sempre as escolas têm o factor afectivo e emotivo em conta e, nem sempre se procura um clima de empatia, desenvolvendo-se habilidades de cooperação, automotivação ou autodomínio, o que facilitaria uma aprendizagem mais criativa, eficaz e autónoma.

Sabe-se igualmente que nem sempre é possível fazerem-se mudanças radicais nas instituições educativas, mas podemos em conjunto encontrar ferramentas e técnicas que ajudem educadores e professores a abraçar a mudança de práticas educativas baseadas na reflexão-acção, para que a educação faça uma evolução gradual e natural.

Essas práticas devem ser centradas, não apenas no desenvolvimento cognitivo do aluno, mas possibilitando a operacionalização de uma prática educativa mais eficaz, humana, autónoma e responsável, fomentando a auto aprendizagem, a utilização de técnicas e tecnologias que desenvolvam a atenção e empatia da criança ou jovem e os despertem com interesse e motivação para desvendarem com gosto os mistérios do aprendizado:

“A nossa relação com o mundo técnico é maravilhosamente simples e aprazível. Deixamos entrar objectos técnicos no nosso mundo quotidiano e ao mesmo tempo mantemo-nos fora, ou seja deixemo-los descansar em si mesmos como coisas que não são algo absoluto, senão que dependem de algo superior (...) Denomino a atitude pela qual nos mantemos abertos ao sentido oculto do mundo técnico a abertura ao mistério” Heidegger (1997).

A aprendizagem colaborativa é das mais antigas que se conhecem. Sócrates ensinava os seus discipulos em grupos pequenos através do diálogo. Séneca, filósofo Romano defendia a aprendizagem colaborativa afirmando “aquele que ensina aprende” John Dewey no inicio do sec. XX promoveu o uso de grupos de aprendizagem colaborativa. A aprendizagem colaborativa destaca a participação activa e a interacção, tanto dos

alunos como do professor. Segundo Jonhson & Jonhson “a aprendizagem colaborativa produz, sem dúvida, melhores resultados, relações de amizade mais positivas e um maior equilíbrio psicológico do que a aprendizagem competitiva ou individual” promovendo assim a autonomia do indivíduo e um maior equilíbrio emocional.

O uso das novas tecnologias dentro da sala de aula, passaram a exigir novas estratégias de aprendizagem. Vigostky ressalta a importância da interação e colaboração entre pares, vendo como actor principal o sujeito activo, construtor do seu próprio conhecimento, em autonomia e num processo de auto aprendizagem. Já tivemos ocasião de ver que para Vigostky a colaboração entre pares é vista como vantajosa no processo sócio cognitivo. Na colaboração de pares, os indivíduos colaboram entre si na construção do significado pela internalização dos processos de pensamento implícitos nas interações e comunicações.

Partindo da hipótese de que o sujeito aprende melhor em colaboração com outro, como defendia Vigostky, então pode-se referir que a aprendizagem colaborativa on-line tem uma diferença significativa em relação à aprendizagem tradicional, porque neste tipo de aprendizagem o aluno além de ser activo, participativo, pode usar o computador para trabalhar em colaboração com o professor e com outros companheiros, que estejam a uma distância considerável dele, para conseguirem obter um objectivo comum e construir assim o seu conhecimento de forma autónoma.

Cada vez existe maior modificação dos circuitos de comunicação interhumana. que se concretiza em comunidades de prática relacional mediadas por Internet, refere Garcia Carrasco (2005), às que se faz referência mediante expressões como: “cibercomunidade”, “cibersociedade”, Jones (2003); “comunidades no ciberespaço” Smith (2003); “comunidades que aprendem e formação virtual” Teare (2002).<sup>80</sup>

---

80 Extraído e adaptado de artigo de Teresa Guerra (2006). Processos Virtuais de Auto Aprendizagem, Noesis, Universidade de Salamanca.  
[http://noesis.usal.es/Documentos/Educare2006/arts\\_pdf/Teresa\\_Guerra.pdf](http://noesis.usal.es/Documentos/Educare2006/arts_pdf/Teresa_Guerra.pdf)

Todos estes e muitos outros autores ressaltam a natureza interactiva, comunicativa, social, do desenvolvimento do sujeito e dos seus processos de aprendizagem, salientando a colaboração e sua importância no apoio aos outros, através das ferramentas criadas em espaços virtuais para uma cada vez mais eficaz auto aprendizagem com qualquer tipo de alunos. No caso de crianças e jovens índigos, apresentando estes, características já anteriormente enunciadas, melhores resultados poderão obter desde que sejam identificados antecipadamente os objectivos da aprendizagem pelos professores.

### **8.2.1. Autoaprendizagem e Processos Virtuais**

Antes de iniciar um projecto, ou começar a preparar uma unidade de matéria curricular, os docentes poderiam passar a identificar as habilidades ou conceitos específicos que o estudante vai aprender, formular objectivos académicos claros e, planejar de que maneira estes objectivos cumprem as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação e que foram adoptados pela instituição educativa de forma a proporcionarem uma verdadeira auto aprendizagem.

Herman, Aschbacher y, Winters (1992) identificaram cinco questões ou elementos, considerados como “habilidades” que se devem ter em conta quando se planificam objectivos de aprendizagem:

- Que habilidades cognitivas importantes quero que desenvolvam os meus alunos? (Ex: utilizar a álgebra para resolver problemas de todos os dias, escrever de maneira persuasiva, etc). Utilize como guia as regras básicas para se atingirem as competências;
- Que habilidades afectivas e sociais quero que desenvolvam os alunos? (Ex: desenvolver habilidades para trabalhar em grupo ou em equipa);
- Que habilidades metacognitivas desejo que desenvolvam os alunos? (Ex: reflectir sobre o processo de investigação que realizarão, avaliar a sua efectividade e determinar métodos para melhorá-lo);
- Que tipo de problemas quero que estejam ao alcance da capacidade dos alunos resolverem? (Ex; saber indagar, aplicar o método científico, etc); e

- Que conceitos e princípios quero que os alunos tenham capacidade de aplicar? (Ex: aplicar nas suas vidas princípios básicos de ecologia e conservação, compreender as relações causa – efeito, etc).

Outras considerações que docentes e alunos devem ter em conta:

- Têm os alunos acesso fácil aos recursos que necessitam? É especialmente importante se um estudante requer conhecimento especializado da comunidade numa matéria ou no uso duma tecnologia específica;
- Sabem como utilizar os recursos? Por exemplo, os alunos que têm uma experiência mínima computadores necessitam apoio adicional para os utilizar?
- Têm tutores ou monitores que os ajudem em relação ao seu trabalho? Estes podem estar na instituição ou fora dela.
- Têm claro os alunos as normas e as responsabilidades de cada uma das pessoas do grupo? e
- A aprendizagem não se faz a partir de uma receita do professor. Esta requer uma modificação radical de sua autoria nas aulas presenciais e on-line.

O professor não se posiciona como quem detém o monopólio do saber, senão como quem dispõe de argumentos e cria possibilidades de se envolver e de envolver os alunos, incidindo e estimulando a intervenção dos aprendizes como seres criativos co-autores da aprendizagem desenvolvendo todas as suas “habilidades”.

### **8.2.2. Aprendizagem Interactiva**

Neste contexto as crianças índigo enquadram-se perfeitamente numa modalidade de aprendizagem interactiva, porque elas próprias apresentam muitas das características salientadas na Tabela a seguir referenciado, por serem intuitivas, sensíveis, sensitivas e sensoriais, fazem relações de conexão com o mundo real e o imaginário com muita facilidade e habilidade, apresentando uma grande abertura a novas ideias e relações.

São abrangentes e revelam maior facilidade para a descentralização, coexistência de vários centros de interesse ao mesmo tempo, o que as caracteriza ordinariamente com défice de atenção, por apresentarem dificuldade de se centrarem num só interesse ou num único conteúdo, aparentemente parecem distraídas, mas quando se lhes pergunta sobre os temas das aulas sabem do que se falou, até com pormenores.

Na Tabela 1 apresentam-se as características principais da aprendizagem na modalidade tradicional e interactiva, propostas por Marco Silva (2005). Sem invalidar o paradigma clássico, o professor deve ser consciente dessa distinção e assim verificar o ambiente comunicacional de aprendizagem que promove na sua aula.

Ao compararmos as duas modalidades de aprendizagem existentes percebe-se como a segunda se encaixa muito melhor nas características que as crianças de hoje apresentam do que uma aprendizagem tradicional, bastante mais racional, lógica, reducionista, centrada na transmissão de conhecimento, enquanto a segunda se caracteriza por ser bastante mais criativa, intuitiva, multisensorial, conectiva, descentralizada, utilizando a participação e colaboração dos alunos.

Tabela 1: Comparação entre aprendizagem tradicional e aprendizagem interactiva

<b>Modalidade Tradicional</b>	<b>Modalidade Interactiva</b>
RACIONAL: organiza, sintetiza, hierarquiza, causaliza, explica	INTUITIVA: conta com o inesperado, com o acaso, com uniões não lineares
LÓGICO-MATEMÁTICO: deductivo, sequencial, demonstrável e quantificável;	MULTISENSORIAL: dinamiza a interacção de múltiplas capacidades sensoriais
REDUCIONISTA: separa corpo e mente, razão e objecto, intelecto e espírito, emissão e recepção, o lógico e o intuitivo;	CONECTIVA: procura fazer analogias, em permanente abertura a novos significados e a construção de redes de relações;
CENTRADA: parâmetro, coerência, delimitação, transcendência;	DESCENTRALIZADA: coexistem múltiplos centros
PROCEDIMENTO: transmissão, exposição oral, leitura linear livresca, baseada na memorização e repetição	PROCEDIMENTO: navegação, experimentação, simulação, participação, bidireccionalidade, coautoria

No caso das crianças índigo, não lhes interessa uma aprendizagem de mera transmissão de conhecimentos, exposição oral, leitura linear livresca, baseada na memorização e repetição, mas sim uma aprendizagem que fomente a espacialidade, navegação e criatividade, a experimentação, simulação, participação, bidireccionalidade e co-autoria. É neste contexto que se sentem mais realizadas e estimuladas e aprendem com maior facilidade e concentração, desenvolvendo mais facilmente as suas capacidades e aptidões.

### **8.3. Aprendizagem Interactiva como Autoaprendizagem**

No momento presente coloca-se a necessidade de olhar o mundo desde uma perspectiva menos linear, mais complexa, relacional e descentralizada. O enorme potencial de comunicação das novas tecnologias conseguiu unir numa rede mundial, que chamamos internet a maioria dos computadores à volta do planeta. Esta comunicação em rede, por meio da internet permite representar e tornar mais acessível a complexidade do mundo actual. Como refere Castells Manuel (2001) “a tecnologia de informação é o equivalente histórico da electricidade na era industrial, na nossa era poderíamos comparar a Internet com a rede eléctrica e o motor eléctrico, dada a sua capacidade para espalhar o poder da informação a todos os níveis da actividade humana (...) internet constitui actualmente a base tecnológica da forma organizativa que caracteriza a era da informação em rede.”

Um instrumento de aprendizagem interactivo e dinâmico é o *Moodle*. O desenho e desenvolvimento do *Moodle* é guiado por uma filosofia de aprendizagem especial, um modo de pensar sobre o qual são encontradas referências, em poucas palavras, como uma "pedagogia socioconstrucionista".

A palavra *Moodle* provinha originalmente do acrónimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, que se reveste de especial significado não só para as pessoas que o desenvolvem mas também para académicos ligados às questões da educação. Por outro lado, *Moodle* é também um verbo que descreve o processo de navegar despreziosamente por algo, enquanto se faz outras coisas ao mesmo tempo,

num desenvolvimento agradável e conduzido frequentemente pela perspicácia e pela criatividade.

A utilização do *Moodle* na aprendizagem é baseada no construtivismo e a sua utilização proporciona às pessoas, adultos e/ou crianças, construir novos conhecimentos activamente, na medida em que interagem com o seu ambiente.

Tudo o que lê, vê, escuta, sente e toca é confrontado com o seu conhecimento anterior e se estas experiências forem viáveis dentro de seu mundo mental, formarão um novo conhecimento que irá carregar consigo. O conhecimento é fortalecido se puder usá-lo sucessivamente no seu ambiente mais amplo.

Quem o utiliza não é apenas um banco de memória absorvendo informação passivamente, nem o conhecimento lhe pode ser "transmitido" apenas por ler alguma coisa ou ouvir alguém.

Isso não significa que não consiga aprender nada da leitura de uma página na web ou assistindo a uma palestra. O que queremos realçar é que ocorre mais interpretação do que transferência de informação de um cérebro para outro. Este tipo de aprendizagem é muito mais criativo e interessante para muitas crianças, nomeadamente as que apresentam características índigo.

O Construtivismo defende que a aprendizagem é particularmente efectiva quando constrói alguma coisa para outros experimentarem, por exemplo uma frase falada ou uma mensagem na internet, até aos artefactos mais complexos como uma pintura, uma casa ou um pacote de software.

Sabe-se que se lê várias vezes uma página, ainda assim podemos esquecer o seu conteúdo, mas se tiver de tentar explicar estas ideias com as suas próprias palavras a outros, ou produzir uma apresentação em slides ou *Power Point* explicando estes conceitos, então a investigação diz que terá uma compreensão melhor e mais integrada.

Esse é o motivo porque as pessoas fazem anotações durante as aulas, mesmo que nunca leiam as anotações novamente.

Por outro lado o Construtivismo Social estende as ideias acima para um grupo social construindo coisas, umas para as outras, criando, de forma colaborativa, uma pequena cultura de objectos compartilhados, com significados compartilhados. Quando alguém é introduzido dentro de uma cultura como esta, está a aprender constantemente sobre como ser uma parte dessa cultura, a vários níveis.

Um exemplo bem simples é um objecto como um copo. O objecto pode ser usado para muitas coisas, mas o seu formato sugere algum "conhecimento" sobre conter líquidos. Um exemplo mais complexo é um curso on-line: a "aparência" das ferramentas do software, não apenas indica determinados aspectos de funcionamento do curso, mas também as actividades e textos produzidos dentro do grupo como um todo, que ajudarão a moldar, como cada pessoa se comporta dentro desse grupo.

Reflectindo sobre estas abordagens no ensino-aprendizagem, pode passar-se de um modelo passivo, de *delivery*, para um ensino mais centrado no aluno, baseado no que este faz, no seu papel de indivíduo social que aprende com os outros. Pode também ajudá-lo a entender como cada participante de um curso pode ser tanto professor como aluno. Várias linhas de investigação têm apontado neste sentido, realçando o papel do aluno na aprendizagem.

Este pode ser um influenciador e modelo exemplar da cultura da classe, ligando-se aos alunos de um modo pessoal que detecta as suas necessidades de aprendizagem, e facilitando discussões e actividades de modo que leve os alunos, colectivamente, em direcção aos objectivos de aprendizagem da aula.

Embora o *Moodle* não force este estilo de comportamento foi feito, no entanto, para o otimizar. No futuro, à medida que a infra-estrutura técnica do *Moodle* se for tornando mais estável, promover avanços de cariz pedagógico, poderá ser a principal direcção de desenvolvimento.

As tecnologias podem ter um papel importante se interpretarmos a aprendizagem desde a perspectiva construtiva, Beltran (2001). Sabemos que cada aluno aprende de uma maneira diferenciada em função dos seus estilos, ritmos, preferências, gostos, etc. Todos estes são factores inegáveis na hora de programar um ensino personalizado e para o qual possa ser de grande utilidade as tecnologias da informação.

No caso de crianças com dificuldades de aprendizagem e sobretudo com TDAH, Cabero (2004) destaca algumas vantagens na utilização com computador para melhor focalizar a atenção favorecendo e proporcionando um melhor desenvolvimento académico em crianças com transtornos de atenção:

- Ajudam a superar as limitações provenientes do défice cognitivo, sensorial ou motriz dos sujeitos
- Favorecem a autonomia
- Favorecem a comunicação *sincrónica* e *assincrónica* dos alunos com professores e colegas
- Apoiam um modelo de comunicação e de formação, multissensorial
- Propiciam uma informação individualizada para o aluno
- Evita a marginalização que deriva da não utilização das TIC
- Proporcionam momentos de ócio
- Favorecem a aquisição de habilidades e destrezas
- Acercam os alunos ao mundo científico e cultural
- Contribuem para evitar o sentido de fracasso académico e pessoal

Segundo Martínez-Segura (2006; 2007) o uso das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) e mais concretamente o computador favorece o desenvolvimento educativo particular de cada sujeito já que se adaptam ao seu próprio ritmo e satisfazem as suas próprias necessidades que neste caso consistiria em centrar a atenção e motivar as aprendizagens.

Deste modo, o aluno torna-se responsável pela sua própria aprendizagem, enquanto o professor é o guia / facilitador das estratégias metodológicas e dos recursos tecnológicos que ajudarão a compensar os desequilíbrios existentes entre o sujeito e o envolvente

educativo. Neste sentido estamos de acordo com Almenara et al (2007) ao afirmar que a progressiva consolidação da Sociedade do Conhecimento está a passar por importantes mudanças nos sistemas educativos nos alunos e principalmente nos professores.

A passagem do professor de transmissor a mediador entre a informação, o processo de reconstrução do conhecimento e a interiorização dos significados por parte dos alunos, por meio da interactividade significativa, supõe uma autêntica revolução profissional para os docentes que lhes exige tempo de adaptação aos novos contextos tecnológicos e formação ao longo da vida, Romero et al (2011).

Tendo em consideração tudo o que foi dito, acreditamos na importância da utilização das novas tecnologias de informação e sua aplicação na aprendizagem, assim como num melhor aproveitamento e sucesso escolar das crianças e jovens índigo, se fizerem a sua aprendizagem de uma forma interactiva e dinâmica, pelo que entendemos que será de toda a utilidade começarmos por sensibilizar os professores para a utilização das tecnologias educativas.

Assim, na FCI temos intenção de preparar um curso para professores e educadores que será feito através de *e-learning* para que os professores e educadores aprendam esta nova técnica e se motivem a utilizar, com os seus alunos, criando formas de aprendizagem mais activas e interactivas num futuro próximo, começando eles próprios por perceber e saborear os seus benefícios.

Este sistema tem uma proposta bastante diferenciada: "aprender on-line e em colaboração", baseando-se numa forma de pedagogia sócio construtivista, a qual, como refere Martin Dougiamas<sup>81</sup> - que desenvolveu o projecto e o lidera até hoje - não trata a aprendizagem apenas como uma actividade social, mas foca a sua atenção na

---

81 Martin Dougiamas, é o fundador e principal programador da plataforma Moodle ganhou o prémio de Best Education Enabler na cerimónia Google-O'Reilly Open Source Awards de 2008.

aprendizagem que acontece enquanto construímos activamente artefactos, para que outros os possam utilizar.

O referido *Moodle* já se encontra instalado no *website* da Fundação Casa Índigo, fazendo parte integrante do mesmo, onde existe activado e em funcionamento um *Fórum* desde 2005, bastante participativo e onde acedem diariamente inúmeras pessoas revelando interesse pelo fenómeno índigo ou, até mesmo, identificando-se a si, seus familiares, ou às suas crianças com a energia índigo.

No referido *Moodle* serão inseridos futuramente cursos, proporcionando ao vasto público, que já visita periodicamente o nosso *website*<sup>82</sup>, formação adequada e sensibilização às Plataformas de Educação em Espaços Virtuais, promovendo a formação adequada ao professor do 3º milénio.

Em suma, a Parte I deste estudo incidiu sobre o fenómeno índigo, a caracterização da Fundação Casa Índigo, como Instituição que promove a autonomia e criatividade de todos os que a procuram: crianças, jovens e adultos.

Seguiram-se as orientações pedagógicas que norteiam a Fundação Casa Índigo, os fins a que se destina e a população de crianças que abrange.

Foram abordadas questões relacionadas com fenómenos de espiritualidade e sua problematização face à ciência relacionando-as com o fenómeno índigo.

Apresentaram-se estratégias educativas baseadas em novas abordagens pedagógicas cuja orientação humanista, construtivista e hermenêutico-ético mostraram promover no aluno a curiosidade, o interesse, a motivação, a criatividade, despertando a sua

---

82 Moodle da Fundação Casa Índigo  
<http://moodle.spaltron.net/>





**PARTE II**  
**Enquadramento Metodológico de Investigação**

Da Análise Quantitativa à Análise Qualitativa:  
Da Análise e Interpretação dos Questionários à  
Narrativa e Estudo de Casos.

---



**CAPÍTULO IX**  
**Estudo de Campo na Fundação Casa Índigo**

Só através dos pormenores podemos perceber o essencial. Márai (2007)



## **Nota Introdutória**

Neste capítulo apresenta-se a metodologia que foi utilizada na investigação de acordo com os objectivos definidos no primeiro capítulo. Começa-se com a caracterização da amostra para melhor se entender quem são os utilizadores da Fundação Casa Índigo, que crianças se inscreveram e a frequentaram, entre os anos de 2005 e 2011. Seguem-se os procedimentos, enquadramento geral, fundamentos e procedimentos da Metodologia Quantitativa, análise e interpretação dos questionários distribuídos; fundamentos e procedimentos da Metodologia Qualitativa, aplicação e desenvolvimento de estratégias pedagógicas relacionais e construtivistas e, finalmente, teoria sobre a hermenêutica da narrativa baseada em Paul Ricoeur.

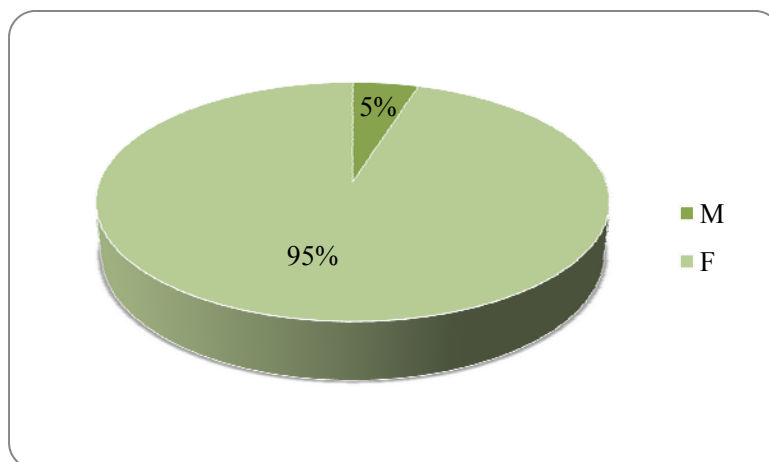
### **9.1. Caracterização da Amostra**

Analisa-se com algum detalhe o público-alvo que procurou, se inscreveu e frequentou a Fundação Casa Índigo, entre os anos de 2005 e 2011. Decidiu-se que o público-alvo, pais das crianças que aparecem na FCI, com dificuldades e a precisar de ajuda, seria questionado sobre aspectos relacionados com a sua idade, sexo, profissão, procedência, respectivas idades de seus filhos, sexos, tipo de escola que frequentam, dificuldades que apresentam ao procurarem a FCI, níveis de escolaridade em que se encontravam.

Do universo dos 460 inquiridos, cuja procedência se constatou ser residente, na sua maioria, na área da grande Lisboa, apenas pudemos apurar 204 respostas como válidas e aceitáveis para tratamento estatístico. As ilustrações seguintes permitem observar a heterogeneidade dos sujeitos, começando por indicar o número de indivíduos (pais das crianças), bem como a percentagem da amostra global, por sexo, idade, actividade profissional que desempenham, etc.

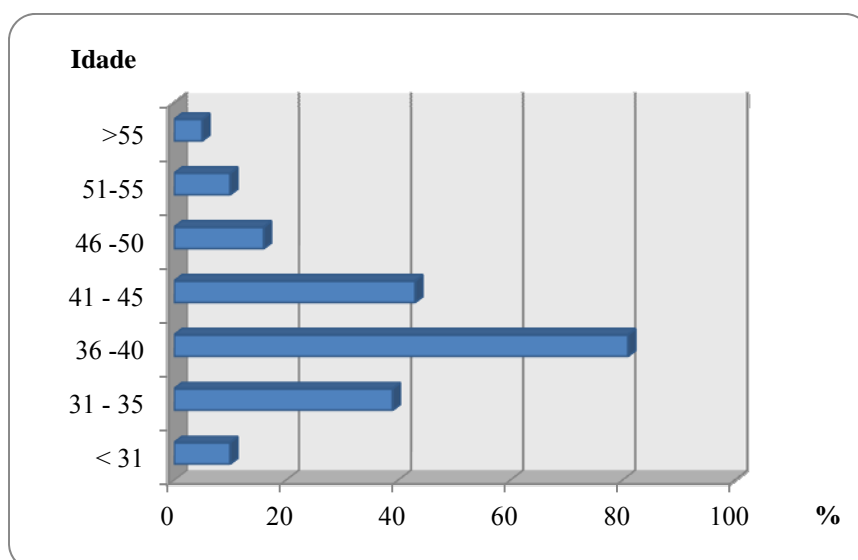
Na ilustração 1 - Distribuição dos inquiridos por sexo; pode observar-se que a maioria dos inquiridos são do sexo feminino, normalmente são as mães, que primeiro mostram preocupação em ajudar os seus filhos, levando-os à FCI, sendo assim, 95% da população inquirida é do sexo feminino e apenas 5% do sexo masculino.

Ilustração 1: Distribuição dos inquiridos por sexo



Na Ilustração 2 - Distribuição dos inquiridos por grupos etários; pode observar-se que o grupo de maior destaque de pais em análise está entre a faixa etária dos 36 e 40 anos de idade, cerca de 80%. Entre os 41 e 45 anos uma média de 45% e entre 31 e 35 anos, a percentagem é cerca de 40%. Com menos de 31 anos apenas existem 10% dos pais e com mais de 55 anos somente 5% dos inquiridos.

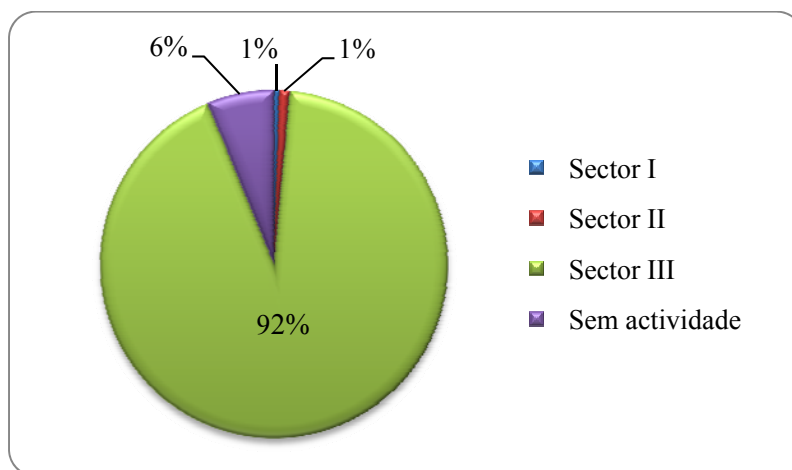
Ilustração 2: Distribuição dos inquiridos por grupos etários



Na Ilustração 3 - Distribuição dos inquiridos por actividade profissional; verifica-se que estes pertencem, em maior número, à classe média alta e, como se pode observar nesta

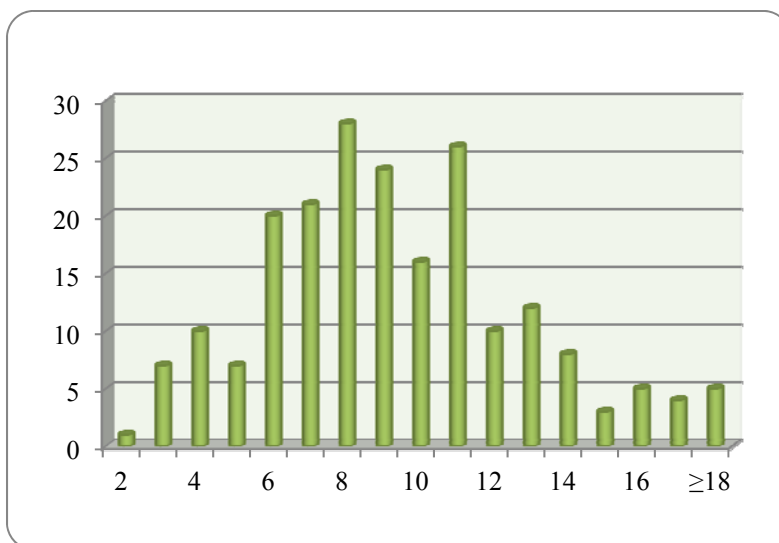
ilustração, a sua profissão é na maioria pertencente ao sector III, ou seja serviços: professores, profissões liberais, empregados de bancos, médicos, etc, correspondente a uma percentagem de 92%. Os restantes 6% encontravam-se na categoria denominada, sem actividade, ou seja pertencente ao grupo de pessoas (mães) que se classificaram como domésticas, ou então estudantes e ainda alguns desempregados; no sector I e II, correspondendo respectivamente aos que estão ligados à agricultura e pescas ou operariado, apenas 1% teve oportunidade de visitar e/ou frequentar a FCI.

Ilustração 3: Distribuição dos inquiridos por actividade profissional



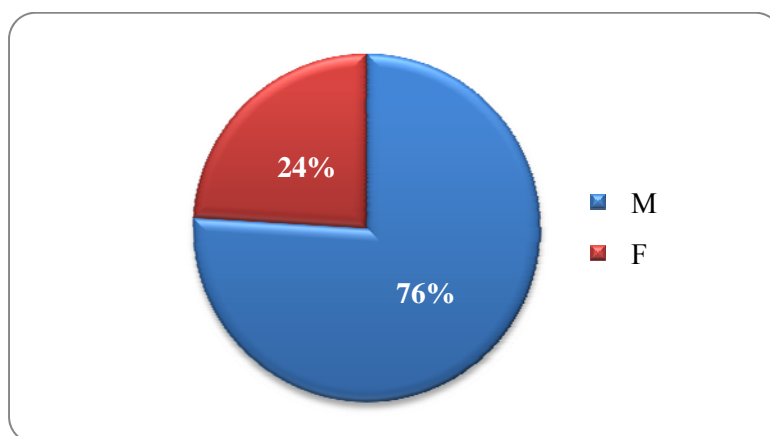
Na ilustração 4 - Distribuição por idades dos filhos dos inquiridos; pode verificar-se que as crianças que frequentaram a FCI encontram-se compreendidas entre a faixa etária dos 6 e 11 anos de idade.

Ilustração 4: Distribuição por idades dos filhos dos inquiridos



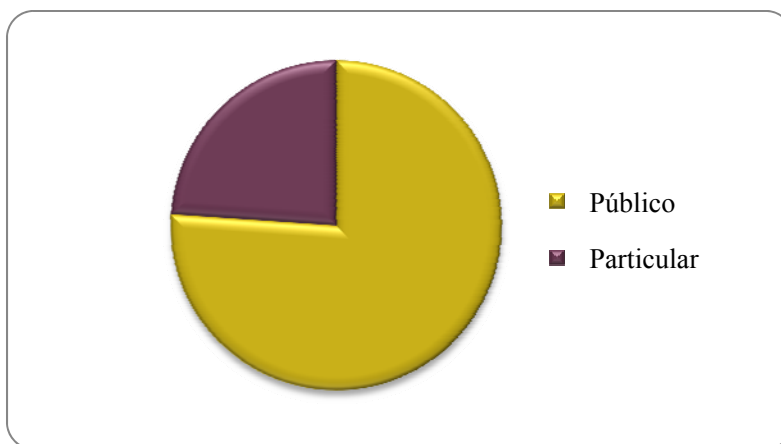
Na ilustração 5 - Distribuição por sexos dos filhos dos inquiridos; estas crianças são na sua maioria do sexo masculino já que, como podemos ver na ilustração seguinte, apenas 24% pertencem ao sexo feminino, sendo as restantes, ou seja 76% do sexo masculino.

Ilustração 5: Distribuição por sexos dos filhos dos inquiridos



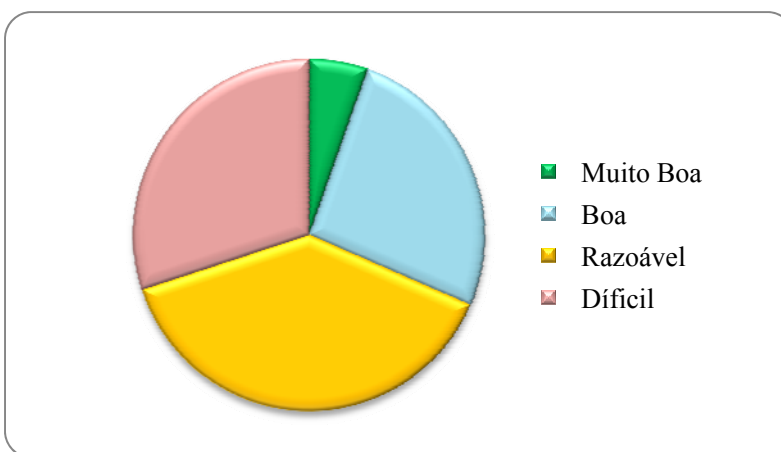
A Ilustração 6 - Tipo de escola que frequentam os filhos dos inquiridos; verifica-se que estas crianças frequentam, na sua maioria, escolas públicas, sendo a percentagem respectivamente de 77%. Em escolas privadas apenas se encontravam matriculadas 23% das crianças.

Ilustração 6: Tipos de escolas que frequentam os filhos dos inquiridos



Na ilustração 7 - Integração na escola dos filhos dos inquiridos; verifica-se que a maioria dos filhos dos inquiridos apresentam dificuldades de integração na escola (difícil ou apenas razoável) correspondendo às percentagens de 78% e 61%. Apenas 53% refere ter boa integração inicial na escola e somente 11% considera ser muito boa a sua integração escolar.

Ilustração 7: Integração na escola dos filhos dos inquiridos



Na ilustração 8 - Queixas referidas pelas escolas dos filhos dos inquiridos; a totalidade dos inquiridos responde que as escolas apresentam queixas do comportamento de seus filhos, embora 18% saliente que somente “às vezes” isso aconteça, como se pode ver.

Ilustração 8: Queixas referidas pelas escolas dos filhos dos inquiridos

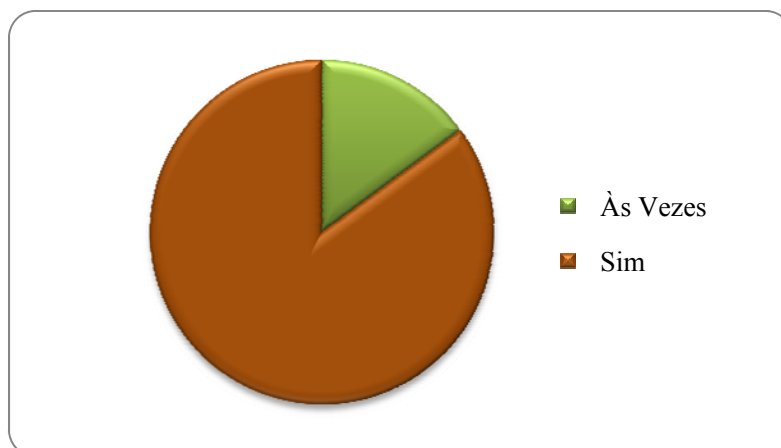
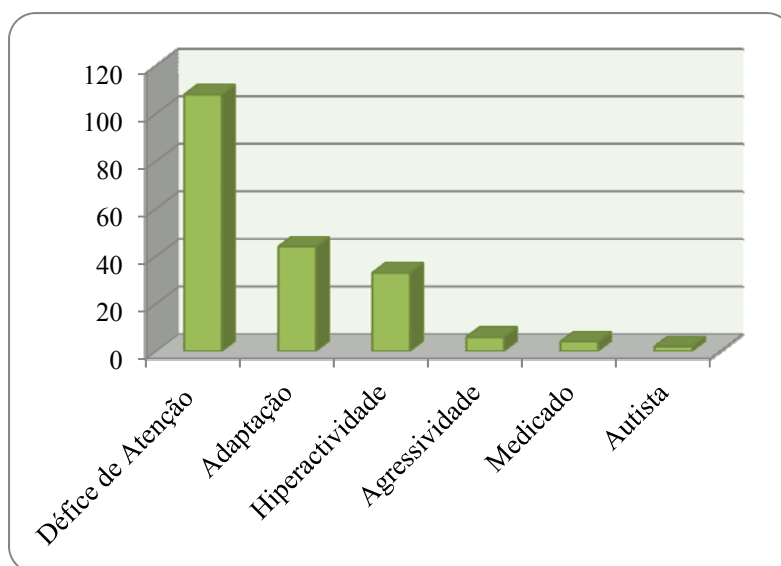


Ilustração 9 - Características das queixas referidas pelas escolas; as queixas das escolas são na maioria dos casos por: dispersão, desatenção, inadaptação, hiperactividade e/ou demasiada agitação, considerada como hiperactividade, sendo que a maior percentagem de incidência foi assinalada no défice de atenção 108%, seguindo-se a dificuldade de adaptação à escola 44% e hiperactividade 33%. Em menor percentagem aparecem casos de agressividade 6%, de autismo 2% e referem estar medicados clinicamente apenas 4% destas crianças, embora possa ter sido sugerida medicação a muitos outros, que os pais rejeitaram.

Ilustração 9: Características das queixas referidas pelas escolas



Uma vez que – como forma de um melhor enquadramento dos resultados no estudo – foi sempre indicado o número de sujeitos utilizados, prescinde-se de representar aqui quaisquer outras ilustrações com cruzamentos descritivos na amostra.

## **9.2. Procedimento**

Inicialmente pensou fazer-se entrevistas aos pais das crianças e aos professores das diferentes escolas que seus filhos frequentavam, para se recolherem as informações necessárias às questões de estudo. Chegou-se à conclusão, no entanto, que não seria a estratégia mais adequada, partir apenas de entrevistas para recolha de informação necessário ao estudo, atendendo à morosidade no tratamento dos dados e ainda à necessidade de se considerar um número mais elevado de sujeitos como amostra.

### **9.2.1. Enquadramento Geral**

Ao longo dos tempos as metodologias foram-se adaptando à realidade a ser estudada. No início e durante largo período da história das ciências sociais notou-se um esforço no sentido do reconhecimento da validação objectiva e quantitativa dos dados, muito embora progressivamente se sentisse, cada vez maior insatisfação, perante os resultados e a necessidade de outro tipo de abordagem, mais abrangente e qualitativo.

Qual dos métodos será mais útil ou mais adequado ao presente estudo?

Sabe-se, à partida, que quer a abordagem quantitativa, quer a abordagem qualitativa têm naturezas completamente diferentes, não existindo qualquer hipótese de entre estas se verificar contradição ou continuidade, sendo relevante a sua complementaridade.

No presente estudo resolveu-se utilizar uma metodologia mista, por se considerar mais adequada, baseada na recolha de informação e seu posterior tratamento / análise de questionários e, qualitativa baseada em estudo de casos, na qual será utilizado o método da hermenêutica narrativa.

Toda ou qualquer pesquisa considerada método científico, normalmente, é definida como quantitativa ou qualitativa em função do tipo de dados recolhidos (sejam eles quantitativos ou qualitativos). Começa-se por caracterizar cada um destes métodos, reconhecendo as suas principais características.

A investigação quantitativa caracteriza-se pela formulação de objectivos e pela identificação e apresentação de dados, indicadores observáveis. Este tipo de investigação é, geralmente utilizado, quando existe a possibilidade de recolha de variáveis quantificáveis, a partir de amostras de uma população.

Nestes casos as hipóteses são testadas a partir de medidas numéricas, mediante uma rigorosa recolha de dados, ou procura de padrões numéricos relacionados com conceitos quotidianos. Numa fase posterior, os dados são sujeitos a análise estatística, no sentido de testar as hipóteses. Assim, a sua utilização está geralmente ligada à investigação experimental.

Os métodos quantitativos, por vezes, revelam algumas fragilidades em termos de validade interna, muito embora se mostrem suficientemente fiáveis em termos de validade externa, já que os resultados obtidos são generalizáveis, para o conjunto da comunidade. Estabelece-se, então, uma relação causa - efeito e procede-se a uma previsão dos fenómenos.

A investigação qualitativa, ao contrário da investigação quantitativa recolhe os seus dados utilizando: valores, crenças, opiniões, representações, atitudes, hábitos. Trata-se de um tipo de investigação indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões recolhidos dos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses.

Os métodos referidos são considerados mais subjectivos e menos estruturados, no entanto, proporcionam um relacionamento mais extenso e flexível entre o investigador e os entrevistados. O investigador torna-se mais sensível ao contexto, o que não acontece com os métodos quantitativos. No caso da investigação qualitativa os investigadores

trabalham com a subjectividade, com as imensas possibilidades que a riqueza e a abrangência dos detalhes, das situações, dos dilemas, etc., podem proporcionar ao investigador.

Segundo Freitas (2005) citado por Miranda (2008) este tipo de investigação pode ser considerado mais holístico, na medida em que as situações e os indivíduos são analisados e estudados no seu todo e numa base histórica ou temporal.

Os métodos qualitativos, no entanto, são considerados como tendo maior validade interna (porque traduzem especificidades, características do grupo), embora se apresentem débeis no que se refere à possibilidade de generalizar os resultados, para toda a comunidade (ou seja, validade externa).

Neste sentido podemos considerar que existe uma forte complementaridade em ambas as investigações. O investigador utilizará os dados obtidos através dos dois métodos e conseguirá níveis superiores de validação, ou seja, uma maior validade interna e externa.

Foi por este motivo que se escolheu para este estudo um modelo misto, utilizando os dois tipos de investigação: qualitativo e quantitativo.

Este método depois de validado permitirá perceber como a utilização de Novas Investigações Pedagógicas facilitará a aprendizagem em crianças e jovens especiais e sua plena integração social e familiar.

Considera-se importante, ao iniciar um processo de investigação, inquirir sobre a natureza do objecto e dos problemas a investigar, de forma a podermos escolher quais os melhores caminhos metodológicos a seguir.

Neste caso concreto pretende-se observar em que medida novas pedagogias centradas no aluno e baseadas na hermenêutica de textos podem contribuir para um desenvolvimento, crescimento emocional, consciencial, ético/moral e cognitivo dos

alunos favorecendo a sua autonomia, responsabilidade, criatividade e vontade de aprender.

Procedeu-se a essa observação, durante dois anos lectivos consecutivos, observámos e fomos intervenientes directos em grupos de crianças, formados na Fundação Casa Índigo, com características especiais, as quais apresentavam, nalguns casos, défice de atenção, hiperactividade, impulsividade, desmotivação, entre outras dificuldades de adaptação ao meio escolar.

São grupos constituídos por crianças entre os 6 e 9 anos de idade, orientados por psicólogas educacionais (monitoras) que, baseando-se em terapias e pedagogias centradas na criança e numa hermenêutica narrativa de Paul Ricoeur possibilitaram e promoveram um desenvolvimento ético e mais criativo nas crianças, partindo de textos adequados às suas idades. Estas estratégias desenvolveram nelas a possibilidade de colocar dilemas, soluções e atitudes, que permitiram através da interpretação do evento linguístico, dominar e transformar o próprio intérprete, adaptando-o às suas situações concretas.

Foi um processo de aprendizagem que naturalmente teve que passar por uma atitude comprometedora e responsável por parte dos seus intervenientes deixando falar o texto, vendo-o como um outro *tu* que interpela e questiona a própria criança e que emerge da relação que esta estabeleceu com o texto, aprendendo a dialogar com ele, experienciando-o hermeneuticamente. Isto passou não só por aprender a interrogar o texto, como a aprender a se interrogar sobre o texto, pois nesse diálogo com o texto, a interrogação e o ser-se interrogado andaram a par e passo, enriquecendo o processo de aprendizagem do aprendiz, Ricoeur (1986).

Procuraram-se assim histórias com dilemas e situações comportamentais onde as crianças, apesar da sua pouca idade, tinham que se interrogar e dialogar entre si e com o próprio texto, para encontrar novos caminhos e respostas para as suas dificuldades vivenciais e concretas do dia-a-dia.

As crianças intervenientes neste processo eram, na sua maioria, provenientes de escolas primárias do ensino público oficial de Lisboa e arredores, inseridas no ensino regular e, encontravam-se, respectivamente, entre o 1º ano e o 5º ano de escolaridade.

### **9.3. Fundamentos e Procedimentos da Metodologia Quantitativa**

Em investigação quantitativa são utilizados questionários procurando transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa, possibilitando, assim o acesso ao que está “dentro da cabeça dessa pessoa”, estes processos tornam possível medir o que um indivíduo sabe (informação ou conhecimento) o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças). Toda esta informação pode ser transformada em números ou dados quantitativos, Tuckman (2000).

No caso do presente estudo optámos por distribuir questionários pelos pais das crianças que frequentaram, no ano lectivo 2009/2010 e 2010/2011 respectivamente, os Grupos de Autoconsciência Índigo, os quais fazem parte da amostra inicial. Foram distribuídos questionários por dois grupos, em cada um dos referidos anos, para se poder testar a evolução e aproveitamento das crianças, sendo cada grupo, constituído entre 8 a 10 crianças, respectivamente. Foram ainda distribuídos questionários pelos professores, para darem o seu contributo relativamente ao desenvolvimento das crianças, em meio escolar, enquanto frequentavam as actividades na FCI. Em anexo junta-se um exemplar de cada um dos referidos questionários. (anexo I e II).

#### **9.3.1. Análise e interpretação dos questionários**

Relativamente à primeira questão colocada nos questionários, que constam integralmente nos anexos I e II, distribuídos aos pais e professores das crianças que frequentaram os referidos grupos de Autoconsciência Índigo, verificámos que todos eles conseguiram identificar nas crianças, características índigo, como se pode ver seguidamente, em termos percentuais:

- Índigo artista (muito sensível, criativo) ..... 30%
- Índigo conceptual (introvertido, tecnológico) ..... 10%
- Índigo humanista (líder, comunicativo) ..... 40%
- Índigo interdimensional (telepático, sensitivo e espiritual) ..... 10%
- Cristal (pacífico, calmo, apaziguador, intuitivo) ..... 10%
- Outra. Indicar, qual? ..... 0%

A maior percentagem que apareceu no resultado dos questionários foi nas crianças identificadas como índigo humanistas (líderes, comunicativas) com uma percentagem de cerca de 40%, a seguir as crianças índigo artistas (sensíveis, criativas), com uma percentagem correspondente a 30%. A criança índigo interdimensional (telepática, sensitiva e espiritual), assim como a criança índigo conceptual aparece em menor percentagem, respectivamente 10% cada uma delas. O mesmo se verificou com a criança cristal, pois só 10% das crianças foram identificadas pelos pais e professores com estas características.

Na maior parte dos casos, também foi fácil para os pais identificarem nos seus filhos sintomas de: impulsividade, introversão, emotividade, dificuldades de comunicação, intuição, dificuldades em sociabilizar, capacidades artísticas, sensibilidade, criatividade, características de líder, humanista, défice de atenção, hiperactividade, dislexia, telepatia, sensibilidade, espiritualidade, entre outros, como se pode ver em termos de percentagens:

- Impulsividade ..... 10%
- Hiperactividade ..... 30%
- Deficit de Atenção ..... 40%
- Dificuldade em sociabilizar ..... 5%
- Dificuldade em relacionar-se com outras crianças ..... 5%
- Relaciona-se com qualquer pessoa ..... 80%
- Autismo ou Síndrome de *Asperger* ..... 0%
- Outra síndrome ou diagnóstico. Indicar qual? ..... 0%

A maior percentagem verificada apareceu em crianças com défice de atenção e a seguir hiperactividade, respectivamente 40% e 30% dos casos. Também se notou ser elevada a

percentagem correspondente ao relacionamento com qualquer pessoa. Na maior parte dos casos as crianças são sociáveis e comunicativas, contudo alguns casos de crianças, como por exemplo as índigo conceptuais revelam esse tipo de dificuldade de sociabilização, por isso, neste caso, a percentagem é de apenas 5%.

Em seguida apresenta-se a Tabela 2, onde se questionam os inquiridos sobre as tarefas que a escola realiza para ajudar a motivar as crianças e a desenvolver a sua criatividade.

Tabela 2: Tarefas realizadas pela escola para ajudar a motivar as crianças

Que TAREFAS realiza a escola para ajudar as crianças?	a) Frequência				b) Importância			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Análise e reflexão de textos escolhidos com conteúdo ético	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Desenvolvimento de actividades cooperativas / interactivas	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Atitude facilitadora e abertura ao diálogo	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Atitude não directiva valorizando opiniões de grupo não impondo opiniões pessoais	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Valorização da discussão possibilitando a escuta, compreensão e expressão de todos os elementos	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Visualização de filmes e/ou actividades de formação e comunicação interpessoal (prevenção da violência, ensinar a negociar, contexto cooperativo, entre outros)	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Desenvolvimento de programas e actividades de participação e acção comunitária e/ou ambiental	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Desenvolvimento de programas de orientação e formação sobre crianças tecnologicamente desenvolvidas	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Organização de programas de formação sobre crianças intuitivas e sensíveis às novas tecnologias	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Jogos com utilização de Novas Tecnologias	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Utilização de computador e plataformas de aprendizagem interactiva	1	2	3	4	1	2	3	4
12. Actividades lúdicas que envolvam auto aprendizagem	1	2	3	4	1	2	3	4

Na análise desta tabela é relevante que os pais dão muita importância às actividades assinaladas, mas em contrapartida a escola não corresponde a esta expectativa. Em relação aos professores percebeu-se que valorizam menos este tipo de actividades e dão maior ênfase ao cumprimento dos programas, impostos pelo Ministério da Educação, embora salientassem em observações que as achavam interessantes, e nalguns casos até consideravam ser importante a utilização das TIC.

Na Tabela 3 analisam-se os aspectos positivos e/ou interessantes do trabalho desenvolvido pelas crianças em meio escolar.

Tabela 3: Aspectos positivos do trabalho desenvolvido pelas crianças

Aspectos POSITIVOS e/ou interessantes do trabalho desenvolvido pelas crianças em meio escolar	Valorização			
	1	2	3	4
1. Aceitação das actividades desenvolvidas na escola	1	2	3	4
2. Contribuição para a solução de conflitos no âmbito escolar	1	2	3	4
3. Relação cooperativa e harmoniosa entre as crianças em trabalhos de grupo	1	2	3	4
4. Colaboração entre as crianças no trabalho interactivo em grupo	1	2	3	4
5. Reconhecimento pelos membros da comunidade escolar da actuação do professor e intervenção junto das crianças com dificuldades de integração	1	2	3	4
6. Facilidade em desenvolver a sua autonomia	1	2	3	4
7. Utilização de linguagem informática em sala de aula	1	2	3	4
8. Utilização de temas sobre arte e interpretação artística na aprendizagem	1	2	3	4
9. Interpretação de textos com conteúdo ético/artístico	1	2	3	4
10. Capacidade de adaptação a novas situações	1	2	3	4

Pediu-se, no referido questionário, aos pais e professores que valorizassem a actividade apresentada, marcando com uma cruz, entre 1 e 4, segundo a escala apresentada: 1 (totalmente em desacordo) a 4 (totalmente de acordo), com as opções propostas. Nos espaços em branco, no final podiam incluir outros aspectos positivos e/ou negativos que considerassem importantes e não tivessem sido contemplados nesta lista.

Verificou-se que todos os pais acharam importante a análise de textos com conteúdo ético, no entanto, o mesmo não se verificou em relação a alguns dos professores que, embora os utilizem com alguma frequência, em sala de aula, não o valorizaram tanto, atribuindo maior importância a actividades cooperativas / interactivas por entenderem que estas desenvolvem na criança maior capacidade de comunicação, fomentando o diálogo.

Observou-se ser igualmente pobre a utilização na escola de Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), através de jogos e, com utilização de computador e plataformas de aprendizagem interactiva, (por exemplo, *Moodle*) embora os professores o encontrem, de uma forma geral, de grande utilidade e o valorizem sumamente, mas na prática as referidas tecnologias não fazem parte integrante das actividades e do universo escolar, como meio de desenvolvimento e suporte da aprendizagem. Só 5% dos

professores salientaram que os utilizavam, embora os pais e as crianças os considerem de suma importância.

As expressões artísticas são igualmente muito valorizadas por pais e professores muito embora na prática nem sempre sejam utilizadas, porque os professores se preocupam, mais uma vez, com o cumprimento dos programas, do que em desenvolver outras técnicas de expressão e, nem sempre, vêem que ambas podem ser complementares. Apenas 10% dos professores disseram que as utilizavam com frequência, como meio criativo e complementar de aprendizagem, integrando-as noutras disciplinas, como por exemplo, em Estudo do Meio e/ou Ciências Naturais, mas nenhum deles referiu a sua utilização nas disciplinas de língua portuguesa, ou matemática, por exemplo.

Na Tabela 4 observam-se as dificuldades que a criança encontra no desenvolvimento das suas actividades escolares.

Tabela 4: Dificuldades que a criança encontra nas actividades escolares

<b>DIFICULDADES que encontrou a criança no desenvolvimento das suas actividades na escola</b>	<b>Valorização</b>			
1. Dificuldades em aprender o programa em vigor	1	2	3	4
2. Baixa auto estima e dificuldades de integração	1	2	3	4
3. Incompreensão por parte da direcção da escola	1	2	3	4
4. Falta de estrutura e infra-estrutura (espaços e equipamentos informáticos) onde desenvolver as actividades escolares com mais qualidade e entusiasmo	1	2	3	4
5. Dificuldades e falta de conhecimentos básicos sobre Informática e Espaços Virtuais por parte dos professores	1	2	3	4
6. Dificuldades no relacionamento e compreensão professor-aluno	1	2	3	4
7. Dificuldades de relacionamento e aceitação aluno-aluno	1	2	3	4
8. Falta de reconhecimento e cooperação de seus pares	1	2	3	4
9. Falta de apoio e compreensão da família (pais, irmãos, avós)	1	2	3	4

Nesta Tabela pediu-se que valorizassem a actividade seguinte, marcando com uma cruz, entre 1 e 4, segundo a escala apresentada: 1 (totalmente em desacordo) a 4 (totalmente de acordo), com as opções propostas. Nos espaços em branco no final podiam incluir outros aspectos positivos e/ou negativos que considerassem importantes e não tivessem sido contempladas nesta lista.

Nesta tabela percebeu-se que cerca de 50% dos pais responderam que as crianças sentem alguma dificuldade de adaptação inicial aos programas escolares em vigor,

necessitando de ajuda e apoio para realizarem as tarefas em casa, porque as encontram pouco apelativas e, nem sempre, os professores e a direcção das escolas são sensíveis a estas dificuldades iniciais dos alunos.

Existem casos de insucesso escolar (20% dos pais referiram este aspecto) devido a dificuldades de relacionamento professor-aluno, dificuldades de relacionamento e aceitação aluno-aluno dentro da sala de aula e nos recreios, o que provoca baixa auto-estima e dificuldade de integração em meio escolar.

A falta de estrutura e infra-estrutura (espaços e equipamentos informáticos) onde desenvolver as actividades escolares, com mais qualidade e entusiasmo, também foram referidos por cerca de 60% dos pais e 50% dos professores.

Igualmente foram assinaladas dificuldades e falta de conhecimentos básicos sobre Informática e Espaços Virtuais, pelos professores, o que dificulta bastante o relacionamento professor-aluno, visto cerca de 80% dos alunos revelarem apetência inata para as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), no entanto, mais de 60% dos professores mostraram pouco interesse em desenvolver um ensino através deste meio tecnológico.

Finalmente todos os pais e professores sublinharam a importância das crianças frequentarem os grupos de Autoconsciência Índigo, porque contribuiu para uma melhoria significativa do interesse das crianças pelas actividades escolares, pelo conhecimento, pela aprendizagem, desenvolvendo nelas um maior espírito de partilha, colaboração, criatividade, motivação e reflexão pessoal, maturidade, onde aprenderam a viver o dia-a-dia, com mais entusiasmo e, de forma mais interventiva, comunicativa e reflexiva ajudando-os, inclusive na capacidade de adaptação a novas situações e a superar as suas dificuldades emocionais, temperamentais e relacionais fruto da sua própria personalidade.

Igualmente os professores salientaram ter sido benéfico para eles terem participado, pois foram alertados para aspectos que nunca tinham pensado e, que os ajudou a modificar e adoptar novas atitudes e estratégias em sala de aula.

Uma das crianças conversando com a mãe no final do ano, antes de ir de férias suspirando, disse: “o que será da minha vida a partir de agora sem o grupo da Autoconsciência!”, facto que fez sorrir esta mãe, a qual nos veio perguntar se poderia inscrever novamente o filho no ano seguinte, o que aconteceu efectivamente.

Por vezes é notório que as crianças sentem alguma necessidade de acompanhamento, protecção e aconchego afectivo, espiritual e emocional, motivo pelo qual sempre se faz uma breve meditação, no final de cada sessão.

Essas breves meditações têm música clássica ambiental, para que se tranquilizem e consigam relaxar, proporcionando às crianças que imaginem um local belo e agradável junto da natureza, onde existe algum animal de estimação para que possam brincar com ele, durante alguns instantes, imaginando que se transformam nesse animal e conseguem correr livremente e saltitar no meio da verdura dos campos e de flores coloridas e muito aveludadas.

Sentir o cheiro das flores, a frescura do campo, o colorido de todo o ambiente que envolve a natureza ajuda-os a activar a sua própria sensibilidade e criatividade harmonizando-se naturalmente.

Todos os pais sublinharam a importância de se fazerem estes exercícios e, pelo menos, 60% das famílias, apesar de estarem normalmente muito ocupadas com as suas tarefas diárias, procuraram fazê-lo também em casa, ao final do dia com as suas crianças, o que ajudou a estreitar laços familiares e a melhorar o relacionamento entre as crianças e os pais e entre os próprios progenitores.

Actualmente, as principais referências e os símbolos das crianças são: as “play stations”, os vídeo-jogos, o computador, a internet, etc... enquanto a narrativa é híbrida, uma

mistura de imagens e palavras, de realidade e virtual. Neste novo mundo fantástico, surgem crianças, também elas híbridas, na medida em que as suas expressões simbólicas são, ora muito sensíveis, ora muito racionais e, encontrar o equilíbrio entre estas duas forças, a tal razão sensível de que fala Maffesolli (1996), não é tarefa fácil.

Todos os anos se organizam e funcionam os grupos de Autoconsciência Índigo na FCI, assim denominados, porque têm como objectivo promover nas crianças e nos jovens uma maior consciência de ser índigo, possuidor de uma missão e responsabilidade perante si próprio e os outros.

Apresentam uma vertente consciencial, energética, emocional, relacional e criativa para melhorar o desenvolvimento pessoal das crianças, a sua integração escolar, social e familiar. Todos eles decorrem num ambiente de empatia, intercâmbio afectivo e magia emocional tendo como base toda uma variedade de actividades expressivas, lúdicas, conscienciais e energéticas.

Vários temas são abordados e sempre numa perspectiva integrativa do Ser da criança (Corpo, Mente, Emoção, Espírito), porque como dizem Asensio, J.M. et al (2006):

“A educação emocional segue uma metodologia eminentemente prática (dinâmica de grupos, auto reflexão, razão dialógica, jogos, etc.) com o objectivo de favorecer o desenvolvimento de competências emocionais, como sejam: consciência emocional, regulação das emoções, motivação, habilidades sócio-emocionais.”

As sessões iniciam-se com uma reflexão sobre a Natureza, o que lhes permite uma sintonização com a energia e os desafios do dia, e promove uma progressiva integração de conhecimentos sobre o Calendário das 13 Luas e dos 28 dias, que integra em si toda a sabedoria da civilização Maia, harmonizada e adaptada à cultura do terceiro milénio.

O desenho livre ou temático é largamente utilizado (anexo III) como ferramenta de conhecimento de si e dos outros, de experimentação de diferentes representações de si, da sua visão do mundo e das coisas. Representações que revelam a maneira de ser, de

sentir a vida e os outros. O tempo de contar, interpretar e reflectir sobre histórias/contos foi a mais privilegiada e apreciada pelas crianças, que ajudaram na expressão artística também (anexo III).

Utilizaram-se para isso várias narrativas adequadas à idade das crianças, entre as quais *O Menino Índigo que veio das Estrelas*,<sup>84</sup>; *Berni, o pássaro que tinha medo de Voar*<sup>85</sup>, e *A Pequena Alma e o Sol* e *A Pequena Alma e a Terra*<sup>86</sup>. Todos e cada um destes textos e narrativas apresentam ensinamentos profundos sobre a vida, a consciência e a sintonização com a Natureza, promovendo uma melhor relação social, emocional, espiritual, ética e interpessoal ajudando a despertar nas crianças a reflexão e a olhar para o seu mundo interior de forma interpretativa e lúdica ao mesmo tempo que profunda, melhorando a sua atenção, integração e socialização (défice de atenção, com ou sem hiperactividade, impulsividade, relacional, etc.) aspectos que prejudicam, em muitos casos, o seu aproveitamento escolar e a sua integração pessoal, social e familiar.

No decorrer deste projecto vários temas vão sendo desenvolvidos de acordo com as idades das crianças e explorados com criatividade: Quem sou eu; a minha família; os medos e a coragem para os enfrentar; os seres especiais e os amigos imaginários; níveis de consciência; Reiki; técnicas de protecção pessoal, emocional e energética; pensamento positivo, valores relacionais, morais / éticos e espirituais, entre muitos outros.

Convém sublinhar que a maioria destas crianças, apresentava inicialmente importantes focos de desequilíbrio emocional, energético, social e/ou familiar. Apresentavam também uma baixa consciência de si e do seu corpo, sendo difícil estar em grupo, com um forte desejo de estabelecerem uma relação de exclusividade (relação dual) com as

---

84 *O Menino Índigo que veio das Estrelas*, de Tereza Guerra (2010), editora Sinais de Fogo.

85 Extraído do Livro IV, *Parábolas de Kryon*, de Lee Carroll (2008), editora Estrela Polar.

86 'Pequena Alma e o Sol' e 'A Pequena Alma e a Terra' de Neale Donald Walsch (2006) da editora Sinais de Fogo.

monitoras. Neste sentido, foi fundamental trabalhar constantemente a integração de cada criança no grupo, através de discussão dialogada e implementação de regras básicas, tais como: serem capazes de falar um de cada vez; aprenderem a escutar / ouvir atentamente o outro / colega; serem capazes de estar sentados, de partilharem ideias, sentimentos, dificuldades e dilemas, com tranquilidade e segurança.

Todo o ambiente relacional empático, promovido pelas monitoras foi fundamental, permitindo que progressivamente emergissem no grupo novas formas de ouvir, escutar, olhar, observar, partilhar, comunicar, exprimir pensamentos e emoções, e de ser com contornos identitários, cada vez mais bem definidos, em quantidade e qualidade.

De acordo com o objectivo de base pré-estabelecido, os Grupos Autoconsciência funcionaram, de facto, como um espaço de desenvolvimento pessoal e consciencial, de aprofundamento da experiência de si na relação com os outros, de aquisição de ferramentas de auto protecção e de uma visão mais holística do ser humano, integrado na sociedade e sua relação com o Universo. Todo este processo se iniciou com uma aprendizagem reflexiva do seu ser no mundo, através da interpretação e da busca permanente de sentido.

A vivência cooperativa de grupo, onde cada um funciona como um espelho do outro, permitiu algumas transformações no interior de cada criança e na sua forma de se manifestarem, revelarem e comunicarem uns com outros.

As crianças que mais evoluíram positivamente foram aquelas que permaneceram nos grupos no decurso de todo o ano lectivo. A interrupção antecipada da presença da criança no grupo, ou a sua permanência intermitente, dificulta sempre todo este desenvolvimento.

Caso raras excepções, e mesmo naquelas em que as faltas ou interrupções definitivas se deveram a mudanças familiares repentinas, é importante compreender que não é possível a criança evoluir rapidamente, em poucos meses, nem fazer o seu processo de integração no grupo. Os verdadeiros milagres acontecem apenas nas profundezas do ser

interior de cada um e tal requer algum tempo de amadurecimento e aprendizagem a nível reflexivo e da busca de sentido.<sup>87</sup>

#### **9.4. Fundamentos e Procedimentos de Metodologia Qualitativa**

Tem-se a convicção e a ambição de que num futuro próximo se possa contribuir para que a educação e as escolas preparem, cada vez mais, cidadãos livres e responsáveis, tendo em conta o que sublinha o artº 3 da Lei de Bases do Sistema Educativo referindo-se à educação da criança e / ou jovem, a saber: “através do pleno desenvolvimento da sua personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e éticos”.

Neste sentido desenvolve-se o presente estudo que poderá servir de apontamento para uma mudança de atitudes em sala de aula, não apenas na presença de alunos que revelam dificuldades de integração, défice de atenção, hiperactividade, impulsividade, etc, mas que poderá ser tomado em conta para que todas as crianças de hoje se sintam mais realizadas e felizes, encontrando referenciais que façam sentido e os ajudem a crescer de forma mais equilibrada, harmoniosa e criativa.

Através do desenvolvimento da sua imaginação criativa onde o mundo e o homem se reconciliam, poderão aprender a entrar em correspondência e a dialogar não só com o texto narrativo, mas consigo próprio e com os seus pares descobrindo que são corpos sofredores, desejosos, afectivos, falantes e que são esses corpos com referenciais de desenvolvimento emocional e cognitivo onde vão permanecer os pontos de ancoragem das nossas iniciativas e responsabilidades, Ricoeur (1991).

Na revisão da literatura, análise e consulta bibliográfica realizadas, verificou-se que investigações sobre o tema da *Educação de Crianças Índigo* são ainda escassas na

---

87 Extraído e adaptado do livro de Tereza Guerra (2005), *Crianças Índigo e Cristal* da editora Sinais de Fogo.

Península Ibérica. Apenas encontramos uma pequena publicação da Universidade Fernando Pessoa, de Jardim (2009) com o título *Crianças Índigo, Novas Atitudes Pedagógicas*; e um estudo de Sónia Aguiar (2010) que desenvolve a sua dissertação de Mestrado sob o título, *Múltiplos olhares sobre a criança índigo: educação intercultural e educação especial*; e ainda um outro estudo sobre *os contributos para um desenvolvimento educativo e moral através da literatura*, em Jardim (2003) *Da Hermenêutica à Ética em Paul Ricoeur*, que no presente estudo foi tomado como importante referência.

Embora não referindo directamente o tema das Crianças Índigo, mas apresentando uma importante leitura hermenêutica-ética da obra de Paul Ricoeur, que contribuiu significativamente para entendermos a sua mais-valia, capaz de promover um desenvolvimento moral e educativo, em todo o tipo de crianças em geral e, em particular nas Crianças Índigo; as quais apresentam características tão ricas, como são sedentas de valores éticos e morais, o que as ajudará a encontrar um sentido para a sua vida, tornando-as mais conscientes do mundo e de si próprias.

Este estudo também parece representar uma verificação real e efectiva já testada sobre o privilégio da narrativa hermenêutica da obra de Paul Ricoeur, enquanto instrumento metodológico e conceptual, que poderá promover um desenvolvimento ético/moral e educativo para que os alunos possam aprender a ser mais autónomos, mais responsáveis, criativas e sobretudo mais felizes, no sentido ético que visa uma “vida boa” (...) “sendo capaz de sair do seu próprio interesse, para olhar de fora com os olhos de outro” Jardim (2003).

Devemos ter em conta estas reflexões e ainda que “as mudanças que promovem a acção educativa são sempre qualitativas e portanto, não podem ser nem medidas, nem quantificadas; e nem nunca se podem levar a cabo estudos empíricos que não sejam meramente descritivos, históricos ou hermenêuticos” Garcia Carrasco e al (2001).

O exercício fundamental da actividade da mente é o entendimento do mundo e o entendimento entre os seres humanos. Aplicamos a capacidade mental a criar sistemas

de ideias sobre o mundo (visões e versões) do mundo, a transformar o mundo, ou a criar mundos fantásticos. Pode-se apreciar que com as novas TIC e “junto com a Internet alguns exercícios como o da transferência de ficheiros, permitem um trabalho cooperativo e a criação que Levy denomina “collecticiels” ou comunidades cooperativas, acedendo ao valor do engenho pessoal e à capacidade de acoplamento da habilidade de projectos multifoco colectivo” Garcia Carrasco e al (2001)

Constataram-se resultados francamente positivos nos grupos de Autoconsciência Índigo onde se trabalhou cooperativamente com as crianças preparando-os para aventuras e voos cada vez mais ambiciosos num futuro próximo.

Sabemos que as crianças e os jovens nascem cada vez mais prontas para desenvolverem habilidades na área das tecnologias de informação e comunicação mas nem sempre estão motivadas para a leitura e interpretação de textos. Foi neste sentido que se achou importante e se resolveu fazer, mais uma vez, um trabalho cooperativo que despertasse o interesse perante um texto, um conto e depois duma primeira leitura abrindo-se o diálogo entre o grupo, formulando-se questões abertas do tipo:

Que relações simbólicas e que analogias encontram as crianças com o texto?

Passando-se em seguida da leitura de pequenos extractos em que as crianças se vão pouco a pouco familiarizando com o texto e se deixam envolver por ele emocional e afectivamente, através de sensações e sentimentos, até se alcançar um plano de maior exploração do texto, à maneira ricoeuriana, onde o símbolo leva à reflexão e, portanto, a uma auto descoberta e a um autoconhecimento.

Depois de uma primeira fase de exploração do texto em pequenos grupos (de duas a duas crianças) segue-se a fase de apropriação / distanciação, levando as crianças a identificarem-se com aspectos descritos no texto, como por exemplo: o tema, a personagem, sentimentos, emoções, medos, conflitos, etc... criando em seguida a suficiente distância que permita retirar do texto soluções que resolvam conflitos,

problemas, emoções, dificuldades que as crianças apresentem, ou até situações relacionadas com a sua vivência na família, ou na escola.

Este processo começa por ser experienciado com as crianças duas a duas para que estas ganhem confiança e consigam partilhar sem se sentirem pressionadas ou intimidadas. No caso de crianças que apresentam dificuldades de concentração na escola ou dificuldades de relacionamento com os seus pares, este trabalho de reflexão em que se faz a ponte entre a análise do texto e a análise da vida real, exemplificando com o personagem do texto, resulta muito positivo.

Todo este processo é o que Jardim (2003) chama de “narrética”, uma combinação entre hermenêutica e ética. É um processo que começa por ser feito entre pares (dois a dois) sendo alargado depois ao grupo maior, onde se faz partilha de experiências e adaptação a novas situações, realizando-se auto e hetero-avaliações.

Levando as crianças através do texto a descobrirem-se e a trazerem ao de cima os seus sentimentos e emoções, desejos, ansiedades, medos, culpa, o que depois através da imaginação, criatividade e simulação de papéis do “faz de conta” ou seja, da exploração do imaginário, se podem encontrar soluções através da consciencialização de novas atitudes e valores, assumidos por todos e cada uma das crianças, com a ajuda das monitoras, fazendo-as encontrar o sentido do texto e um sentido para a sua vida.

Faz-se aqui a chamada apropriação ricoeuriana, visto que a interpretação do texto leva a um caminhar na busca constante de sentido, desvendando o sentido mais profundo do ser. A criança ao interpretar o texto com a ajuda dos monitores e das outras crianças vai recebendo “uma proposta de mundo” que lhe vai permitir desvendar, metamorfosear a sua realidade quotidiana, através das “variações imaginativas que a literatura opera no real”, Ricoeur (1986).

Em crianças inteligentes, sensíveis, emocionalmente perspicazes, que apresentam características multifacetadas, como são muitas das nossas crianças de hoje, há que ter em conta que uma escola que se baseia apenas em pedagogias centradas no professor e

em matérias disciplinares, como são geralmente as chamadas pedagogias directivas: em que o professor fala, ensina, explica, transmite conhecimentos, decide e os alunos se limitam a escutar, executar, copiar, aprender... não responde às ansiedades, nem às características de uma inteligência emocional, como as que apresentam as crianças índigo.

Para dar resposta a estas necessidades e prevenir o aparecimento de perturbações é essencial um conhecimento mais profundo e alargado, por exemplo, da teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e da inteligência emocional, como já se referiu anteriormente. A teoria emocional, nas suas diversas formas, trouxe solidez à teoria e ao mesmo tempo trouxe exercícios e estratégias que podem ser utilizadas não só no modelo clínico e terapêutico, senão também na educação emocional, com carácter preventivo, Asensio, J.M., et al (2006).

### **A. Aplicação e Desenvolvimento de Estratégias Pedagógicas Relacionais e Construtivistas**

Na sequência dos estudos sobre as teorias humanistas, relacionais e construtivistas (Cap. V e VI) veremos como a autonomia engloba competências para agir e auto-controlo e, por sua vez, o auto-controlo implica o exercício da reflexão crítica – uma dimensão que aprofunda o sentido de autonomia (Cap.II) e que foi verdadeiramente trabalhado nos grupos de Autoconsciência Índigo, com as crianças.

Trata-se de todo um processo construtivo que deve ser orientado pelo professor/monitor e compreendido pelo aluno/criança onde os dois vão, pouco a pouco, através do processo relacional e cooperativo, produzindo o conhecimento, porque o professor além de ensinar deve aprender o que o aluno já construiu até ao momento, para a partir daí se construírem aprendizagens futuras e integrativas.

É de considerar-se também a importância da chamada zona de desenvolvimento próximo, anteriormente referida (Cap. VI) e considerada por Vigotsky como espaço de interacção entre o aprendiz e o tutor ou par mais apto e, sobre o modo como esse

postulado esclarece, ou dá novo sentido à acção do professor/monitor e à importância da sua acção como factor potencial do desenvolvimento cognitivo da criança.

Daí, como se viu em capítulos anteriores, decorre a ideia de que, na mente de cada criança/aprendiz, podem ser exploradas "janelas de aprendizagem", durante as quais o professor pode actuar como guia do processo da cognição, até o aluno ser capaz de assumir o controlo metacognitivo com autonomia e consciência. E, deve ter-se em conta, a importância que pode ter a intervenção dos seus pares ou seja, dos outros colegas mais preparados que, num processo cooperativo de encorajamento da interacção horizontal, podem funcionar, também eles, como agentes metacognitivos, muito válidos e verdadeiramente eficazes, como pudemos constatar nos grupos de Autoconsciência Índigo onde a entreajuda se fez sempre notar com resultados significativos.

#### **A-1. Observação das condições necessárias à implementação das estratégias pedagógicas relacionais, construtivistas**

Nos grupos de crianças da Autoconsciência Índigo, referidos no Cap. IV, observaram-se as seguintes condições necessárias à implementação das estratégias pedagógicas relacionais, construtivistas:

- Heterogeneidade ao nível da complexidade cognitiva dos sujeitos do grupo.
- Trata-se de um grupo de crianças todas provenientes de meios diferentes, escolas diferentes e famílias diferentes.
- Interação entre pares, sendo diferente a maturidade e o desenvolvimento moral das crianças.
- No grupo existem crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos, sendo que algumas possuíam níveis de reiki, frequentavam catequese, escuteiros, yoga e, no entanto, havia crianças sem qualquer formação ético/moral, espiritual, nem mesmo religiosa, já que os seus pais se intitulam agnósticos.
- Atitude e comportamento facilitador com utilização de pedagogias relacionais e construtivistas, por parte das monitoras (psicólogas) criando um clima de

confiança e empatia no contexto do grupo, o que ajuda favoravelmente na construção e aprendizagem de novas ideias, valores, atitudes e comportamentos.

- Capacidade de diálogo com a possibilidade de valorizar a escuta de quem fala (seja orientador/monitor/professor ou entre pares, colegas, alunos)
- Apreensão dos diversos pontos de vista do grupo com vista a tomada de consciência pessoal, individual e colectiva através da participação de todos e de cada um. Os grupos de Autoconsciência Índigo tiveram sempre a preocupação de funcionar em círculo para facilitar a participação de todas as crianças e da sua entreaajuda natural e o mais espontânea possível.
- Sensibilização de todos os participantes do grupo para aprenderem a assumir posições críticas e activas, com consciência moral, ética ao nível individual e colectivo na sua vida diária, clarificando-se e distinguindo o “poder ser” do “dever ser” com autonomia e liberdade progressivamente e à medida que o grupo crescia em maturidade e sabedoria pessoal e grupal.

## **A-2. Fases de implementação e desenvolvimento dos grupos**

Apesar de se fazerem sempre várias actividades diferentes nos grupos de Autoconsciência Índigo, dá-se maior ênfase (em termos de tempo e espaço) à leitura de histórias, contos com a posterior reflexão por temas, tendo-se em conta:

- Apresentação do tema através de um texto apropriado à idade das crianças e esclarecimento de dúvidas sobre o mesmo.
- Discussão em grupo aberto com a participação activa de todos os intervenientes.
- Criação de um clima de confiança no contexto do grupo favorecendo a cooperação, colaboração e partilha espontânea de todos e cada um.
- Estimulação por parte das monitoras e tomada de consciência face às posições assumidas pelos vários elementos do grupo.
- Estimulação e adopção de diferentes atitudes e perspectivas por parte dos participantes.

- Desenvolvimento e estimulação da capacidade de comunicação e partilha por parte de todos os intervenientes no grupo.

O grupo funciona sempre como num jogo, onde existem regras a cumprir para poder facilitar a interacção, participação, aprendizagem e desenvolvimento de todos, sendo que as monitoras têm um papel facilitador do bom relacionamento global do grupo, com vista a se obterem resultados positivos e novas aprendizagens, onde cada uma das crianças/colegas entre si age também com um papel dinâmico, de apelo constante ao respeito mútuo, cooperativo e desenvolvimento ético/moral de todos e de cada um.

## **B. Hermenêutica: Teoria sobre a hermenêutica da narrativa baseada em Paul Ricoeur**

Considerando que Paul Ricoeur propõe o conceito de identidade narrativa e o modo como esse conceito é desenvolvido na sua filosofia hermenêutica, vemos ser incorporada uma estrutura temporal, da qual faz parte de modo singular o texto narrativo, entendido como obra escrita. Esse texto narrativo emerge de uma determinada situação e procura dar-lhe sentido por meio da expressão linguística e assim, pessoas, circunstâncias, motivações, acções são articuladas pela narrativa numa totalidade dotada de sentido, que não só faz, mas dá sentido.

A narrativa quer tornar inteligível uma história ao dar sentido aos fragmentos de uma experiência humana do mundo. Esta surge como uma relação dialéctica entre dois momentos do mesmo processo, a interpretação. A narrativa é uma via mediadora entre o ser e o que deve ser, entre descrição e prescrição, pois através da narração realiza-se a passagem da teoria da acção à teoria ética vivenciada.

Como já referiu no Cap. VII mas é sempre de salientar, Paul Ricoeur é um filósofo que se preocupa com a educação e os valores de uma forma singular.

Num artigo sobre ética e moral, Ricoeur (1992)<sup>88</sup> refere que a educação consistirá em grande parte em inscrever o projecto de liberdade de cada um na história comum dos valores. No seu livro *Da Hermenêutica à Ética em Paul Ricoeur*, Jardim (2003) sublinha que Ricoeur ((1990) foi mesmo pioneiro quando decidiu estabelecer uma distinção entre ética e moral, propondo que o termo ética fosse reservado apenas para a intenção de uma “vida boa”, de uma vida perfeitamente realizada, e o termo moral para a articulação daquela intenção com normas constrictivas.

É com a ética e através da ética que se problematiza o sujeito, o seu discurso e os seus desejos únicos. A ética devolve ao sujeito a sua singularidade. Uma vez institucionalizada a moral, o compromisso ético é entendido como praxis, isto é, o acto através do qual o sujeito não somente exerce e desenvolve as suas capacidades, mas ainda não cessa de se autocriar, de existir através de uma autotransformação; pois conhecer o poder que temos, descobrir as possíveis consequências das nossas acções, é parte integrante da moral, Jardim (2003).

Nos grupos de Autoconsciência Índigo trabalha-se esta dialéctica do agir eticamente à maneira de Ricoeur – o desejo de ser num desejo de fazer, transformador, operativo de “imitação”. Procura-se que as crianças a partir de um texto escolhido com um fundo ético possam reflectir, auto criar e auto transformar-se imitando as personagens do texto e pondo em acção uma nova forma de ser e de estar no mundo.

Procura-se que a criança encontre o caminho da sua própria identidade, a busca de identidade de que falava Sócrates. Em *Temps et Récit*, Paul Ricoeur (1983) dá conta de que o leitor é convidado pelo texto a tornar-se leitor dele mesmo. Deste modo, como refere Jardim (2003) e, através de uma hermenêutica da moral, que a própria literatura

---

88 Paul Ricoeur (1992) citado por Jardim (2003). *Da Hermenêutica à Ética em Paul Ricoeur*, edições Universidade Fernando Pessoa.

possibilita, a narrativa torna-se o campo privilegiado para o encontro de sujeitos, de leitores de mundos iguais e diferentes entre si.

Para Ricoeur (1990) o fundamental é ter em conta uma dialéctica do agir e ao contrário do conceito clássico de *mimesis* que acentuava a “imitação”, a *mimésis* de Ricoeur é sinónimo de reconstrução e transformação e, este carácter transformador da *mimesis* tem consideráveis consequências no plano ético, pois como sublinha o filósofo a narrativa é o “primeiro laboratório do julgamento moral” e neste sentido a narrativa inspira a nossa perspectiva ética e, como Jardim (2003) muito bem questiona, não será a ética uma hermenêutica da própria moral?

Respondendo sabiamente a esta questão: “A ética e a hermenêutica são duas presenças sublinhadas desde o início das reflexões ricoeurianas. Desenha-se uma ética enquanto hermenêutica da própria moral; uma sabedoria em movimento, um processo interpretativo sempre inacabado, que situa o agir humano na história e na sua história, pelas decisões que toma, por essa exemplaridade singular que assume num determinado contexto.

A ética ricoeuriana desenvolve e justifica a interioridade da escolha, reflexiva e singular; logo converte-se, a nosso ver em hermenêutica da própria moral; interpretando a relação entre o desejável e o permitido. Note-se que a preocupação de Ricoeur, ao longo de toda a sua obra, é não abandonar a dimensão teleológica da acção, nem renunciar à liberdade do sujeito, responsável pelos seus actos (autonomia).

Assim tiveram em conta os grupos de Autoconsciência Índigo também essa dimensão da autonomia (Cap. II) e responsabilização passando pela imitação e interpretação dos personagens dos textos narrativos, que foram para eles referenciais e apelos constantes à mudança de atitudes e novas vivências integradas e, com maturidade na sua vida familiar e escolar, como pudemos verificar na análise dos questionários distribuídos ao pais e professores das crianças que participaram nesses grupos terapêuticos e pedagógicos.

### **B-1. Observação das condições necessárias à implementação da estratégia hermenêutica da narrativa baseada em Paul Ricoeur**

Podem ainda observar-se, nos grupos de Autoconsciência Índigo, as seguintes condições necessárias à implementação da estratégia hermenêutica da narrativa, baseada em Paul Ricoeur:

- Foi seleccionado um texto literário ou de conteúdo moral adequado à idade e faixa etária das crianças, cujo conteúdo possibilitou a comparação entre a realidade destas e as vivências e atitudes das personagens do texto.
- Foi feita a descoberta e aplicação do sentido e significado do texto através da clarificação de conceitos, fornecendo à criança ferramentas para integrar signos, juízos de valor, etc, existentes nas personagens do texto, relacionando-os com uma “ética” e “moral”, adaptando-as a situações do quotidiano, interpretando e integrando os seus significados.
- Foi feito o levantamento dos problemas e situações do texto e sua comparação com situações reais análogas vividas pelas crianças.
- Foi fomentada uma atitude de diálogo permanente, em contexto do grupo. Confrontação permanente, por parte do monitor, entre a ficção do texto ou das obras literárias com o quotidiano das crianças, fazendo-as compreender e interpretar o mundo do texto, com exemplos práticos e, ao mesmo tempo, aprendendo a transformar as suas próprias escolhas e a tomar as decisões pessoais novas e diferentes na sua vida.
- Foi proporcionada uma atitude facilitadora, ajudando as crianças na sua auto-avaliação, auto e hetero-interpretação, possibilitando que todos apresentem as suas reflexões e qual ou quais as melhores decisões a tomar, tendo em vista os elementos textuais analisados e partilhados entre todos.
- A sensibilização das crianças foi de suma importância para encontrarem a semelhança entre um texto (literário ou não) e o mundo visto como texto, a ser desvendado e descoberto.

- Ajudou-se as crianças a perceber as diferenças e semelhanças entre as imagens criativas do texto e as imagens reais, ensinando-as a utilizar a imaginação para criar um novo mundo e novas realidades com sentido (múltiplo ou duplo).
- Mostrou-se à criança como cada texto (através do método hermenêutico) comporta todo um jogo, que só a descoberta da interpretação do outro ajuda a explicitar e clarificar verdadeiramente.

Foram tidos em conta nos grupos de Autoconsciência Índigo todos estes passos, como se pode constatar nas fases de implementação e desenvolvimento de estratégias que se seguem.

## **B-2. Fase de implementação e desenvolvimento de estratégias**

A fase de implementação e desenvolvimento das actividades no grupo de Autoconsciência Índigo foi feita através da:

- Criação de ambiente propício à leitura e meditação / reflexão sobre um texto. Foi sempre preparado o grupo para saber estar e saber escutar.
- Análise e exploração do texto, por fases, sugerindo às crianças que imaginassem variadas soluções para cada uma das situações expostas. As crianças conseguiram apresentar sempre soluções para as situações apresentadas ou que o texto apresentava.
- Perante cada uma das personagens sugeriram-se diferentes interpretações ajudando as crianças, à luz do quotidiano a encontrar soluções e relacionando-as com a sua realidade familiar, escolar, social.
- Ajudou-se a criança a questionar o texto através da escrita ou do desenho imaginário, projectando nele o seu quotidiano. No final de cada sessão esses desenhos ou trabalhos realizados foram expostos na parede da sala para que todos os pudessem observar e lembrar o reflectido, projectado em criação (anexo III).
- Faz-se a criança perceber que as histórias e as vivências do quotidiano são também narrativas prontas a serem contadas, em futuros textos, onde podem e devem

sobressair os valores e o sentido moral e ético da vida, Jardim (1999). A este propósito foram realizadas pequenas representações teatralizadas, com a presença dos pais (no final de cada ano lectivo), pondo em prática o reflectido realçando o sentido do aprendizado, onde participaram todas as crianças, com entusiasmo e muito empenho.

- Estimulou-se na criança imaginação criadora a partir da leitura e interpretação de textos, aprendendo a utilizar a narrativa como ferramenta, que pode ajudar a criança a encontrar um sentido para as suas experiências, revendo as suas próprias percepções e emoções, Good & Good (1994), Price (1987).<sup>89</sup>

O decorrer de toda a implementação deste projecto e, ao longo dos anos, fomos percebendo a importância de todo este processo, que tem proporcionado o desenvolvimento do método dialógico (de origem socrática); método este em que professor/monitor e aluno/criança aprendem a saber ouvir e a ser ouvidos, com respeito, transformando-se, cada vez mais, em seres autónomos e capazes de saber ler o sentido do mundo e o saber estar no mundo de forma mais integrante, responsável e criativa, através da utilização da narrativa. Assim, foi possível transformar o acto de ensinar e aprender num verdadeiro exercício de “narrética” por excelência, dando à criança a possibilidade tomar gosto pela aprendizagem.

No próximo capítulo relatam-se oito histórias de pessoas: crianças, jovens e adultos com características índigo, que frequentam ou frequentaram a Fundação Casa Índigo há algum tempo, com êxito e com resultados benéficos. Estes casos foram também incluídos na amostra.

---

<sup>89</sup> Good & Good (1994), Price (1987), citados por Jardim (2003).



## **CAPÍTULO X**

### **Fundação Casa Índigo: Oito Anos, Oito Histórias, Oito Casos**

“Os homens não são problemas ou equações mas sim histórias, somos menos parecidos com contas, do que com contos”. Savater (1997)



## Nota Introdutória

Nos últimos oito anos de existência, a Fundação Casa Índigo tem acolhido e ajudado muitas famílias: crianças, jovens e adultos, a encontrarem um sentido novo para as suas vidas. Neste capítulo apresentam-se oito histórias, relatadas por oito pessoas, das muitas que já frequentaram a Fundação Casa Índigo, com êxito e resultados benéficos, transformando as suas vidas para sempre.

As escolhas que fizemos foram feitas de forma aleatória, sendo pessoas que fazem parte da amostra inicial, a saber: crianças, jovens e adultos com problemáticas bastante diversificadas, embora todos eles apresentem características índigo. No entanto, como poderemos ver, todos têm características distintas e vivências em circunstâncias muito diferentes com resultados bastante positivos, desde que começaram a frequentar Cursos ou Actividades na Fundação Casa Índigo.

Apresentam, todos eles níveis e idades diferentes, níveis de escolaridade diferentes, ambiente familiar e de integração igualmente diferentes.

Ao desenvolver-se o presente estudo qualitativo, teve-se em conta, a descrição dos acontecimentos ou fenómenos (com todo o seu *background*) no sentido de os podermos estudar e analisar cuidadosamente. Na opinião de Tuckman (2000), este é o melhor processo e o mais objectivo de nos orientarmos com o facto ou factos que se pretendem estudar, tendo em conta os seguintes aspectos:

- A situação;
- Os participantes, envolventes e respectivos papéis;
- Os comportamentos evidenciados pelos diversos participantes ou envolventes;
- As motivações ou intenções dos participantes (tal como as interpretamos);
- A relação entre intenções e comportamentos; e
- Os resultados ou consequências dos comportamentos.

Procedemos, em primeiro lugar, à descrição detalhada das situações que se passaram na vida real das pessoas e, que se prendem com o facto delas se identificarem com o fenómeno índigo: crianças, jovens e/ou adultos. Esses indivíduos apresentam

experiências, situações, motivações e perspectivas pessoais, comportamentos que têm, em alguns casos, a envolvimento de suas famílias, antes de começarem a frequentar a FCI e depois de algum tempo em contacto e envolvimento com a Instituição, e os resultados obtidos depois de frequentarem: Cursos de Formação, Palestras, Seminários ou Workshops de Desenvolvimento Pessoal, Grupos de Autoconsciência Índigo para crianças e jovens, Reiki Multidimensional para adultos, jovens ou crianças, Curso Terapeuta Casa Índigo para adultos (pais, professores, educadores, psicólogos, profissionais de saúde e terapeutas), Seminário Índigo e Cristal, Playshop das 13 Luas, Curso Mensageiros do Amor, etc.

Os nomes das pessoas aqui apresentados são fictícios, para que se possa proteger a confidencialidade de todos os que frequentam ou frequentaram a Fundação Casa Índigo e suas famílias.

A maior parte das pessoas pedem confidencialidade, demonstrando algum receio pelo facto de muitas serem católicas (vivemos num país de tradição católica) ou suas famílias e recearem represálias ou algum tipo de discriminação e/ ou incompreensão.

Transcrevemos as histórias que nos foram enviadas por escrito, algumas por *e-mail*, outras entregues por correio, outras relatadas em consultas mas, que depois pedimos que fossem passadas a escrito e enviadas. Procurámos não alterar a forma de escrever de cada pessoa, para que pela sua própria redacção se compreendesse melhor os sentimentos, estados emocionais e situações que viveram e o que sentiram. A percebemo-nos, por isso, que nos transmitem alguma ingenuidade, alguma paixão ou até o relato de um turbilhão de factos, sentimentos e acontecimentos que viveram de forma mais intensa e que deixam transparecer emoções: alegrias, tristezas, angustias, receios, medos, sofrimento, desanimo, ao longo de suas vidas.

As narrativas são apresentadas por ordem cronológica, desde a altura em que, pela primeira vez, apareceram na FCI, relatando-nos os seus casos específicos e logo far-se-á o respectivo comentário, referente a cada caso, explicando os resultados que obtiveram, conforme nos foram comunicados.

### **1º Caso: Uma Criança Índigo Conceptual**

A primeira vez que apareceram na FCI os seus pais estavam muito preocupados com o João que tinha 6 anos e começava a frequentar a escola. A mãe contou-nos o seguinte:

“O João nasceu num Hospital, nos arredores de Lisboa, de uma família pertencente à classe média. O parto foi normal embora logo após o seu nascimento começasse a revelar ser uma criança muito introvertida e pouco sociável. Era sempre muito difícil para ele a convivência com outras crianças e não gostava de ver gente estranha.

Nós, os seus pais tínhamos já trinta e tal anos quando o João nasceu. (filho de um 2º casamento da mãe) que tinha um outro filho mais velho, de 19 anos de idade, numa relação anterior a essa e que vivia também conosco.

Quando foi para o infantário fazia birras enormes e nenhuma criança ou educadora conseguia acercar-se a dele. Passava muito tempo ao canto da sala a brincar sozinho e isolava-se bastante.

Aos seis anos iniciou a escola do primeiro ciclo num colégio particular mas a adaptação foi muito difícil. Não gostava de ir à escola e, apesar da professora ser muita paciente recusava-se a fazer fosse o que fosse, passava muito tempo distraído a olhar para tudo e todos e não conseguia concentrar-se. Os colegas embirravam com ele e nos recreios não conseguia fazer amizades com outras crianças, afastavam-se dele e chamavam-lhe nomes o que o tornava agressivo e ainda mais difícil convivência.

Quando vinha da escola parecia muito fatigado e irritado era difícil dar-lhe banho e deitá-lo. Dormia mal durante a noite, tinha pesadelos e acordava muitas vezes com medo do escuro vindo refugiar-se na cama dos pais.

Quando era mais pequeno dizia que via vultos no quarto e assustava-se, outras vezes a mãe dava com ele a conversar sozinho e dizia que era com o seu amigo invisível.”

### **Comentário do 1º Caso**

Quando vieram à Casa Índigo, no princípio de 2009, os pais estavam praticamente em pânico e sem saber o que fazer com o João. Tinham consultado um psicólogo que depois de ter andado cerca de 6 meses em psicoterapia decidiu que não conseguia fazer nada dele recomendando que o levassem a um pedopsiquiatra para que fosse medicado. Os pais do João eram contra a medicação de crianças e preferiram tentar outras formas alternativas que consideravam mais saudáveis e naturais.

Na consulta pediu-se ao João que fizesse um desenho da sua família e concordou mas fez um desenho a preto e branco cheio de riscos e depressa se cansou. Pela conversa percebeu-se que era uma criança sensível e delicada. Gostava de animais, de plantas e do campo. Falou da casa dos avós que era numa aldeia para onde ia nas férias e onde se sentia muito feliz junto da natureza.

Inscreveu-se e passou a frequentar os grupos de Autoconsciência Índigo na FCI e em poucas semanas começaram a ver-se melhoras. Embora de princípio parecesse não gostar, pois ficava à porta desconfiado e, nos primeiros dias, até choramingava e fazia birra, mas aos poucos começou a integrar-se no grupo. A primeira coisa que a mãe referiu foi o facto do João ter deixado de pintar a preto e branco e começar a desenhar a cores.

Um dos primeiros desenhos que o João desenhou, ainda a preto e branco, foi uma pessoa morta debaixo da terra e uma ratazana a comê-la, (explicou com ar amedrontado) Andava aterrado e amedrontado com a questão da morte. Teve que se fazer com as crianças leituras apropriadas de textos que os ajudassem nessa e noutras questões, ou seja, noutros medos que também mostravam ter, como por exemplo medo do escuro, etc.

Passado algumas semanas já havia um bom feedback da parte dos pais. O João estava bem mais alegre e repetia em casa as histórias que eram narradas e analisadas na Casa Índigo. Já olhava as outras pessoas nos olhos e sem medo e começou a dormir melhor e

sem sobressaltos. Os seus desenhos passaram a ser coloridos e bem mais expressivos (fig. 4).

No final do 2º Período a Professora do 1º Ano do 1º ciclo de escolaridade, escreveu na caderneta do João o seguinte:

“O Joãozinho é uma criança activa, bem-disposta, com sentido de humor e cheio de energia. Em termos de desenvolvimento, tenho de evidenciar que o João de hoje não tem nada a ver com o João que aqui chegou no início do ano lectivo. As mudanças ao longo do ano têm sido muitas e sempre positivas, do ponto de vista educacional... Parabéns!” (Abril de 2009).

Mas apesar deste ser um caso de sucesso, entre tantos outros que poderíamos referir e que acontecem na Fundação Casa Índigo, a verdade é que o João continuou a revelar um temperamento difícil. Personalidade vincada, dava sermões aos pais e continuava a não tolerar certas pessoas, que ele dizia serem mentirosas.

No entanto na escola já conseguia ser mais sociável e bom aluno, mas por vezes parecia que atraía situações complicadas, ou era acusado de coisas que não tinha feito, ou lhe batiam sem motivo e ele não reagia.

Só depois de entrar para o 7º ano de escolaridade é que as coisas melhoraram. Foi-lhe recomendado que fizesse iniciação em Reiki, o que o tranquilizou bastante. Hoje o João está a entrar na pré-adolescência de uma forma tranquila e é uma criança mais feliz e realizada, sendo um excelente aluno e já tem amigos, com quem se relaciona dentro e fora da escola.

## **2º Caso: Dificuldades duma Criança ao Iniciar a Escola**

“O meu nome é Tânia, sou uma pessoa espiritual e crente em deus e de que todos temos uma missão na vida, eu acho que a minha é caminhar juntamente com o meu filho. O nome dele é António e tem cinco anos, faz seis dia 6 de Dezembro do corrente ano.

Desde bebê o meu menino tem comportamentos que me despertaram a atenção, com três ou quatro anos dizia que conversava com um menino que nós não víamos, e ele dizia que o menino tinha morrido, mas que vinha brincar com ele e ele nunca teve receio. E eu como acredito nestes acontecimentos, nunca o critiquei e deixei que ele fizesse o seu percurso na descoberta.

Quando ele tinha um ano e pouco, tive o prazer de conhecer a Maria que frequenta Cursos na Casa Índigo, e fui arrebatada pela sua luz. É das pessoas que mais amo nesta vida, de verdade como uma irmã; e ela reconheceu o meu filho e desde aí que são muito amigos e adoram a companhia um do outro e falou comigo sobre ele e parece-me, na minha humildade, que o meu filho é cristal. Trata-se de uma criança muitíssimo sensível, intuitivo, fugaz, inteligente vocacionado para o futuro, adora computadores.

Até agora uma criança normal, mas muito especial. Foi-me facultado um livro que se chama *As Crianças Índigo*, escrito por Lee Carroll e Jan Tober, da editora Sinais de Fogo e depois de o ler apercebi-me que a melhor maneira de lidar com estas crianças é pedir e não mandar, e tudo corria dentro do normal de uma criança mexida, super curiosa e criativa e sem castigos físicos aplicados por mim e pelo meu marido, até que este ano entrou para a escola, para o 1º ano e o inferno começou.

O António não consegue estar atento nas aulas, diz a professora, está em sobressalto constante, não faz o que a professora lhe manda, e o clima na sala de aulas está a entrar em descalabro ao ponto da professora lhe dizer que ele é o pior aluno que ela tem. O menino ficou triste e sempre que pode foge da sala e vem brincar para o recreio.

Já recebi vários recados da professora, já me sugeriu que o tirasse e o voltasse a pôr na pré-primaria (já que ele só faz os seis anos em Dezembro), mas a pediatra e a psicóloga que avaliaram o menino quando da sua entrada no 1º ano foram peremptórias quanto às qualificações para entrar no 1º ano. As bolas de comportamento e de trabalho realizado na aula são quase sempre vermelhas.

Já lhe retirámos tudo quanto ele gosta: desde a playstation, televisão, caminhadas, voltas de bicicleta e nada. Até lhe dei umas palmada (que vergonha) e nada, aprende tudo o que ela ensina, a professora diz que não entende como ele consegue aprender alguma coisa já que está sempre a conversar ou desatento, mas a verdade é que ele está a saturar-se dela e ela dele. Não sabia mais o que fazer, e em conversa com a Maria ela aconselhou-me a levar o meu filho à Casa Índigo”.

Assim foi feito e agora a situação está completamente diferente desde que iniciou o grupo de Autoconsciência Índigo, o António já consegue falar com a professora de outra forma, embora esta também tenha feito um esforço no sentido de entender o António e a sua personalidade.

### **Comentário do 2º Caso**

A mãe do António referiu o seguinte: *Desde que ofereci à professora o livro Crianças Índigo e Cristal de Tereza Guerra, que a professora percebeu melhor as atitudes do António e passou a não ser tão autoritária, nem agressiva com ele, o que facilitou bastante a relação entre ambos e ajudou a que o menino se interessasse pela aprendizagem. Hoje o António é bom aluno e uma criança diferente, apesar de continuar a ser uma criança cheia de energia e vivacidade.* (Janeiro 2010)

### **3º Caso: Uma Criança Índigo Artista**

“Chamo-me Márcia tenho 40 anos de idade, sou enfermeira, com a especialidade em saúde infantil. Sempre exerci funções num Hospital, no serviço de Pediatria. O meu contacto com crianças é por isso grande. Mais importante que isto tudo sou casada e mãe de 2 jovens, a Cristina de 19 anos e a Maria de 12 anos.

É por causa da Maria que lhes escrevo. A Maria é uma criança extraordinária, tem uma sensibilidade para além do normal, defensora da natureza, com uma alimentação a tender para o vegetariano, uma personalidade meiga de tal forma que surpreende todos

quando entra em palco, seja a representar ou a dançar as suas performances são exímias. é carinhosa, muito atenciosa com todos principalmente com os mais desfavorecidos.

Ela transmite calma, paz a quem está junto dela e todos os que a conhecem adoram-na. No início do ano lectivo a professora de Ciências disse-lhe que achava que ela ia ser uma boa aluna. Os cadernos dela são organizados e limpos, muito cuidados, na escola tem um desempenho excelente, no 5<sup>a</sup> e 6<sup>o</sup> ano terminou com a nota 5 a todas as disciplinas. Em educação tecnológica a sua imaginação surpreende todos. Tem uma paixão pelo pai defende-o incondicionalmente. Quando ralho com ela, fico deprimida porque ela é tão querida, tão doce...

Tenho uma prima que gosta da literatura sobre as crianças índigo e ela sempre me alertou para a diferença da Mary (é assim que lhe chamamos). Na semana passada, sexta-feira teve aula de Ciências e a professora disse-lhe que ela iria ficar conhecida por fazer um bem para a humanidade. Conteí isto á minha prima e ela acha que a Mary se enquadra no perfil das crianças Indigo. Ela diz ter a certeza e eu estive a ler também e em muitos aspectos é verdade.

Ela tem uma facilidade espectacular de integração nas situações, parece que tudo sempre foi assim, aceita e pronto. Hoje morreu uma das nossas gatinhas, que tínhamos achado e que lhe demos biberão, ela foi o meu braço direito e adora os gatinhos, chorou a sua morte, mas pouco depois estava aliviada e tranquila, como é que ela consegue ultrapassar isto com tanta facilidade? Que capacidade de aceitação é esta? Parece estar envolta numa aura de boa vontade e muito amor não sei se azul se violeta se de outra cor...

Gostaria de tentar perceber... Ela parece frágil mas é uma guerreira. No outro dia levou para a escola uma camisola que ela própria desenhou, uma colega resolveu implicar com ela, ela tinha outra no saco, porque era dia de Educação Física na escola, mas não cedeu e ficou orgulhosamente com a sua camisola, contou-me referindo que detesta este tipo de preconceitos. Poderia escrever imensas coisas e todas elas lindas, o convívio

com ela é tão bom e fácil, no entanto preciso saber mais e ser esclarecida se ela é realmente uma criança índigo ou cristal.”

### **Comentário do 3º Caso**

A Maria foi observada em consulta de psicologia na Casa Índigo e acompanhada por vontade dos pais. Fez os testes relativos a crianças índigo e realmente enquadrava-se nas crianças índigo artistas. Sensível, delicada, emotiva, com forte tendência para a área artística sobretudo dança e teatro onde desempenha já alguns papéis importantes. Nem mesmo a sua excessiva sensibilidade a perturba muito, porque consegue equilibrar-se sozinha desde que se dedique à arte (dança, pintura, teatro, etc...) áreas que tem desenvolvido no grupo de Auto consciência Índigo também com muito interesse e criatividade (fig. 7).

### **4º Caso: Uma Jovem Índigo Interdimensional**

“O meu nome é Helena, tenho 16 anos e moro em Setúbal. Tenho acompanhado o vosso site desde que o encontrei enquanto fazia pesquisas sobre crianças índigo e acho-o bastante interessante e finalmente arranjei coragem para mandar-vos esta carta que espero que tomem em conta. Tenho pesquisado muito, perguntado muito e meditado demais e finalmente estou disposta a falar na totalidade da minha situação.

O assunto é o seguinte, desde muito jovem tenho tido sentimentos estranhos, a percepção de algo diferente em mim, algo que não consigo explicar, mas que de certa maneira está sempre a assombrar-me e a atormentar-me pelo facto de não me identificar com as pessoas à minha volta, por muitos amigos, pessoas e familiares que tenha a relacionarem-se comigo. É como se parasse com tudo e olhasse para elas e dissesse: estas pessoas não têm nada a ver comigo, estas pessoas não percebem o que eu digo e percebo, estas pessoas não me completam nem nunca irão falar a mesma língua que eu. Isto é muito frustrante para mim.

Sempre me aconteceram coisas estranhas, sempre fui considerada estranha, na verdade. Sinto tudo o que se passa a minha volta, percebo tudo o que acontece e quase que leio o pensamento das pessoas, é como se me encontrasse num mundo paralelo, onde tudo está em silêncio (como nos filmes) e mentalmente percebo tudo, até os movimentos, gestos e pensamentos, recebo todas as informações à minha volta e isso permite-me a adequar-me ao ambiente, tenho que admitir, tem as suas vantagens mas eu própria pergunto-me o como eu faço isso. Este é o meu dilema, e às vezes sinto-me como uma observadora compulsiva mas não consigo evitar, desde que tenho memória, desde que me conheço que sou assim.

Quando criança, e ainda hoje, que não comunicava com as pessoas, simplesmente não me identificava com elas, eu sentia-me mais velha, as pessoas não percebem a minha linguagem e se eu explicasse ou tentasse explicar, logo na primeira tentativa sinto que estão totalmente à nora ou então acham-me esquisita...

Por essa razão, uma amiga ou até mesmo uma melhor amiga, nunca chega a ser bem um amigo porque não consigo ligar-me com a mente deles e fazê-los perceber o que eu vejo, o que eu sinto, os assuntos que me interessam, é como se eu tivesse mais noção ou consciência das coisas e da vida. Sou muito pensadora, penso imenso, às vezes dou por mim a falar comigo mesma durante o dia todo, na minha própria mente, observando e analisando constantemente tudo e todos.

Vou admitir uma coisa, quando era pequena, havia momentos em que o tempo parava de facto. Parava, as pessoas paravam, os movimentos ficavam paralisados e muitas vezes, milhares de vezes mais devagar, como em câmara lenta. A primeira vez que isto me aconteceu ficou na minha cabeça como uma imagem que ainda hoje me vem ao pensamento quando estou a dormir: a minha amiga e eu estávamos a ver um livro no jardim e de repente vi-me a mim própria de fora com a minha amiga, em câmara lenta, a passar folhas e a rir.

Esta imagem é algo que não me sai da cabeça e a sensação que tive nesse instante, às vezes a sinto ainda no meu dia-a-dia, ou seja a sensação de que está tudo a parar. Outra

coisa que sempre me fazia pensar era o facto que entre os meus cinco a nove anos via uma estranha luz ou algo transparente ou cor de leite muito clara à volta das pessoas, como que contornando as pessoas, ficava horas a olhar para elas a tentar ver na sua claridade e perceber o que era e perguntava as pessoas à minha volta e especialmente várias vezes à minha mãe: mãe, está a ver o que tem à volta dessa senhora, está a ver?

E ela perguntava-me do que estava a falar e eu explicava mas no final achavam que eu estava a brincar ou tontices, simplesmente acabava com a conversa porque percebia que não me entendiam. Chegou uma altura em que deixei de ver essas coisas, nunca mais fiz essa pergunta, nunca mais reparei, até há uns 5 anos para cá que voltei a reparar, não sei bem a razão do porquê. Vejo-as em todo lado, pedras, pessoas, arvores, insectos, animais e já me questionei se será um problema de olhos, mas não é. Fiquei a saber que são auras e depois dessa descoberta, passo a vida a vê-las em pessoas, coisas e animais.

Tenho que dizer que me identifico bastante com todas as características referidas no seu site sobre índigos e cristais (mais com cristais) e acontecem-me várias coisas no meu dia-a-dia, não uma, nem duas, não três vezes mas sim muitas vezes e cada vez mais constantes e mais “óbvias” são coisas que aconteceram ainda há dias comigo que vou passar a referir:

Sonhos intensos, muitas das coisas que acontecem nos meus sonhos acontecem nos dias a seguir, muitos objectos aparecem a seguir, frases ditas por uma pessoas, gestos e lugares onde me encontro que se desenrolam tal e qual como aconteceu no meu sonhos com longos episódios, pode ser no logo no dia seguinte (como este mês) ou então muitíssimo tempo depois de ter o sonho. Eu sempre nego isto porque tenho uma grande sensação de *deja vu* e às vezes até me pergunto se eu sonhei mesmo ou se são coisas que eu invento e estou a alucinar.

Como já referi consigo identificar uma pessoa antes de a conhecer o suficiente para tirar certas conclusões como a personalidade, atitudes, o nível de maturidade, sentimentos em todas as situações, reacções, disposição e até pensamentos, basta por vezes ter apenas dois minutos de conversa com essa pessoa. Mas também há outras que não

consigo chegar a elas na totalidade como queria, dando-me a sensação de profundidade, mistério, e desconfiança, isso deixa-me muito perturbada.

Adivinho acontecimentos com o observar do ambiente e das pessoas, as vezes dou por mim a dizer a uma amiga: esta pessoa vai dizer isto, fazer isto, reforçar isto, causar isto, originar isto e vai opinar e destabilizar nisto e acabar com isto, como se fosse o resumo de um filme. É claro que quando falo as pessoas perguntam se estou tonta ou maluca, depois acontecem as coisas tal e qual ou muitíssimo parecidas com o que relatei e vêm ao pé de mim perguntar-me como soube de todas essas coisas... Mas eu muito raramente, salvo raras exceções, conto às pessoas ao meu lado destas situações (só às vezes é que me descaio como que para desabafar) mas sei que não o devo fazer, porque dá trabalho a explicar e não é de fácil compreensão. Então opto pelo silêncio.

Outra coisa que me acontece, e é uma das que mais me atormenta, que é conseguir sentir pessoas não físicas num ambiente (fantasmas, espíritos ou como queiram chamar-lhes) já quando pequena sentia-os e tinha pavor, hoje sinto-os, vejo-os, começo a ouvi-los e a senti-los a tocar-me. No princípio achava que eram muitos filmes a mais, mas chegou a uma altura em que mudei de casa e deparei-me com uma figura que me aterrorizou tanto na altura que desabafei com a família, mas é claro que ninguém me acreditou.

Esta presença tinha-me descontrolado mas como nada havia a fazer decidi habituar-me e até hoje estou nesse processo já que continuo na mesma casa. Sinto-a a tocar-me sempre que passo, a querer falar comigo, a mudar de humor, sei quando me observa e quando não, cheguei a ouvi-la e ela continua no mesmo lugar da casa. O mais engraçado foi quando um amigo da minha mãe veio visitar-me, este amigo é bastante curioso, ele é mestre de Reiki e, desde sempre, simpatizou comigo e desde a primeira palavra que sempre me disse que havia algo em mim de especial (aliás a primeira coisa que me disse quando me dirigiu a palavra, depois de muito observar-me, foi: tens uma aura muito bonita, sabes?).

É claro que eu achei que ele era louco, mas ele nunca chegou a dizer-me tudo apesar de eu colocar muitas questões, ele sempre me disse que não era tempo e que “pesquisasse” mais, e assim fiz, oiço os ensinamentos que ele me dá e aceito-os como se fosse de um pai, ele guia-me nestes aspectos. Dessa vez quando ele foi lá a casa estávamos a conversar e ele mencionou sobre a energia da minha casa e eu mencionei sobre a energia que eu sentia e falei sobre o “fantasma”, o que me surpreendeu a seguir foi o facto de ele descrever-me o fantasma tal e qual eu a vejo, as mesmas características físicas e jeito de andar, pensei: meu Deus, ele está mesmo a ver, não é a minha imaginação, não estou louca!

Também, algo que me tem acontecido ultimamente na rua, é reparar bruscamente em algo à minha volta e fixar-me com ela, mesmo que seja algo que nunca tenha reparado mesmo que estivesse lá toda a minha vida e momentos a seguir acontece algo relacionado com isso e directamente relacionado comigo. São coisas que eu reparo depois de acontecerem.

Algo que tenho reparado é que tenho muita sorte, tenho muitas das coisas que quero, é como se eu pedisse e obtivesse, é como se eu chamasse, pedisse e fosse respondida. Mas eu acho que isso se deve ao carma, eu gosto muito de pessoas, gosto muito deste mundo e de ajudar e faço-o sempre e é algo que eu realmente adoro fazer porque faz tudo mais sentido e as pessoas mudam num ambiente agradável, ajudar é amor e o amor é algo que se deve espalhar, então acho que essas coisas que me acontecem de boas são como uma recompensa mesmo sem eu estar à espera.

Tenho muita empatia com animais, plantas, natureza e crianças. Se não estiver em natureza eu sinto-me deprimida e pesada, preciso de árvores e relva para relaxar. As crianças e os animais piscam-me os olhos, simpatizam comigo, fazem coisas, gestos para mim que eu fico impressionada e às vezes olho a minha volta para ver se mais alguém reparou ou se sou eu que estou avariada.

Estas coisas às vezes deixam-me exausta apesar de achar maravilhoso em tudo o que reparo, é tudo tão magnífico, mas tão magnífico que é inacreditável, mais ninguém ver

nas coisas simples as coisas mais extraordinárias, cada detalhe é espectacular e maravilhoso mas ultimamente parece que estou em constante pressão, tudo acontece, tudo está mudando à minha volta, sou capaz até de chorar ao ver uma pessoa que sinto que está em sofrimento, é como se esse sofrimento passasse para mim e eu também o sentisse, absorvendo. Estar constantemente a receber informação do vizinho e a sentir tudo cansa-me fisicamente, não me sinto compreendida e isso faz-me desistir das pessoas e as pessoas desistem de mim porque não me compreendem. Tive muitos problemas familiares, muito feios mesmo, porque não consigo encaixar-me com as coisas ao meu redor, com as pessoas, acham-me problemática e não sei porquê, não aceitam as minhas ideias, os meus conceitos, não aceitam nada em mim, são pessoas opostas a mim, complicadas, sinto rédeas a agarrar-me.

Sinto-me desorientada, perdida e sem saber ao certo, quem sou eu, depois de tanta pesquisa e opções e tudo mais sinto que estou mais distraída que nunca, sinto que esta realidade não é a minha realidade, e que perdi pela primeira vez neste período da minha vida o foco, consigo definir os meus objectivos mas não consigo segui-los. Pergunto-me o que aconteceu, o que me desorientou de tal maneira e como voltar ao normal. Sinto uma grande necessidade de afastar-me, estar em silêncio, sozinha mas não posso parar a minha vida, tenho apenas 16 anos e muita responsabilidade para o futuro, não posso simplesmente parar.

Queria saber o que se passa, queria que me ajudassem ou me orientassem a saber o que é isto, o que sou, o que devo fazer, como o devo fazer, se tudo o que me acontece faz parte do que vocês falam de crianças índigo e cristais.

#### **Comentário do 4º Caso**

Casos como este necessitam acompanhamento. A Helena fez parte de um grupo do Fórum Casa Índigo durante vários meses e desde que entendeu o que se passava com ela e que tinha realmente características de criança índigo interdimensional tranquilizou-se bastante e começou a conseguir viver melhor e mais confiante. Escreveu meses depois:

*Desde que sou apoiada pela Casa Índigo e que li os livros da Dr.<sup>a</sup> Tereza Guerra, sinto-me muito melhor do que antes, e agora percebo que não é uma tragédia ser diferente, mas obriga-nos a investigar sobre o assunto e a aceitar a ajuda dos outros para nos entendermos e entendermos melhor o mundo à nossa volta. (Setembro de 2010)*

### **5º Caso: Criança Índigo Humanista**

Sou mãe de um menino de cinco anos e outro de três anos e meio. Considero-me uma mãe jovem, nos dias de hoje e nem sempre é fácil, como tudo na vida.

Cheguei ao vosso site e se de alguma forma me assustei, também me tranquilizei... não sei se felizmente, ou infelizmente, mas à medida que leio todo o material existente sobre as crianças índigo, reporta-me logo para mim... e para o meu filho de cinco anos! por favor, eu não sei que nome dar às minhas "diferenças", mas não quero que o meu filho passe pelo mesmo...

A minha gravidez foi muito complicada, com muitas ameaças de aborto, tive um parto fácil mas muito longo (17 horas), quando nasceu e o limpavam ele tinha os olhinhos muito abertos e olhava tudo, eu só lhe disse "bem-vindo ao mundo, meu anjinho"... Desde sempre eu sentia que ele seria como eu... por favor, eu sei que isto parece de "loucos" e eu nunca falo nisto... mas estou "desesperada", não sei como o ajudar... não sei se é Índigo, se não, mas alguma coisa se passa de diferente com ele.

Eu sentia-me preparada para ser mãe, pois sempre quis e tenho formação académica na área da educação. Achava que me ia facilitar... não imaginava o quanto estava errada! Talvez por aquilo que senti ao longo da minha vida sempre tentei protegê-lo de tudo e todos. O Miguel sempre foi sorridente e dado, comunicativo e alegre, mas extremamente selectivo, apenas para quem queria...

Começou a andar cedo, por volta dos nove meses, as suas primeiras palavras: pontapé, embora, carro, mãe... nada de papa, mama, nada... quando começou a falar, com quase dois anos, usava diferentes tempos verbais e frases completas. Tenho tantos exemplos e

eu só pedia para ser uma criança normal... mas a família começou a perceber que ele era muito inteligente, observador e com uma grande necessidade de experimentar, fazer, muito decidido e parecia um líder, a querer mandar em tudo e todos...

Tem muitíssima energia desde manhã até à noite, raramente dormia sesta, só se fosse obrigado. A pediatra avisou-me que ele aparentava ter um Q.I. ligeiramente acima da média. Como tive a possibilidade de estar com ele em casa os dois primeiros anos, ele foi bastante estimulado, tentava ir de encontro aos seus interesses, mas quando foi para a escola, foi horrível. Foi um ano inteiro a chorar...

Até que um dia com muita calma e através de outro assunto ele disse-me:"mãe, a minha professora é burra e os meus amigos são uns bebés!". Fiquei em choque, tinha 2 anos e meio. Pensei muito e por coincidência o meu marido foi colocado noutra zona do país. Despedi-me do trabalho e fui com os meus filhos. Na escola melhorou muito, ele parece-me bem, mas eu sinto que alguma coisa não está bem... ele tem estado muito derrotista, cada vez mais inseguro e ao mesmo tempo autoritário, não obedece aos nossos pedidos, não quer trabalhar na escola, diz que já sabe tudo aquilo...

Com a terapeuta da fala, só quer exercícios de crianças mais velhas, por vezes torna-se agressivo (põe as mãos na cara e grita ou foge, mas quase nunca chora à nossa frente. apenas comigo), principalmente quando não consegue fazer alguma coisa. Todos (pediatra, terapeuta da fala, educadora, etc) aconselham-me a levá-lo a um psicólogo... será essa a solução?

Como vou explicar as sensações que pode ter mas não sabe que nome dar? Os sons, os "dejà vus", o medo do escuro, a capacidade de absorção de tudo o que rodeia, as sombras. eu comecei aos três e não consigo falar com o meu filho para tentar perceber o que ele sente, vê... ele tem já cinco anos e cada vez mais o meu medo de ele ser assim começa a ser visível.

Ao contrário daquilo que a minha mãe que era excessivamente protectora, eu considero-me uma mãe muito descontraída, acho que todas as aprendizagens são significativas no

desenvolvimento, principalmente quando parte deles e não há nada melhor do que experimentar para crescer. No entanto, tudo o que diga respeito à parte psicológica e espiritual do Miguel, preocupa-me, porque na escola a professora diz que ele é muito distraído e falador, perturbando a aula.

### **Comentário do 5º Caso**

Casos como o do Miguel são frequentes aparecerem na Casa Índigo, mas ao fazerem parte, durante algum tempo do grupo de Autoconsciência Índigo e no final terem sido iniciados em Reiki, melhoram bastante o seu comportamento e as suas atitudes, passam a ser mais felizes e descontraídos consigo próprios e compreensivos com os outros.

Foi também o caso do Miguel que se integrou muito bem no grupo e se modificou bastante na sua forma de estar e ser, sobretudo na escola, onde aprendeu a respeitar mais os outros e a gostar de aprender coisas novas. A mãe também fez alguns cursos de formação, sobretudo o Seminário Índigo Cristal e o Curso de Terapeutas Casa Índigo e hoje está muito mais confiante e segura de si, ajudando o Miguel a crescer mais saudável e feliz. Deixando o seu comentário: *O Miguel hoje vive sem medos e muito mais tranquilo, passou a ter melhores resultados na escola e os seus desenhos reflectem isso mesmo.* (fig.6)

### **6º Caso: Um Índigo Adulto**

“Estava pesquisando sobre o filho de uma amiga que foi diagnosticado com a Síndrome de Asperger, e na minha pesquisa identifiquei-o também com muitas das características das crianças cristal. Na continuação da minha pesquisa ao ler a descrição me identifiquei muito com o "Serás tu um Índigo adulto?" com excepção da incompatibilidade com os electrónicos, porque comigo acontece justamente ao contrário tenho muita facilidade com tecnologia e algumas pessoas já me disseram que quando um computador está com algum problema, basta eu chegar perto para que o problema se resolva sozinho.

Sempre me culpei por me achar diferente das pessoas da minha idade, pois relaciono-me bem com poucas pessoas que eu também identifico com características Índigo. Tenho muita facilidade para me relacionar com crianças, principalmente as mais perceptivas e inteligentes.

Falando um pouco sobre mim: Hoje tenho 36 anos, tive uma infância um pouco complicada porque sempre fui introspectivo e observador. Não me socializava bem com as outras crianças e adolescentes. Comecei a me abrir mais quando descobri a música, estudei bastante e cheguei a estudar numa Universidade no estrangeiro o curso de instrumento (Viola eléctrica) na faculdade comecei a me desinteressar, porque achava que o curso poderia me oferecer mais, passei a ter dificuldade de relacionamento com alguns professores e passei a me relacionar um pouco melhor com os professores de Pós-graduação e me interessei por tecnologia e multimédia.

Como eu tinha vindo para a capital e não contava com ajuda financeira o problema de ajustes na faculdade e as necessidades financeiras me levaram para a informática. Estudei bastante, passei a fazer palestras, ministrar cursos, tirar certificações e até ter um reconhecimento de títulos diferenciados por uma empresa de softwares bem conhecida.

Mesmo com essas conquistas hoje sinto-me ainda desajustado e pouco aproveitado. Acho que poderia fazer mais pois incomodo-me que as pessoas não estejam dispostas a investir em conhecimento. Acredito que conseguirei ir ainda mais longe com a frequência dos vossos Cursos na Casa Índigo e que poderei adquirir ainda maior equilíbrio e poderei ajustar-me melhor e aproveitar melhor o meu potencial.”

### **Comentário do 6º Caso**

O Leonardo frequentou o Curso de Terapeutas Casa Índigo e hoje sente-se realizado e tem ajudado muitas outras pessoas a encontrarem o seu caminho. Deixou-nos o seu testemunho:

*“Encontrei um sentido para a minha vida desde que decidi ser terapeuta e ajudar outros jovens e crianças a conhecerem-se melhor como índigo. Na FCI descobri que ser índigo é um dom maravilhoso e ser diferente não é uma desgraça, mas bem pelo contrário faz de nós seres muito especiais e multifacetados, capazes de transformar este mundo em algo muito melhor para se viver” (Janeiro de 2011)*

### **7º Caso: Índigo Adulto com Défice de Atenção**

“Meu nome é Paulo e tenho 24 anos. Bem, é um pouco difícil falar sobre aquilo que me aflige, mas vou tentar.

Sempre fui uma criança um pouco diferente das demais. Na verdade, a minha vida toda eu sempre estive em evidência. Durante a minha vida escolar, fui um aluno oscilante. Era genial em certas matérias, ao passo que em outras tinha um desempenho irregular. Notas baixas em um dado momento, seguidas de notas altíssimas quando precisava. Sempre fui considerado muito inteligente e ainda sou até hoje.

Desde cedo, apresentei aptidão em áreas de comunicação. Fui líder entre os meus colegas durante anos consecutivos, representava os colegas em concursos e festivais, fui presidente da Associação de estudantes... Enfim, era considerado acima da média.

No campo artístico, também me destacava. Em peças de teatro, apresentações, o meu nome era certo constar sempre entre os seleccionados e a facilidade de escrever e de falar, fazia com que as pessoas me dissessem que eu tinha o "dom da palavra". A música também entrou em minha vida muito cedo e aprendi a tocar guitarra sozinho, compor canções e a cantar e ainda hoje desempenho essas funções numa banda.

Entretanto, apesar de todas esses pontos positivos, existiam coisas que não me deixavam em paz. A minha mãe costumava dizer que eu era "emotivo". As coisas me afectavam de uma maneira diferente dos outros. Certas coisas, como o sofrimento alheio, injustiça, maldade me faziam sofrer de um jeito que eu chorava. E também, sempre tive um

sentimento estranho, de que eu deveria e poderia com meus talentos, realizar coisas grandiosas.

Não sei explicar muito bem, mas algo dentro de mim me compele a fazer algo, que eu ainda não sei muito bem o que é. Ultimamente, inclusive, venho pensando em me dedicar à carreira diplomática. Dinheiro e fama nunca foram objectivos para mim, mas sim a realização de fazer algo com grandes proporções. Já pensei em captar recursos para realizar um filme, realizar um evento filantrópico com artistas de outras nacionalidades enfim, vários projectos.

Parecem sintomas de um pensamento difuso? Pois bem, não à toa, recentemente eu fui clinicamente diagnosticado com Transtornos do Défice de Atenção, por um psiquiatra muito conceituado. A questão é que os resultados dos meus testes foram surpreendentes.

Eu uso apenas 5% da minha capacidade de concentração imediata e, ainda assim, falo 2 línguas, aprendi a tocar um instrumento, aprendi música, ingressei na Faculdade, consegui um emprego no estado, tudo isso com apenas 5% da minha capacidade de concentração, enquanto que a de um ser humano normal oscila entre 50% e 70%. De acordo com o psiquiatra o meu QI é altíssimo, e foi devido a ele que eu consegui levar uma vida relativamente normal...

Entretanto, mesmo com tudo isso, a minha vida está uma bagunça. Numa decisão precipitada, pedi demissão do meu emprego estável, abandonei os estudos, fui trabalhar em empregos que me aprisionavam intelectualmente, exercendo sempre um trabalho meramente técnico e operacional, que eram uma tortura sem igual para mim. Sempre tive uma educação religiosa muito forte e fui ensinado a crer em Deus e, do fundo do meu coração, eu acredito.

Procurei respostas espirituais em diversos credos e sempre achei que pudéssemos, com o poder da mente, desafiar leis do Universo e experimentar a telepatia, telecinestésia, clarividência, projecções espirituais e eu mesmo já fui personagem de alguns episódios onde pude, em um grau mínimo ou num acontecimento esporádico, experimentar tais

fenómenos, mas não possuo qualquer controle sobre essas faculdades. Elas aparecem e desaparecem quando bem entendem.

Foi pesquisando sobre esses fenômenos que encontrei literatura sobre as "crianças índigo" e tenho seríssimas suspeitas de que eu possa ser um "adulto índigo". Entretanto, pergunto: Pode um índigo ser mais susceptível a perturbações espirituais? A minha desorganização pode ser também decorrente disso? Como procurar ajuda e me certificar se o sou realmente e usar o meu potencial de forma proveitosa, de modo a reorganizar a minha vida e, se for o caso, identificar aquilo para que me sinto compelido a fazer mas não compreendo plenamente o que é?"

### **Comentário do 7º Caso**

O Paulo fez alguns Cursos na FCI e começou a pôr em prática todo o conhecimento sobre o Calendário Maia, com toda a sua criatividade, incentivando e desenvolvendo bastante o hemisfério cerebral direito, a ligação à Natureza e ao Universo, o que o ajudou a organizar-se e a encontrar um novo rumo para a sua vida, com muito mais sentido e, pouco a pouco foi encontrando as respostas que precisava. No seu testemunho relata o seguinte:

*Hoje vivo mais consciente e capacitado para agir de forma autónoma e responsável junto dos que procuro ajudar também a descobrir um sentido para a sua vida. (Março de 2011)*

### **8º Caso: Duas meninas Índigo**

“Em primeiro lugar gostava de aproveitar a oportunidade para vos dizer, à Dr.<sup>a</sup> Tereza Guerra e ao Eng.<sup>o</sup> Alain, que estou a gostar muito do Curso Terapeutas Casa Índigo. Em apenas duas sessões, sinto-me muito bem, ao ponto de muita coisa já ter mudado comigo e até com a minha família.

Enfim, vamos ao que interessa: tem a ver com as minhas filhas, a Mónica e a Sara que estão a tomar os florais de Bach e foram à consulta no mês passado à Casa Índigo. Também devo dizer que estou muito satisfeita. A Mónica de 12 anos deixou de dormir mal. Incrível! 12 anos a passar más noites... A Mónica gostou muito de estar consigo, está a aderir muito bem a esta nova maneira de lidar com os seus problemas e com a sua vida e está sempre a perguntar quando pode voltar à Casa Índigo.

A Sara de 8 anos está ainda com muitas dificuldades em se concentrar na escola. Cheguei a descrevê-la como um furacão que não para e não se cala. A professora chegou a fazer-lhe um plano de recuperação no ano anterior. Ao fim de três semanas de estar a tomar os florais, a professora veio dizer-me que a Sara nem parece a mesma, está atenta e trabalhadora.

Estou muito contente, vou continuar sempre a dar-lhe estes florais de Bach que a ajudaram na concentração mas acho que a Sara precisa de mais qualquer coisa pois em casa ainda está a ser tudo aquilo que li sobre ser criança chorona (cujo floral *Willow* é recomendado). Esta parte tem sido muito difícil para mim pois estas características de estar sempre a chorar, ficar ressentida comigo por tudo e por nada, não são esporádicas mas sim constantes, diárias e desde há muito que acontecem.”

### **Comentário do 8º Caso**

Estas dificuldades da Sara foram também superadas e hoje mãe e filhas estão muito mais equilibradas e felizes, conseguindo ultrapassar o excesso de sensibilidade e emotividade da Sara e os medos da Mónica. Ambas foram iniciadas em Reiki e a partir daí notou-se a diferença de comportamento, para melhor. Os seus desenhos mostram alegria, movimento e cor. (fig. 2)

*As minhas filhas hoje são duas crianças muito diferentes de quando fui pela primeira vez à Casa Índigo. Estão definitivamente mais felizes e serenas, até dão conselhos às amigas. Outro dia apanhei a Mónica a dizer a uma colega que veio fazer os trabalhos de casa com ela: Tens que ir à Casa Índigo, como eu fui e a*

*minha irmã. Antes tínhamos muitos problemas, e andávamos tristes como tu, mas agora já nem sabemos o que isso é...* (Novembro de 2011)

### **Comentário às Narrativas**

Em todos os casos apresentados tivemos presente situações concretas, onde se destacaram dificuldades de integração, adaptação, ou de relação com os outros, sendo que, na maior parte dos casos, os participantes ou os seus filhos, se identificaram com o fenómeno índigo e, a partir desse momento, tiveram de alguma forma, a possibilidade de experimentar ou frequentar actividades na Fundação Casa Índigo, o que provocou uma mudança significativa nas suas vidas.

Os comportamentos evidenciados pelos diversos participantes ou envolventes passaram a ser diferentes, assim como as suas motivações e intenções passaram a demonstrar outro tipo de comportamento, com resultados positivos para os próprios e, sobretudo para os que com eles conviviam: seus familiares e amigos.

A importância da dimensão individual nos conflitos e dilemas dos indivíduos e a capacidade de se afirmarem e cooperarem altera-se na qualidade das negociações e são determinantes nos modos de expressão face ao conflito. Mas não há dúvida que, para se chegar aqui, é necessário passar-se por um percurso que será, tanto mais eficaz, quanto maior e melhor for a formação e o conhecimento das pessoas e de si própria.

No entanto o conflito, as dificuldades e os dilemas sempre existem e fazem parte do percurso de vida de cada pessoa, mas o importante é que se encontre em conjunto, de forma criativa, a melhor solução possível num processo construtivo e permanente de decisão-acção.

“A aprendizagem cooperativa não só brinda os alunos com a possibilidade de superar os conflitos, senão que além disso oferece o suporte ou apoio para os resolverem em conjunto,” Pozo (1999).

Na FCI tem-se presente que quando os conflitos ou as dificuldades são conhecidas, compreendidas e aceites de forma construtiva e em conjunto, a pessoa muda de atitude e comportamento, tornando-se mais consciente, livre e capaz de superar essas mesmas dificuldades. A partir desse momento a tensão reduz-se significativamente. O mesmo acontece quando essa tensão surge no seio de um grupo de pessoas. Neste caso é fundamental, saber passar do conflito ao consenso, de forma dinâmica, construtiva e em cooperação dialogada e amistosa.

No próximo capítulo apresentam-se as conclusões do presente estudo e algumas reflexões finais que considerámos pertinentes que poderão servir de referência a novas e futuras investigações sobre o fenómeno índigo.





**CAPÍTULO XI**  
**Conclusões e Reflexões Finais**

“A Alegria é o símbolo mais seguro  
da presença da Arte!” Huisman



## **Conclusões e Reflexões Finais**

No decorrer deste estudo fez-se uma abordagem sobre vários autores educacionais desenvolvendo diferentes tipos de pedagogias: pedagogias não directivas, pedagogias directivas e relacionais, como processo construtivo do conhecimento, analisando correntes consideradas humanistas, com Carl Rogers; espiritualistas, como as pedagogias Waldorf e Montessori até à abordagem construtivista iniciada em Piaget e desenvolvida de forma mais adequada às características das crianças índigo, com Vygotsky, Bruner e Ausubel.

Finalmente salienta-se que em educação a palavra é um instrumento fundamental - percebemos, por exemplo, em Vygotsky (1993) que “as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento mas também na evolução histórica da consciência como um todo” e, através dela a criança tem oportunidade de se descobrir, ao desvendar a magia do estranho.

Com Paul Ricoeur viu-se como a partir de obras que nos são estranhas poderemos encontrar-nos, reapropriarmo-nos de nós próprios, já que só quando surge em nós a experiência de estranheza, procuramos significado e explicação para o que não entendemos. Um processo que passa pelas “variações imaginativas do ego”, Ricoeur (1989).

No entanto, em termos pedagógicos e educativos é premente ter em conta valores éticos, afirma Jardim (2003) ao promovermos a liberdade e esse confronto com o estranho, estaremos igualmente a promover a identidade e a autonomia. Neste contexto acreditamos que se deve valorizar, actualmente, em educação a hermenêutica e a ética na construção e formação de crianças e jovens.

Neste sentido a tese de Paul Ricoeur (1989) é de que a abolição de uma referência de primeira categoria, abolição operada pela ficção e pela poesia é a condição de possibilidade para que seja libertada uma referência de segunda categoria, que atinge o

mundo, não apenas ao nível dos objectos manipuláveis, mas ao nível que Husserl designava pela expressão *lebenswelt* e Heidegger pelo *ser-no-mundo*.

Salienta Heidegger (1997) que o acto de compreender não se encontra mais ligado à compreensão do outro, mas é uma estrutura do ser-no-mundo. É, portanto algo muito mais profundo, que tem em linha de conta, a consciência e inserção do ser no mundo.

Ao tratar de compreender-se perante e através da obra, chega-se ao ponto central que conduz à hermenêutica de si mesmo, em Paul Ricoeur. O significado posto pelo autor neste conceito é o de que o texto viabiliza a mediação e a compreensão de nós mesmos, graças ao surgimento de um novo elemento, a subjectividade do leitor.

Diante do mundo e da obra, o papel central da compreensão é importante, no entanto a distanciação é condição fundamental para se atingir a compreensão.

Ricoeur (1989) salienta que o leitor só se encontra quando se perde e que a leitura o introduz, de certa maneira, nas variações imaginativas do ego.

Sabemos que actualmente as referências e os símbolos das crianças são eminentemente virtuais: as “playstations”, os vídeo-jogos, o computador, a internet, etc... enquanto que a narrativa é por eles considerada *híbrida*, uma mistura de imagens e palavras, de realidade e virtual. Neste novo mundo fantástico, surgem crianças também elas híbridas, na medida em que as suas expressões simbólicas são ora muito sensíveis, ora muito racionais e, encontrar o equilíbrio entre estas duas forças, a tal razão sensível de que fala Maffesolli (1996) não é tarefa fácil.

É neste contexto que surgem as denominadas crianças índigo, segundo Jardim (2009) e assim sendo percebe-se facilmente que as antigas formas de ensinar são ineficazes e obsoletas, provocando nas crianças desinteresse, tédio, falta de atenção, comportamentos irrequietos e totalmente desfasados destas novas realidades, muito mais atractivas e cobertas de sentido para as crianças e jovens. Motivo porque

apresentam, por vezes, comportamentos desajustados: hiperactivos, com défice de atenção, impulsividade, etc.

O educador vê-se obrigado a reflectir, a questionar as coisas, a mudar a forma como procede e até a forma de viver, com vista a uma alteração radical na expressão dos comportamentos humanos, para dar resposta às crianças índigo. Lee Carroll e Jan Tober, no livro *Indigo Children* (1999) referem que esta nova geração vem ao mundo para romper com dois paradigmas importantes:

“A diminuição do distanciamento entre o pensar e agir. Por mais que todos saibam o que é certo e errado, frequentemente a maioria age de forma diferente. Acredita-se que essas crianças vão induzir e diminuir este distanciamento, gerando uma sociedade mais autêntica, transparente, verdadeira e confiante.”

Será um processo educativo semelhante ao passar através do espelho de Alice no País das Maravilhas, segundo Jardim (2009). É um mundo surpreendente, algumas vezes desorientado, cheio de contos de fadas, mitos e lendas, ou música, arte, demonstração física, jogos e, de livros, de tarefas escritas e ilustrados por crianças e jovens, um mundo sem exames, graus, etc, é, em suma, um mundo onde as ideias e a prática do sistema educativo ficaram para trás, já que, como se referiu inicialmente a energia dos Índigo é uma energia que nos irá impor a ruptura com antigas estruturas e formas de ensinar e viver.

Ela obriga-nos a mudar a forma como procedemos até aqui, alterando de forma radical a expressão dos comportamentos humanos. Apontaremos, então, para um novo paradigma de educação, em que o *role playing* é essencial da parte dos pais, educadores, professores, Jardim (2009).

O poder e o medo, o autoritarismo e a insegurança vão dar lugar ao amor, ao respeito, à tolerância, sendo a comunicação e o diálogo meios chave com que se pode educar em amor e respeito. O acto de comunicar é um acto de dar e receber. A pessoa que comunica está a dar e a partilhar ideias e a pessoa que ouve está a receber ideias.

Esta é a verdadeira comunhão de bens a que se refere Ricoeur, quando fala de educação. De uma forma geral as crianças de hoje e em particular as crianças Índigo, funcionam como as *janelas de aprendizagem e espelho de auto e heteroconhecimento* de Vygotsky.

Nessa perspectiva, Gadamer (1960) na sua obra *Verdade e Método* sugere uma experiência de pertença e contrapõe ao método uma verdade que tem a sua origem na *experiência hermenêutica*. Em suma, a verdade não é alcançada a partir de um método, mas desde uma experiência que se manifesta na arte, na história, na linguagem.

É com esta visão e tendo tudo isto em conta que na Fundação Casa Índigo se têm posto em prática actividades que respondam às expectativas, necessidades e desenvolvimento das crianças, tendo por base a manifestação da criatividade, da expressão e da interpretação, pois como o próprio Paul Ricoeur<sup>90</sup> defende:

“...A força da imaginação não existiria se o ‘compreender’ não estivesse ele mesmo enraizado no mundo, sempre prévio a qualquer experiência e a qualquer explicação (...) Aquilo que o primeiro – Heidegger – designa como ‘pré-compreensão’ e o segundo – Gadamer – por pertença, é o subsolo das reflexões ricoeurianas sobre a imaginação e o poder concomitante de inovar semanticamente a partir do texto e de reescrever o real, correspondendo assim ao apelo de uma veemência inesgotável.”

Estamos conscientes e com Almenara (2007) afirmamos que “a progressiva consolidação da Sociedade do Conhecimento está a passar por importantes mudanças nos sistemas educativos, nos alunos e principalmente nos professores.” A passagem do professor de transmissor a mediador entre a informação, o processo de reconstrução do conhecimento e a interiorização dos significados por parte dos alunos, por meio da interactividade significativa, supõe uma autêntica revolução profissional nos docentes que lhes exige tempo de adaptação aos novos contextos tecnológicos e formação ao longo da vida, Romero (2001).

---

90 Extraído de J. Heleno (2001), *Hermenêutica e Ontologia em Paul Ricoeur*, Instituto Piaget.

Tendo em consideração tudo o que foi dito e tendo em conta que nem sempre a utilização das novas tecnologias de informação e sua aplicação no ensino e aprendizagem são ainda realidade, embora os professores considerem a sua relevância, como pudemos verificar através dos questionários a que os inquiridos responderam. Com vista a um melhor aproveitamento e sucesso escolar das crianças e jovens índigo, para que façam a sua aprendizagem de uma forma colaborativa, interactiva e dinâmica, entende-se que será de toda a utilidade sensibilizar-se e dar formação aos professores para que num futuro próximo a utilização das tecnologias de informação no domínio da educação seja uma realidade.

Assim as tecnologias podem ter um papel importante se interpretarmos a aprendizagem desde a perspectiva construtiva Beltran Llera (2001). Cada aluno aprende de uma maneira diferenciada, em função dos seus estilos, ritmos, preferências, gostos, etc. Todos estes são factores inegáveis na hora de programar um ensino personalizado e para o qual podem ser de grande utilidade as tecnologias da informação.

Toda a criança tem tendência a imitar o adulto, pelo que se torna indispensável o professor estar à altura da criança, para que esta o possa ter como modelo. Ora se o professor não consegue responder às expectativas do aluno, se o professor não tem qualquer formação ao nível das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) passa a ser uma desilusão para a criança que se sentirá pouco compreendida, não conseguindo ver no professor um exemplo a seguir, já que o *insaciável impulso humano de imitação* faz parte integrante do homem desde a Grécia antiga, como se pode ver na *Paideia*:

“O homem perfeito só num Estado perfeito se pode formar, e vice-versa, (...) pois como nos diz Platão todo o paradigma é algo de absolutamente perfeito que admiramos, quer possa ou não tornar-se realidade. O próprio conceito de paradigma tem já implícita da sua própria realização, a não ser, quando muito, de forma aproximativa. Reconhecer isto não significa tachar o ideal, como tal, de imperfeição. Tal como a imagem do ser humano mais belo conserva sempre, como obra filosófica, o seu valor de beleza, que é independente de toda a consideração de ordem prática. No entanto, a caracterização da imagem socrática como modelo implica também uma certa relação com o insaciável

impulso humano de imitação. É sobre estes dois conceitos procedentes da Grécia primitiva, o de paradigma e o de mimesis, modelo e imitação, que toda a paidéia grega assenta.” Jaeger W. (1989)

Já nos nossos tempos, Ricoeur (1983) refere também o conceito de *mimesis* apresentando os seus três momentos, entendida como imitação do mundo da acção. Começando pela *mimesis I* ou seja a pré-compreensão do mundo da acção, passando pela *mimesis II* que assenta na sua função mediadora e por fim a *mimesis III* que corresponde à abertura que se opera através da leitura, a interpretação do mundo do texto a partir do mundo do leitor que recebe a obra, mudando o seu modo de agir. Todo este processo é mediado pela interpretação que o leitor vai fazendo à medida que mergulha na leitura da obra passando pela ficção que aguça a imaginação e acaba tendo os seus efeitos na transformação da sua vida prática, Ricoeur (1969).

Este mergulhar no texto provoca uma transformação profunda no leitor, o qual ao interpretar autenticamente um texto, transfigura-o encontrando o “sentido potencial” num novo acontecimento hermenêutico e ético, o que faz com que a narrativa se torne na chamada “narrética”, Jardim (2002). Abrem-se, assim, novos caminhos ao sujeito que poderá de futuro percorrer ao encontro duma nova compreensão de si mesmo.

No presente estudo, o objectivo geral era validar a importância de pedagogias centradas no aluno e baseadas em Novas Investigações Pedagógicas, nomeadamente na hermenêutica de textos, verificando de que forma podem contribuir para um desenvolvimento, crescimento emocional, consciencial, moral/ético e cognitivo dos alunos favorecendo a sua autonomia, criatividade, responsabilidade e vontade de aprender.

A partir da experiência concreta realizada na Fundação Casa Índigo, nos actuais contextos de aprendizagem num grupo de crianças, consideradas diferentes e especiais (índigo) por revelarem dificuldades de aprendizagem e de adaptação à escola tradicional, muito embora apresentem características normais e, por vezes, até excepcionais, em termos de personalidade e maturidade.

Verificámos que a experiência produziu um favorável desenvolvimento nas crianças que frequentaram os Grupos de Autoconsciência Índigo, nos anos lectivos 2009/2010 e 2010/21011, as quais conseguiram fazer todo um processo evolutivo, através da leitura e interpretação de textos, de forma mais autónoma, desenvolvendo a criatividade, descobrindo e criando novas formas e sentidos para as suas vidas, como podemos observar no Cap. IX e através das respostas aos questionários dos inquiridos.

Neste sentido foi cumprida a orientação do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, de Jacques Delors 1996) onde se salienta que é chegada a hora de conceber a educação num “sentido holístico”, ou seja, como um todo, baseando-a em quatro pilares: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.**

Os objectivos específicos definidos inicialmente neste estudo enquadram-se perfeitamente nestes enunciados:

- A arte e a criatividade podem ser consideradas instrumento terapêutico/pedagógico na motivação de crianças índigo?
- A criatividade é um factor de influência no desenvolvimento emocional e psicossocial de crianças inadaptadas com dificuldades de aprendizagem?
- Uma pedagogia humanista, construtivista e hermenêutica pode ajudar no desenvolvimento da criatividade de crianças e jovens?
- A arte aplicada na educação funciona como uma terapia/pedagogia alternativa/complementar?

È desta forma que os podemos finalmente integrar e dar-lhes resposta adequada, já que:

- **Aprender a conhecer** significa aprender a aprender, para se beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação inicial e ao longo de toda a vida. Neste sentido ao se definirem Novas Investigações Pedagógicas, com orientação humanista, construtivista e hermenêutico-ético, que promovem no aluno a curiosidade, o interesse, a motivação, o sentido de responsabilidade ética, a criatividade e o amor à sabedoria, a educação deixará de ser privilégio da escola ou apenas das instituições educativas, para se tornar uma busca constante de

sentido para a vida de cada indivíduo. É esta a missão que levamos a cabo através das actividades que desenvolvemos na FCI, concretizadas nos grupos de crianças - Autoconsciência Índigo, para que as crianças consigam:

- **Aprender a fazer**, aprendendo a construir, quer espontaneamente, quer formalmente, diversas experiências que a prática do dia-a-dia, através da vida quotidiana, lhes pode proporcionar. Neste sentido as novas investigações pedagógicas surgem como desafio de superação das dificuldades de aprendizagem e integração de crianças e jovens com características especiais, nomeadamente as crianças índigo.
- **Aprender a viver juntos**, realizando actividades em cooperação com outros, onde foi possível analisar os comportamentos de grupos heterogéneos de crianças, utilizando jogos interactivos, psicopedagogia da arte, a interpretação de narrativas, etc, as quais desenvolveram nelas a paz de espírito, o enriquecimento e equilíbrio pessoal, familiar e social.
- **Aprender a ser**, desenvolvendo a personalidade da criança e preparando-a para estar à altura de agir com **autonomia**, responsabilidade e discernimento, o que foi possível validar pela metodologia aplicada na Fundação Casa Índigo, através do modelo da Hermenêutica da Narrativa, pois a arte aplicada na Educação funciona como pedagogia/terapia, não negligenciando nenhuma das capacidades e potencialidades do indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar, vivência ética, consciencial e espiritual.

### **Limitações e contingências do estudo**

Pode concluir-se que globalmente este trabalho correspondeu às expectativas e foi possível responder às questões formuladas inicialmente. No entanto, no decurso do estudo encontraram-se algumas limitações: a existência de escassos estudos sobre o fenómeno índigo, visto se tratar de um tema relativamente recente; o desconhecimento sobre temática índigo, por parte de professores e de alguns pais. Para além do desconhecimento encontrou-se ainda quem, conhecendo o tema, o negasse

veementemente, por perceber que se fundamenta em bases éticas, identificando-o como esotérico, no sentido pejorativo do termo.

Assim, facilmente percebiam que as suas crianças eram muito sensíveis, criativas, mas não se atreviam a chamá-lhes índigo artistas; ou referiam que eram introvertidas, tecnológicas, mas não as denominavam conceptuais; o mesmo acontecendo quando as identificavam como sendo telepáticas, sensitivas e espirituais, não querendo chamá-lhes índigo interdimensionais. No entanto, pareceu-nos interessante ver que no caso das crianças mais sensitivas (cristal), os pais e os professores facilmente as identificaram pelo respectivo nome, sem qualquer dificuldade, o mesmo aconteceu em relação às crianças humanistas.

Outro aspecto que surgiu relaciona-se com as questões levantadas nos questionários distribuídos aos inquiridos, onde se percebeu alguma relutância, por parte dos professores, em aceitar que as crianças tinham dificuldades no desenvolvimento das actividades escolares e na forma de abordagem pedagógica utilizada.

Tentaram argumentar alguns professores que o insucesso era devido simplesmente a preguiça, desatenção, desinteresse, hiperactividade, por parte da criança, possível de se resolver com medicação psicotrópica. Foi necessário explicar-lhes que a criança é um ser com emoções e afectos e despertando o seu interesse pela aprendizagem, poderiam alterar o seu comportamento e motivação face à escola.

Salientou-se que as emoções são essencialmente os impulsos para agir, planos instantâneos para enfrentar a vida, que a evolução tem inculcado em cada um de nós, tal como sublinha Daniel Goleman (1996).

Assim, cada emoção prepara o corpo para um tipo diferente de resposta, que tanto podem surgir no adulto, como na criança, sendo algumas delas:

- A emoção da Raiva que surge quando o sangue flui para as mãos e isso torna mais fácil tomar uma arma ou bater num inimigo, sobe o nível de adrenalina, o que

garante que a pessoa fica pronta para executar qualquer acção vigorosa e até perigosa.

- A emoção do Medo e neste caso o sangue sobe aos músculos, principalmente para as pernas, para facilitar uma rápida fuga. O corpo é colocado num estado de alerta geral e atenção fixando-se na próxima ameaça.
- A emoção de Felicidade que provoca um aumento de actividade dos centros cerebrais suprimindo sentimentos negativos e pensamentos perturbadores. A pessoa está agora melhor preparada para enfrentar qualquer tarefa, com estado de prontidão, ânimo e relaxamento geral.
- A emoção do Amor já é o oposto do estado fisiológico de “lutar ou fugir” partilhada pela raiva e medo. Neste caso geram-se reacções mais tranquilas e um estado de calma e satisfação que facilita a cooperação e o bem estar.
- A emoção da Surpresa que provoca uma reacção facial onde as sobrancelhas levantadas permitem maior alcance visual e maior luz na retina, fornecendo mais informações para qualquer evento inesperado.
- A emoção do Desagrado surge com uma expressão facial de nojo e é o mesmo em todo o mundo, perante um odor nocivo ou alimentos estragados ou prejudiciais.

Neste último caso vemos muitas vezes na expressão das crianças emoção de desagrado quando se fala na escola e nas actividades escolares, provocando nelas forte rejeição, desatenção e desinteresse.

Em síntese, pretende-se chamar a atenção, mais uma vez, para alguns aspectos da teoria de Vygotsky que interessam particularmente aos educadores e professores. Um desses aspectos é o da importância da interacção, uma vez que as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem de fenómenos sociais.

Outro aspecto é o que se prende com a afirmação de que o uso de sistemas de signos (que são ferramentas simbólicas culturalmente construídas e partilhadas, como a linguagem, por exemplo) medeia a interacção entre os indivíduos e entre estes e o seu

envolvimento Wertsch (1993) sendo a partir dessas interações que se formam os processos sociais e psicológicos humanos.

Os professores devem começar por aprender a ler esses sinais criando **empatia** com os seus alunos e provocando neles emoções **de felicidade, amor, alegria, entusiasmo e satisfação** face à escola e às actividades escolares, em vez de desagrado, medo, repulsa, tédio e insatisfação, o que leva à desatenção, hiperactividade e até ao desânimo e/ou depressão.

A importância do postulado da zona de desenvolvimento próximo (ZDP) de Vygotsky, considerado um espaço de interação entre o aprendiz e o educador/tutor ou par mais apto, e sobre o modo como esse postulado esclarece, aponta e dá novo sentido à acção do professor e à importância da sua acção como factor potencial do desenvolvimento cognitivo do aluno, passando a aprendizagem a ser um acto de comunicar, ou seja é um acto de **dar e receber**. A pessoa que comunica está a dar e a partilhar ideias e a pessoa que ouve está a receber ideias, sendo esta uma verdadeira comunhão de bens, a que se refere Ricoeur quando fala de Educação.

A aprendizagem surge, assim, como um processo essencial no desenvolvimento da criança, pois tudo aquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda e colaboração dos pais, do professor, do companheiro mais apto, seja por imitação e em cooperação, capacita-o a realizar sozinho no futuro com maior autonomia e responsabilidade. O papel dos outros é fundamental e a instituição escolar não pode esquecer essa importante missão de facilitar “o ser com os outros”, como sublinha Jardim (2003), pois é aí que surge a aculturação.

“Ao inscrever-se na cultura, o sujeito mune-se dos meios para poder participar, por sua vez na elaboração dos saberes e de poder tornar-se um criador para as futuras gerações.”

Em jeito de reflexão final deixamos um curioso texto sobre a educação do futuro de Andrea C. Ramal (2000)<sup>91</sup> com o título “Avaliar na cibercultura”, desejando que muito em breve as escolas portuguesas sejam um verdadeiro *Centro de Cultura e Saberes Humanos*:

“Estamos em 2069, num ambiente de estudo e pesquisa, antigamente chamado de "sala de aula". Os aprendizes têm entre doze e dezasseis anos e conversam com o dinamizador da inteligência colectiva do grupo, uma figura que em outras décadas já foi conhecida como "professor". Eles estão levantando e confrontando dados sobre os Centros de Cultura e Saberes Humanos (ou, como diziam antes, as "escolas") ao longo dos tempos. Admirados, não conseguem conceber como funcionava, no século passado, um ensino que reunia os jovens não em função dos seus interesses ou temas de pesquisa, mas simplesmente por idades. O orientador de estudos fala-lhes da avaliação: ela classificava os alunos por números ou notas segundo seu desempenho, e em função disso eles eram ou não "aprovados" para o nível seguinte. Os aprendizes ficam cada vez mais surpresos. Como determinar "níveis de ensino"? Como catalogar "fases de conhecimento"? O que seriam "etapas" escolares? Em que nó da rede curricular eles se baseavam para fundamentar isso? A surpresa maior se dá quando descobrem que essas avaliações ou "provas" eram aplicadas a todos os estudantes do grupo. A mesma prova? Espantam-se todos. Não conseguem conceber uma situação em que todos tivessem que saber exactamente os mesmos conteúdos, definidos por outra pessoa, no mesmo dia e hora marcados. "Eles não ficavam angustiados?" - comenta um aprendiz com outro. Os jovens tentam se imaginar naquela época: recebendo um conjunto de questões a resolver, de memória e sem consulta, isolados das equipas de trabalho, sem partilha nem construção colectiva. Os problemas em geral não eram da vida prática, e sim coisas que eles só iriam utilizar em determinadas profissões, anos mais tarde. Imaginando a cena, os aprendizes começam a sentir uma espécie de angústia, tensão, até mesmo medo do fracasso, pânico de ficar na mesma "série", de ser excluído da escola... "Assim, eu não ia querer estudar", diz um deles, expressando o que todos já experimentam. Mas em seguida, envolvido pelos outros temas da pesquisa, o grupo inicia uma nova discussão ainda mais interessante, e todos afastam definitivamente da cabeça aquele estranho pensamento.”

---

91 Cedido amavelmente por Miguel Soares, que já o havia citado na sua tese de Mestrado (2003).

As investigações até agora feitas na área das Ciências Sociais e Humanas e até da Educação raramente dão respostas definitivas e conclusivas às questões levantadas inicialmente, contudo, poderá ser um contributo positivo o facto de se abrirem caminhos para que futuramente outras questões possam vir a ser objecto de estudo relativamente ao fenómeno índigo. Neste sentido também este trabalho procurou encontrar hipóteses de explicação, embora várias questões tenham sido deixadas em aberto, com vista a futuras investigações, que facilitem a aprendizagem em crianças e jovens especiais e sua cada vez maior autonomia e realização criativa, integração social e familiar.



### **PARTE III**

#### Bibliografia e Anexos

“Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso. Só quero torná-la grande, ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a (minha alma) a lenha desse fogo. Só quero torná-la de toda a humanidade; ainda que para isso tenha de a perder como minha.” Fernando Pessoa



## BIBLIOGRAFÍA

- Abernethy, B.** (1993). Attention. Singer, R., Murphey, M. & Tennant, K. (eds) *Handbook of Research on Sport Psychology*. p. 127-170.
- Ades, C.** (1993). *Por uma história natural da memória*. Psicologia USP, 4, p. 25-48.
- Aguiar, S.** (2010). *Múltiplos olhares sobre a criança índigo: educação intercultural e educação especial*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Alarcão, I.** (2000). *Escola reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J.** (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coímbra: Livraria Almedina.
- Almenara, J. & Cejudo, M.** (2007). *La interacción en el aprendizaje en red: Uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas*. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia - RIED, Vol. 12, n.º 2, p. 97-123.  
<http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumendiez/la-interaccion.pdf>
- Antônio & Buchvyertz** (1987). *Teoria sobre a Aprendizagem Significativa segundo Ausubel*.  
<http://www.obrasill.com/educacao/teorias-da-aprendizagem/teoria-da-aprendizagem-significativa-segundo-ausubel---parte-3>
- Armstrong T. & Gardner, H.** (1980). *As inteligências múltiplas nos Estados Unidos*. Inteligências Múltiplas (I.M.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

- Ascensio, J., Garcia Carrasco J, Nuñez, C. & Larrosa, J.** (2006). (coord). *La vida Emocional*, Espanha: Ed. Ariel.
- Ausubel** (1980). Schema, Cognitive Structures and Advanced Organizers. *American Educational Research Journal*, n.º 17, p. 400-404.
- Barroso, J.** (1995b). Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: *A distinção entre Direcção Gestão*. Revista Portuguesa de Educação, n.º 18, p. 33-56.
- Barroso, J.** (1996a). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J.** (1996b). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. Barroso, J. (org), *O estudo da escola*. p. 167-189. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J.** (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do estado, dos professores e dos pais. *Revista Inovação*, n.º 12, p. 90-93.
- Beardsley, M.** (1981). *Aesthetics: problems in the philosophy of criticism*, Indianapolis: Hackett.
- Beardsley, M.** (1982). *The aesthetic point of view*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Becker, F.** (1992). *Epistemologia subjacente ao trabalho docente*. Porto Alegre: Vozes.
- Becker, F.** (1997). *Escola e epistemologia do professor. A epistemologia do professor o quotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes.
- Beltrán, L.** (2001). *Educación de calidad en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Bruño.
- Beni, R.** (2007). *Crianças Índigo - uma visão espiritualista*. Brasil: Editora Novo Século.
- Best, D.** (1996). *A racionalidade do sentimento, o papel das artes na educação*. Lisboa: Edições Asa.

- Brazão, M. & Sanches, C.** (1997). Professores e reforma curricular: práticas de inovação ou de adaptação aos contextos sistémicos da escola? *Revista de Educação*, Vol. VI, n.º 2, p. 75-91.
- Bruner, J.** (1985). Vygotsky: a historical and conceptual perspective. Wertsch, J.W. (ed) *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives*, p. 21-34. Cambridge USA: Cambridge University Press.
- Byrne, R.** (2007). *O segredo*, Lisboa: Editora Lua de Papel.
- Cabero, J.** (2004). La función tutorial en la teleformación. En Martínez. F. & Prendes. M. P. (coords.). *Nuevas tecnologías y educación*. Madrid: Pearson Educación. p. 129-143.
- Cabero, J.** (2004). *La investigación en tecnologías de la educación*. Bordón. Vol. 56, n.º 3-4, p. 617-634.
- Cañete, I.** (2008). *Adultos índigo*, Brasil: Editora Novo Século.
- Carroll, L. & Tober, J.** (2005). *Crianças Índigo*. Lisboa: Editora Sinais de Fogo
- Carroll, L.** (2006). *Kryon Livro 1*, Lisboa: Editora Estrela Polar
- Carroll, L.** (2008). *Parábolas de Kryon. Livro IV*. Lisboa: Editora Estrela Polar.
- Castells, M.** (2000). La era de la información. *La sociedad red*. Vol. I. Madrid: Alianza.
- Castells, M.** (2001). *The internet galaxy: Reflections on the internet, business and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Chopra, D.** (2007). *As sete leis espirituais do sucesso*, Lisboa: Editorial Presença, 7ª edição, Lisboa, 1997.
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A.** (1996). (orgs.) Desenvolvimento psicológico e educação. *Psicologia da educação*. Vol. 2, p. 389-406. Porto Alegre: Artmed. Tradução: Angélica Mello Alves.
- Damásio, A.** (2000). *O sentimento de si. O corpo, A emoção e a neurobiologia da consciência*. 6ª edição. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A.** (2003). *Looking for Spinoza. Joy, sorrow and the feeling brain*. London: William Heinemann.

- Delors, J.** (1996). *Educação: um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a Unesco, Lisboa: Edições Asa.
- Dias de Deus, J.** (2000). *As ideias de Einstein*, Lisboa: Bernstein.
- Dosil.** (2004). O processamento de informação e a cognição social. Trujillo, T. (ed) *Memoria del Iº Congreso de la Sociedad Iberoamericana de Psicología*.
- Dosil, J.** (2004). *Psicología de la actividad física y del deporte*. España: McGraw-Hill.  
<http://www.efdeportes.com/efd92/realidad.htm>
- Eagan, K.** (1992). *Imagination in teaching and learning*. Chicago: Chicago Press.
- Egidio, V.** (2006). *Educando Crianças Índigo*. Brasil: Butterfly Editora.
- Eliade, M.** (2002). *O sagrado e o profano: A essência das religiões*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Emoto, M.** (2006). *As mensagens escondidas da água*. Lisboa: Estrela Polar.
- Fernandes, R.** (1991). Opções políticas e perseguições ao professorado nas primeiras décadas do liberalismo. In *Estudos de História Contemporânea Portuguesa. Homenagem ao professor Victor de Sá*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 195-232.
- Fernandes, R.** (1992). *A centralização burocrática do Ensino Secundário. A evolução do Sistema Educativo Português durante o período liberal e republicano*. Tese de Doutoramento. Polic. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J.** (1989). *Relatório da disciplina de “Administração Escolar”*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J.** (1999). *O Pragmatismo Burocrático: um contributo para o estudo das políticas educativas no quotidiano*. IIº Congresso Internacional da Apelf/Afirse.
- Fosnot, C.** (1989). *Enquiring teachers, enquiring learners*. New York: Teachers College Press.
- Fosnot, C.** (1996). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Freire, P.** (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Pantheon.
- Freire, P.** (1979). *Pedagogia do oprimido*. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra

- Freire, P.** (1993). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P.** (1997). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freitas, H., Janissek-Muniz, R. & Moscarola, J.** (2005). Modelo de formulário interactivo para análise de dados qualitativos. Miranda, B. *Método Quantitativo versus Método Qualitativo*. *Revista de economia e administração*. Vol. 4, n.º 1, p. 27-48. São Paulo.  
<http://adrodomus.blogspot.pt/2008/06/mtodo-quantitativo-versus-mtodo.html>
- Fridja** (2004) Feelings and Emotions: where do we stand? *Feelings and emotions: the Amsterdam Symposium*. Antony, S. R. (ed) Cambridge: Cambridge University Press.
- Fridja, N.** (2004). The psychologists' point of view. Lewis, M. & Haviland-Jones, J. M. (eds.) *Handbook of Emotions*. 2<sup>nd</sup> edition. p. 59-74. New York: The Guilford Press.
- Gardner, J.** (1996). *O Mundo de Sofia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gadamer, H.** (1984). *Hermeneutics and social science*. New York: Random House
- Gadamer, H.** (1975). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García Carrasco, J., García del Dujo, et al.** (2001). *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de Formación del pensamiento y acción*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- García Carrasco, J.**, (2005). *Virtualidad Formativa de las Prácticas Mediadas por la Tecnología Informacional*, Alicante: Editorial Club Universitario, ECU.
- Gardner, H.** (1985). *Frames of mind*. New York: Basic Books Inc.
- Gardner, H.** (1987). *The mind's new science*. New York: Basic Books Inc.
- Gardner, H.** (1987b). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H.** (1993). *Multiple intelligences, the theory in practice*. New York: Howard Editor, Basic Books.
- Gardner, H.** (1995). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.

- Gardner, H. & Hatch, T.** (1989). Multiple Intelligences go to School: Educational implications of the theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, Vol.18, nº 8. p. 4-10.
- Goleman, D.** (1995). *Inteligencia Emocional*. España: Ed. Cairos.
- Goleman, D.** (1996) *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ?* Amazon.Co.Uk.
- Goleman, D.** (1996). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Green, B.** (2003). *O Universo Elegante*, Lisboa: Editora Schwarcz Lda.
- Guerra, T. & Aubry, A.** (2007). *Spaltron, O Mistério dos Maias*, Lisboa: Editora Sinais de Fogo.
- Guerra, T. & Aubry, A.** (2009). *Spaltron, O Menino Índigo que veio das Estrelas*, Lisboa: Editora Sinais de Fogo.
- Guerra, T.** (2003). *Autonomia Pessoal e Profissional dos Professores*, Tese de Mestrado em Educação; Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Guerra, T.** (2005). *Crianças Índigo e Cristal*. 5ª edição, 2011. Lisboa: Editora Sinais de Fogo.
- Guerra, T.** (2006). *Processos Virtuais de Auto Aprendizagem*. Artigo Publicado pela Noesis. España: Universidade de Salamanca.  
[http://noesis.usal.es/documentos/educare2006/arts\\_pdf/teresa\\_guerra.pdf](http://noesis.usal.es/documentos/educare2006/arts_pdf/teresa_guerra.pdf)
- Guerra, T.** (2008). *Poder Índigo e Evolução Cristal, Autoconsciência Índigo para Jovens e Adultos*, 2ª edição, 2010. Lisboa: Editora Sinais de Fogo.
- Guerra, T.** (2010). *Madie, uma criança índigo?* Lisboa: Editora Fundação Casa Índigo.
- Gusdorf, G.** (1995). *A Palavra*. Lisboa: Edições 70.
- Habermas, J.** (1992). *De l'Éthique de la Discussion*. Paris: Ed. du Cerf.
- Haworth, L.** (1986). *Autonomy: an essay in philosophical psychology and ethics*. Yale: University Press.
- Heidegger, M.** (1997). *Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes.

- Heleno, J.** (2001) *Hermenêutica e Ontologia em Paul Ricoeur*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Herman, J., Aschbacher, P. & Winters, L.** (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development. (ERIC document reproduction service no. Ed 352389)
- Inhelder, B. et al.** (1977). *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo: Saraiva. Piaget.
- Jardim, M. A.** (2003). *Da Hermenêutica à ética em Paul Ricoeur*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Jardim, M. A.** (2009). (coord), *Crianças Índigo, Novas Atitudes Pedagógicas*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Johnson, W., Johnson, T. & Holubec, J.** (1999a). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós
- Johnson, W. & Johnson, T.** (1999b) *Aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Jones F. & Jones, S.** (2003). *Comprehensive classroom management*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kemper, D.** (2004). Social models in the explanations of emotions. Lewis, M. & Haviland-Jones, J. (eds.) *Handbook of emotions*. 2<sup>nd</sup> ed. p. 45-58. New York: The Guilford Press.
- King** (1997) Ask to think-tell why: a model of transactive for tutoring for scaffolding higher level complex learning. *Educational Psychologist*. P. 220-230.
- Le Moigne, L.** (1995). *Les Épistémologies Constructivistes*, Ré édition 1999. Paris: Puf que sais-je?
- Lima, L.** (1992). *Organizações educativas e administração educacional. Relatório da disciplina*. Braga: Universidade do Minho (Polic.).
- Lisboa, I.** (1943). *Modernas tendências da Educação*. Lisboa: Cosmos Filosofia da Educação.
- Maffesoli, M.** (1996). *Éloge de la raison sensible*, Paris: Grasset et Fasquelle.

- Magill, A.** (1984). *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. São Paulo: Edgard Blücher.
- Márai, S.** (2007). *As velas ardem até ao fim*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Martínez-Segura, J. & García-Sánchez, A.** (2006). Influencia de las tic en la ejecución motriz de los niños con grave discapacidad. Gallardo, A. et al. *Ámbitos de intervención del psicopedagogo*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.
- Martínez-Segura, J. & García-Sánchez, A.** (2007). Atención a la diversidad en educación primaria: resultados de una autoevaluación de las prácticas evaluativas del profesorado. Etxebarria, F. et al. *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. San Sebastian: Facultad de Educación.
- Mayer, D., Salovey, P.** (1999). O que é inteligência emocional? Salovey, P. & Sluyter, D. J. (orgs.). *Inteligência emocional na criança: aplicações na educação e no dia-a-dia*. Rio de Janeiro: Campus.
- Mayer, D., Salovey, P. & Caruso, D.** (2000). *Emotional intelligence meets standards for an intelligence*. Competitive Intelligence Magazine, n.º 27, p. 267-298.
- Montessori, M.** (2004). *The Advanced Montessori Method II*. The Montessori Elementary Material. Oxford, England: Clio Press.
- Murrillo, P.** (2000). *El aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio*. Sevilla: Mergablum.
- Neto, F.** (1998). *Psicologia social*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Newman, D., Griffin, P. & Cole, M.** (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata.
- Nóvoa, A.** (1991). Os professores em busca de uma autonomia perdida? Ciências da Educação em Portugal. *Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A.** (1995). (org). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A.** (1995a). (org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

- Palmer, R.** (1989). *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70.
- Paymal, N.** (2010). *Pedagoogia 3000*, Bolivia: Editorial Ox La-Hun.
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N. & Dorocinski, S.** (2002). *Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel*. Rev. PEC, Curitiba, Vol. 2, p. 37-42,
- Pessoa, F.** (1986). *Obra Poética, 1º Vol.* Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar.
- Psychaux, L.** (2003) *Acessando o Hemisfério Direito do Cérebro*. São Paulo: Madras Editora.
- Piaget, J.** (1970). A Teoria de Piaget. Carmichael (ed) *Manual de Psicologia da Criança. Desenvolvimento Cognitivo*, Vol. 4, p. 71-117. São Paulo. EPU/Edusp.
- Piaget, J.** (1977). *A linguagem e o pensamento da Criança*. Lisboa: Moraes.
- Piaget, J.** (1978). *Biologia e Conhecimento*. Porto: Porto Rés.
- Popper, K.** (1991). *Um mundo de propensões*. Lisboa: Editorial Fragmentos.
- Pozo, I.** (1999). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ramal, C.** (2000). *Avaliar na cibercultura*. Porto Alegre: Revista Pátio, Ed. Fev. Artmed.
- Read, H.** (1963). *The Contrary Experience*. Amazon.co.uk: Herbert Read Books.
- Ricoeur P.** (1969). *Le conflit des interprétations, Essais d'hermeneutique*, Paris: Seuil. Tradução portuguesa (s/d): O conflito das interpretações. Porto: Rés Editora
- Ricoeur, P.** (1983). *Temps et Récit*. Paris: Seuil
- Ricoeur, P.** (1990). *Étique et Morale*. Revista Portuguesa de Filosofia, Janeiro/Março, p. 5-17.
- Ricoeur, P.** (1991). *Les Metamorphoses de la Raison Hermeneutique*. Greish, J. et Kearney, R. Paris: Cerf.
- Rogers, R.** (1988). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.

- Romero, R.** (2001). *Medios de Comunicación, Recursos y Materiales para la Mejora Educativa, CIVE/01.*
- Romero, T., Román, G. & Marín Díaz, V.** (2011). *Aplicación del método delphi en la selección de contenidos formativos para el profesorado en TIC.*  
<http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/edutec-11a.pdf>
- Samulski, D.** (1995). *Psicologia do Esporte. Teoria e Aplicação prática.* Belo Horizonte: Imprensa Universitária / UFMG
- Sanches, C.** (1987). *Aprendizagem cooperativa e auto-eficácia. Um estudo empírico.* Revista de Educação. Vol. IV, p. 49-64.
- Sanches, C.** (1994). *Teacher's creativity styles and pedagogical practices.* Carlgren, Handal e Vaage (1994). (eds). *Teachers, Minds and Actions.* Research on Teacher's Thinking and Practice. The Falmer Press. p. 181-196.
- Sanches, C.** (1995). *A autonomia dos professores como valor profissional.* Revista de Educação. Vol. V, n.º 1, p. 42-63.
- Sanches, C.** (1997). *Para a qualidade de Ensino. Perspectiva Organizacional.* Inovação. Vol. 10, p. 165-193.
- Sarmiento, J.** (1998). *Lógicas de acção. Estudo organizacional da escola primária.* Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Sarmiento, J.** (1999). (org). *A autonomia da escola.* Lisboa: Asa Editores.
- Savater, F.** (1990). *Ética para um Jovem,* Lisboa: Editorial Verbo
- Schleiermacher, F.** (1908). *Pensées de Circonstance sur les Université de Conception Allemande.* Ferry, Pesron e Renault. *Philosophies de Université. L'idealisme allemand et la question de l'université.* Paris: Payot, p. 253-318.
- Schleiermacher, F.** (2007). *Hermenêutica, Arte e Técnica da Interpretação.* Petrópolis: Editora Vozes.
- Schmeiser, C.** (1992). *Ethical codes in the professions. Educational measurement: issues and practice.* Vol. 11, n.º 3, p. 5-11.
- Silva, M.** (2003). *Educación Interactiva.* Barcelona: Gedisa Editorial.

- Simon, S.** (2006). *Crianças Índigo*. Brasil: Editora Madras.
- Simon, S.** (2010). *Crianças Índigo, Uma Nova Consciência Planetária*. Brasil: Editora Madras.
- Smith, A. & Kollock** (2003). *Comunidades en el ciberespacio*. Barcelona: UOC.
- Snyders, G.** (1974). *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* Lisboa: Ed. Moraes
- Solomon, C.** (2004). *Thinking about feeling: contemporary philosophers on emotions*. Oxford: University Press.
- Tappe, N. A.** (1986). *Understanding your life through color*. Tradução brasileira (s/d): Compreendendo a sua Vida através das Cores. Brasil: Butterfly.
- Taylor, C.** (1977). *Philosophical papers*. Cambridge: University Press.
- Teare, R., Davies, D., Sanderlands, E.** (2002). *Comunidades que aprenden y formación virtual*. Barcelona: UOC.
- Tuckman, W.** (1978). *Conducting educational research*. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Tuckman, W.** (2000). *Manual de Investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Twyman, J.** (2002). *Emissary of love, the psychic children speak to the world*. Hampton Roads Publishing Company.
- Veiga, H. & Guerra, T.** Escala de Autonomia Profissional dos Professores. in Actas do VII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Corunha: Universidade da Corunha.
- Veiga, H.** (2001). *Indisciplina e violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Ed. Globo.
- Viana, M. & Cruz, J.** (1996). Atenção e concentração na competição desportiva. José Cruz (ed) *Manual de Psicologia do Desporto*, p. 287-379.
- Vygotsky, L. S. & Bruner, J.** (1983). *Frames of mind, the Theory of multiple intelligences*. São Paulo: Editora Ática.

- Vygotsky, L. S.** (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal Editor.
- Vygotsky, L. S.** (1986). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S.** (1987). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S.** (1988). *Formação social da mente*. Tradução brasileira: Cipolla, J. et al. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S.** (1993). *Obras escogidas II*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S.** (2000). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução brasileira: Cipolla, J. et al. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Walsch, N. D.** (2006) *A Pequena Alma e o Sol*. Lisboa: Editora Sinais de Fogo.
- Walsch, N. D.** (2006) *A Pequena Alma e a Terra*. Lisboa: Editora Sinais de Fogo.
- Weber, M.** (1984). *Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. Brasília: UNB.
- Werner, J.** (1989). *Paidéia* “Prólogo”. Dicionário da Enciclopédia Mirador, 7ª ed. (1982).
- Wertsch, J.** (1993). “Foreword”. Vygotsky, L. S. e Luzia, A. R., (ed) *Studies on the history of behavior: ape, primitive, and child*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wertsch, J. & Stone, C.** (1985). The concept of internalization in Vygotsky, account of a genesis of higher mental functions. Wertsch, J. (ed) *Culture, communication and cognition: Vigostkian perspectives*, p. 162-179. Cambridge: Cambridge University Press.

### **Legislação e Outras Referencias**

Decreto-Lei n.º 22369/33 de 30 de Março, define a formação e actualização dos professores.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativa

Portaria n.º 860 / 91 de 20 de Agosto, da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, define o Regime das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS)

Decreto Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro, 1ª legislação sobre Autonomia das Escolas, alterado pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, Define o Regime de Autonomia das Escolas

Estatutos Fundação Casa Índigo, Capítulo II - Fins e Locais de Exercício da Actividade da Fundação, publicado em 13 de Janeiro de 2012, Diário da República o Reconhecimento Jurídico da Fundação Casa Índigo pelo Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura - Despacho n.º 406/ 2012.

Declaração de Salamanca realizada em colaboração com a UNESCO entre 7 e 10 de Junho de 1994.

Viviany Freire no seu artigo *Inteligências Múltiplas e a Educação do Séc XXI*, publicado a 12 de Julho de 2009. Comunidades de Aprendizagem em Espanha (1996) Apresentada no Simpósio Internacional sobre Comunidades de Aprendizagem, realizado em Barcelona em 2001.

### **Webgrafia: Sites Consultados**

- <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/celestin-freinet-307897.shtml>
- <http://girassolencantado.blogspot.com/2008/05/crianas-ndigo-e-cristal.html>
- <http://institutofederaleduca.blogspot.com/2011/04/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como.html>
- <http://maternasp.wordpress.com/tag/educacao/>
- [http://noesis.usal.es/documentos/educare2006/arts\\_pdf/teresa\\_guerra.pdf](http://noesis.usal.es/documentos/educare2006/arts_pdf/teresa_guerra.pdf)
- <http://paginasesotericas.tripod.com/esoterismo.htm>
- <http://paxprofundis.org/livros/natnat/natnat.htm>
- <http://paxprofundis.org/livros/natnat/natnat.htm>
- <http://pedagogiadidatica.blogspot.pt/2008/04/manual-indicadores-para-o-momento-sala.html>
- <http://pedagogiaespirita.org/curso01/apostilaspdf/pestalozzi.pdf>
- <http://pt.scribd.com/doc/49266655/educacao-e-realidade-1>
- <http://revolucaodosindigos.wordpress.com>
- <http://somostodosum.ig.com.br>
- <http://sophiaofnature.wordpress.com/page/4/>
- <http://www.artakiane.com/home.html>
- <http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/william-kilpatrick-a-educacao-ativa-3305474.html>
- <http://www.cartacapital.com.br/carta-fundamental/a-droga-da-obediencia>

<http://www.casa-indigo.com>

<http://www.cultivaelespiritu.com.ar/ninos/indigo.htm>

[http://www.cursoseducacaoadistancia.com.br/teorias\\_aplicadas/cursos\\_a\\_distancia\\_salovey%20mayer.htm](http://www.cursoseducacaoadistancia.com.br/teorias_aplicadas/cursos_a_distancia_salovey%20mayer.htm)

<http://www.deldebbio.com.br/index.php/2009/05/19/conhecimento-exoterico-e-esoterico/>

<http://www.espacoesspirita.net/modules/smartsection/item.php?itemid=240>

<http://www.evoluindo.org/indigos-e-cristais/akrit-jaswal>

<http://www.fisica.ufmg.br/oap/pas43.htm>

[http://www.flyed.com.br/novo/site/portalindigo\\_pg2.asp](http://www.flyed.com.br/novo/site/portalindigo_pg2.asp)

[http://www.fronesis.org/immagen/rmt/documentosrmt/comunidade\\_de\\_aprendizagem.pdf](http://www.fronesis.org/immagen/rmt/documentosrmt/comunidade_de_aprendizagem.pdf)

<http://www.metagifted.org/topics/metagifted/indigo/introduction.html>

<http://www.metodista.br/ppc/multiplas-leituras/multiplas-leituras-02/pedagogias-de-paulo-freire>

<http://www.meupoder.com.br/Indigo.htm>

[http://www.netsaber.com.br/resumos/ver\\_resumo\\_c\\_2074.html](http://www.netsaber.com.br/resumos/ver_resumo_c_2074.html)

<http://www.portalgens.com.br>

<http://www.projetovega-ufo.com.br/novo/?p=1687>

<http://www.revistasextosentido.net/news/macrocosmo-e-microcosmo/>

<http://www.suapesquisa.com/pesquisa/arquimedes.htm>

<http://www1.uol.com.br/bibliot/enciclop/>

<http://www.ce.ufpb.br/ppge/teses/teses09/ana%20beatriz%20gomes%20carvalho/>





**ANEXO I:**  
**Questionários para Pais**



## Questionário para Pais

1

Neste questionário apresentam-se uma série de perguntas que pretendem conhecer a situação, actuação e/ou actividades dos professores no âmbito do Sistema Educativo em Portugal, cuja resposta pode ser de grande utilidade para a definição e comportamento das crianças índigo, assim como, para a adequação da sua educação e formação.

### Orientações:

- Por favor, responda às perguntas, pondo, sendo o caso, uma cruz na resposta que considere mais oportuna.
- Muito obrigada pela sua colaboração

### 1. Considera que o seu filho /a é ou pode ser uma criança:

- 1.1. Índigo artista (muito sensível, criativo) .....
- 1.2. Índigo conceptual (introvertido, tecnológico).....
- 1.3. Índigo humanista (líder, comunicativo) .....
- 1.4. Índigo interdimensional (telepático, sensitivo e espiritual) .....
- 1.5. Cristal (pacífico, calmo, apaziguador, intuitivo).....
- 1.6. Outra. Indicar, por favor, qual: .....
- .....

### 2. Alguma vez o seu filho/a foi diagnosticado/a com alguma das características seguintes:

- 2.1. Impulsividade.....
- 2.2. Hiperactividade.....
- 2.3. Deficit de Atenção .....
- 2.4. Dificuldade em sociabilizar .....
- 2.5. Dificuldade em relacionar-se com outras crianças da sua idade .....
- 2.6. Relaciona-se com qualquer pessoa.....
- 2.7. Autismo ou síndrome de *Asperger* .....
- 2.8. Outro síndrome ou diagnóstico. Indicar por favor qual: .....

### 3. Se o seu filho/a foi alguma vez diagnóstico/a com uma ou mais das referidas características e se está medicado/a preencha os dados do perfil que se segue:

*Dados sobre o perfil da criança:*

- 3.1. Nome: \_\_\_\_\_
- 3.2. Ano de nascimento: \_\_\_\_\_
- 3.3. Sexo: menino  menina
- 3.4. Ano escolar que frequenta: \_\_\_\_\_
- 3.5. Os professores queixam-se do seu comportamento?
- 3.6. Como avalia a sua integração social/escolar?  
Muito Boa  Boa  Razoável  Má
- 3.7. E familiar?  
Muito Boa  Boa  Razoável  Má

*Valorização das actividades escolares das crianças:*

Para cada uma das seguintes funções ou tarefas que as crianças possam estar a realizar actualmente, por favor, avalie – marcando com uma cruz de 1 a 4; sendo:

**1 = nada, 2 = pouco, 3 = bastante, 4 = muito.**

- a) A frequência com que realiza cada uma destas tarefas e  
b) A importância que atribui a cada uma delas para um adequado desenvolvimento da criança.

## Questionário para Pais

2

Nos espaços em branco no final pode incluir **outras tarefas que a criança esteja realizando actualmente ou que considere importantes e não tenham sido contempladas nesta lista.**

4. Que TAREFAS realiza a escola para ajudar as crianças?	a) Frequência				b) Importância			
1. Análise e reflexão de textos escolhidos com conteúdo ético	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Desenvolvimento de actividades cooperativas / interactivas	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Atitude facilitadora e abertura ao diálogo	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Atitude não directiva valorizando opiniões de grupo não impondo opiniões pessoais	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Valorização da discussão possibilitando a escuta, compreensão e expressão de todos os elementos	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Visualização de filmes e/ou actividades de formação e comunicação interpessoal (prevenção da violência, ensinar a negociar, contexto cooperativo, entre outros)	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Desenvolvimento de programas e actividades de participação e acção comunitária e/ou ambiental	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Desenvolvimento de programas de orientação e formação sobre crianças tecnologicamente desenvolvidas	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Organização de programas de formação sobre crianças intuitivas e sensíveis às novas tecnologias	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Jogos com utilização de Novas Tecnologias	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Utilização de computador e plataformas de aprendizagem interactiva	1	2	3	4	1	2	3	4
12. Actividades lúdicas que envolvam auto aprendizagem	1	2	3	4	1	2	3	4
13.	1	2	3	4	1	2	3	4
14.	1	2	3	4	1	2	3	4

Pedimos que valorize a actividade seguinte, **marcando com uma cruz**, entre 1 e 4, segundo a escala apresentada: **1 (totalmente em desacordo) a 4 (totalmente de acordo)**, com as opções que lhe propomos. Nos espaços em branco no final pode incluir **outros aspectos positivos e/ou negativos que considere importantes e não tenham sido contempladas nesta lista.**

5. Aspectos POSITIVOS e/ou interessantes do trabalho desenvolvido pelas crianças em meio escolar	Valorização			
1. Aceitação das actividades desenvolvidas na escola	1	2	3	4
2. Contribuição para a solução de conflitos no âmbito escolar	1	2	3	4
3. Relação cooperativa e harmoniosa entre as crianças em trabalhos de grupo	1	2	3	4
4. Colaboração entre as crianças no trabalho interactivo em grupo	1	2	3	4
5. Reconhecimento pelos membros da comunidade escolar da actuação do professor e intervenção junto das crianças com dificuldades de integração	1	2	3	4
6. Facilidade em desenvolver a sua autonomia	1	2	3	4
7. Utilização de linguagem informática em sala de aula	1	2	3	4
8. Utilização de temas sobre arte e interpretação artística na aprendizagem	1	2	3	4
9. Interpretação de textos com conteúdo ético/artístico				
10. Capacidade de adaptação a novas situações	1	2	3	4
11.	1	2	3	4

## Questionário para Pais

3

6. DIFICULTADES que encontrou a criança no desenvolvimento das suas actividades na escola	Valorização			
	1	2	3	4
1. Dificuldades em aprender o programa em vigor	1	2	3	4
2. Baixa auto estima e dificuldades de integração	1	2	3	4
3. Incompreensão por parte da direcção da escola	1	2	3	4
4. Falta de estrutura e infra-estrutura (espaços e equipamentos informáticos) onde desenvolver as actividades escolares com mais qualidade e entusiasmo	1	2	3	4
5. Dificuldades e falta de conhecimentos básicos sobre Informática e Espaços Virtuais por parte dos professores	1	2	3	4
6. Dificuldades no relacionamento e compreensão professor-aluno	1	2	3	4
7. Dificuldades de relacionamento e aceitação aluno-aluno	1	2	3	4
8. Falta de reconhecimento e cooperação de seus pares	1	2	3	4
9. Falta de apoio e compreensão da família (pais, irmãos, avós)	1	2	3	4
10.	1	2	3	4

7. Agradecemos sugestões e PROPOSTAS de MELHORIA para o desenvolvimento de uma educação de sucesso no Sistema Educativo de Portugal. Agradecemos todas as observações que nos queira fazer chegar sobre este tema. Muito obrigada.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

8. Outras Observações:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_



**ANEXO II**  
**Questionários para Professores**



## Questionário para Professores

1

*Neste questionário apresentam-se uma série de perguntas que pretendem conhecer a situação, actuação e/ou actividades dos professores no âmbito do Sistema Educativo em Portugal, cuja resposta pode ser de grande utilidade para a definição e comportamento das crianças índigo, assim como, para a adequação da sua educação e formação.*

### Orientações:

- Por favor, responda às perguntas, pondo, sendo o caso, uma cruz na resposta que considere mais oportuna.
- Muito obrigada pela sua colaboração

### 1. Considera que tem na sua sala de aula alguma destas crianças:

- 1.1. Índigo artista (muito sensível, criativo) .....
- 1.2. Índigo conceptual (introvertido, tecnológico) .....
- 1.3. Índigo humanista (líder, comunicativo) .....
- 1.4. Índigo interdimensional (telepático, sensitivo e espiritual) .....
- 1.5. Cristal (pacífico, calmo, apaziguador, intuitivo) .....
- 1.6. Outra. Indicar, por favor, qual: .....
- .....

### 2. Alguma criança tem ou foi diagnosticada com uma ou mais das seguintes características:

- 2.1. Impulsividade.....
- 2.2. Hiperactividade .....
- 2.3. Deficit de Atenção .....
- 2.4. Dificuldade em sociabilizar .....
- 2.5. Dificuldade em relacionar-se com outras crianças da sua idade .....
- 2.6. Relaciona-se com qualquer pessoa .....
- 2.7. Autismo ou síndrome de *Asperger* .....
- 2.8. Outro síndrome ou diagnóstico. Indicar por favor qual: .....

### 3. Se tem na sua aula alguma criança com um destes diagnósticos e se está medicada por causa de alguma destas características preencha os dados do perfil duma dessas crianças:

*Dados sobre o perfil da criança:*

- 3.1. Nome: \_\_\_\_\_
- 3.2. Ano de nascimento: \_\_\_\_\_
- 3.3. Sexo: menino  menina
- 3.4. Ano escolar que frequenta: \_\_\_\_\_
- 3.5. Os professores queixam-se do seu comportamento?
- 3.6. Como avalia a sua integração social/escolar?
- Muito Boa  Boa  Razoável  Má
- 3.7. E familiar?
- Muito Boa  Boa  Razoável  Má

*Valorização das actividades escolares das crianças:*

Para cada uma das seguintes funções ou tarefas que as crianças possam estar a realizar actualmente, por favor, avalie – marcando com uma cruz de 1 a 4; sendo:  
1 = nada, 2 = pouco, 3 = bastante, 4 = muito.

- a) A frequência com que realiza cada uma destas tarefas e  
b) A importância que atribui a cada uma delas para um adequado desenvolvimento da criança.

## Questionário para Professores

2

Nos espaços em branco no final pode incluir outras tarefas que a criança esteja realizando actualmente ou que considere importantes e não tenham sido contempladas nesta lista.

4. Que TAREFAS realiza para ajudar as crianças a atingirem maior sucesso e melhor desenvolvimento global?	a) Frequência				b) Importância			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Análise e reflexão de textos escolhidos com conteúdo ético	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Desenvolvimento de actividades cooperativas / interactivas	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Atitude facilitadora e abertura ao diálogo	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Atitude não directiva valorizando opiniões de grupo não impondo opiniões pessoais	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Valorização da discussão possibilitando a escuta, compreensão e expressão de todos os elementos	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Visualização de filmes e/ou actividades de formação e comunicação interpessoal (prevenção da violência, ensinar a negociar, contexto cooperativo, entre outros)	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Desenvolvimento de programas e actividades de participação e acção comunitária e/ou ambiental	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Desenvolvimento de programas de orientação e formação sobre crianças tecnologicamente desenvolvidas	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Organização de programas de formação sobre crianças intuitivas e sensíveis às novas tecnologias	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Jogos com utilização de Novas Tecnologias	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Utilização de computador e plataformas de aprendizagem interactiva	1	2	3	4	1	2	3	4
12. Actividades lúdicas que envolvam auto aprendizagem	1	2	3	4	1	2	3	4
13.	1	2	3	4	1	2	3	4
14.	1	2	3	4	1	2	3	4

Pedimos que valorize a actividade seguinte, **marcando com uma cruz**, entre 1 e 4, segundo a escala apresentada: **1 (totalmente em desacordo) a 4 (totalmente de acordo)**, com as opções que lhe propomos. Nos espaços em branco no final pode incluir **outros aspectos positivos e/ou negativos que considere importantes e não tenham sido contempladas nesta lista.**

5. Aspectos POSITIVOS e/ou interessantes do trabalho desenvolvido pelas crianças no âmbito do sistema escolar:	Valorização			
	1	2	3	4
1. Aceitação das actividades desenvolvidas na escola	1	2	3	4
2. Contribuição para a solução de conflitos no âmbito escolar	1	2	3	4
3. Relação cooperativa e harmoniosa entre as crianças em trabalhos de grupo	1	2	3	4
4. Colaboração entre as crianças no trabalho interactivo em grupo	1	2	3	4
5. Reconhecimento pelos membros da comunidade escolar da actuação do professor e intervenção junto das crianças com dificuldades de integração	1	2	3	4
6. Facilidade em desenvolver a sua autonomia	1	2	3	4
7. Utilização de linguagem informática em sala de aula	1	2	3	4
8. Utilização de temas sobre arte e interpretação artística na aprendizagem	1	2	3	4
9. Interpretação de textos com conteúdo ético/artístico				
10. Capacidade de adaptação a novas situações	1	2	3	4
11.	1	2	3	4

## Questionário para Professores

3

<b>6. DIFICULTADES que encontraram as crianças no desenvolvimento das suas actividades:</b>	<b>Valorização</b>			
1. Dificuldades em aprender o programa em vigor	1	2	3	4
2. Baixa auto estima e dificuldades de integração	1	2	3	4
3. Incompreensão por parte da direcção da escola	1	2	3	4
4. Falta de estrutura e infra-estrutura (espaços e equipamentos informáticos) onde desenvolver as actividades escolares com mais qualidade e entusiasmo	1	2	3	4
5. Dificuldades e falta de conhecimentos básicos sobre Informática e Espaços Virtuais por parte dos professores	1	2	3	4
6. Dificuldades no relacionamento e compreensão professor-aluno	1	2	3	4
7. Dificuldades de relacionamento e aceitação aluno-aluno	1	2	3	4
8. Falta de reconhecimento e cooperação de seus pares	1	2	3	4
9. Falta de apoio e compreensão da família (pais, irmãos, avós)	1	2	3	4
10.	1	2	3	4

**7. Agradecemos sugestões e PROPOSTAS de MELHORIA para o desenvolvimento de uma educação de sucesso no Sistema Educativo de Portugal. Agradecemos todas as observações que nos queira fazer chegar sobre este tema. Muito obrigada.**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**8. Outras Observações:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_



**ANEXO III**

**Desenhos das Crianças dos Grupos de Autoconsciência Índigo**



Figura 2: Desenho do Luis sobre o tema da Família





Figura 3: Desenho da Sara sobre um conto da Primavera e a Natureza





Figura 4: Mandala pintada pelo Tomás sobre uma história

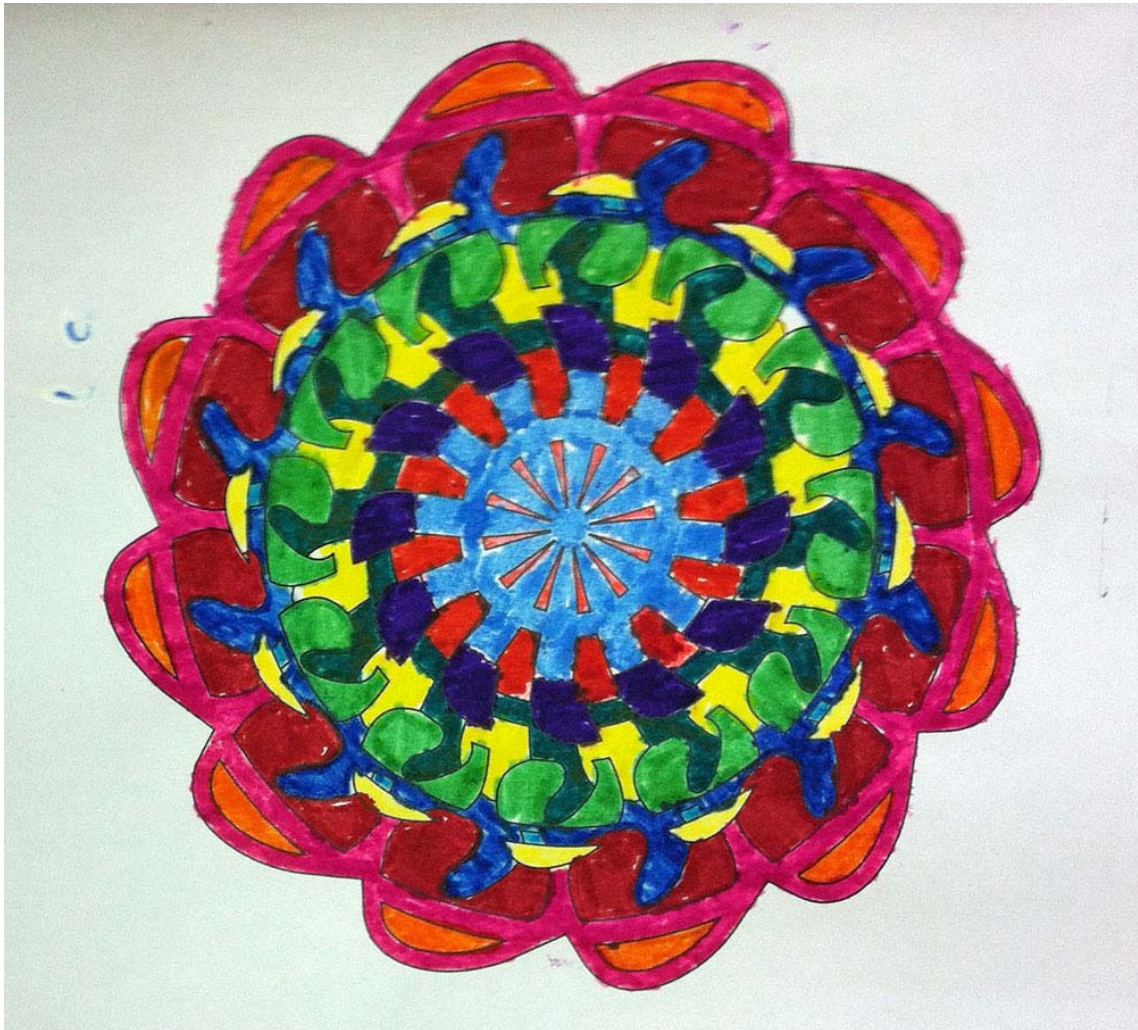




Figura 5: Desenho do João sobre a energia sutil que existe no Universo





Figura 6: Mandala pintada pelo Diogo sobre a União e Alegria

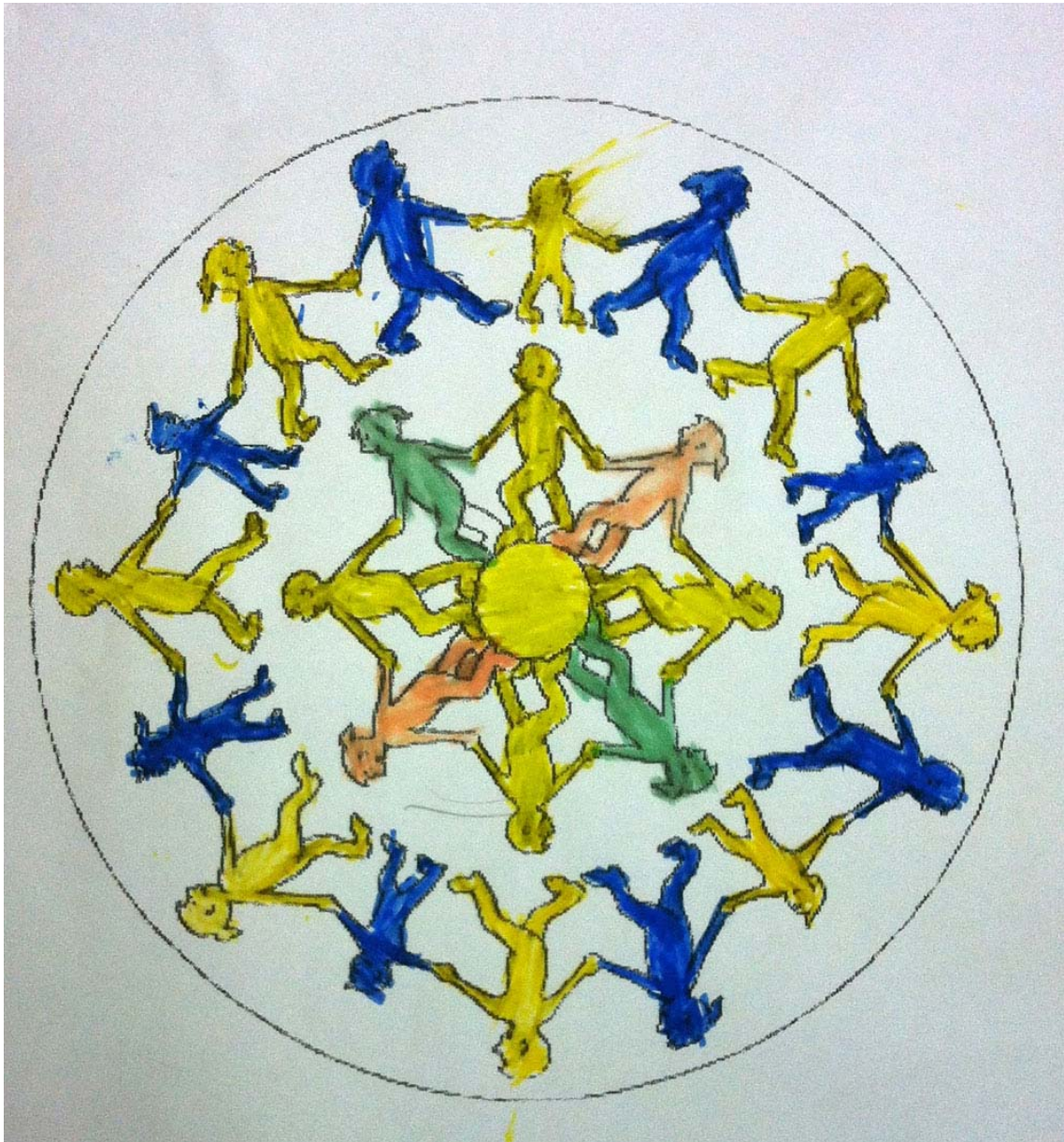




Figura 7: Desenho do Miguel inspirado no Mistério dos Maias (conto)





Figura 8: Desenho da Maria, um conto sobre o mar, a energia e os golfinhos





Figura 9: Tzolkin (Calendário Sagrado dos Maias) pintado pelas crianças





Figura 10: A Dança das Conchinhas, feito pelas crianças

