

Manuela Brasil Soares Malpique

DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E TÉCNICAS  
DE EXPRESSÃO

*Relatório da Disciplina*  
*Licenciatura em Ciências da Educação*

UNIVERSIDADE DO PORTO  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

1998

Elaborado em cumprimento das disposições legais referentes ao processo de candidatura ao concurso documental para provimento do lugar de professor associado do grupo de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	Da inserção da disciplina no contexto da Licenciatura em Ciências da Educação	4
DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E TÉCNICAS DE EXPRESSÃO	I. <i>Plano global da disciplina</i> II. <i>Articulação temporal</i> III. <i>Regimes de Avaliação</i> IV. <i>Enquadramento conceptual</i> V. <i>Enquadramento metodológico</i>	9 10 10 11 22
módulo 1		
HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO	<i>Aulas teóricas</i> 1.1. <i>O paradigma da experiência existencial</i> 1.2. <i>Projecto, Vida e Posições Existenciais</i> 1.3. <i>"Numa qualquer parte obscura da nossa memória..."</i>  <i>Aulas práticas</i> Seminário "Histórias de Vida"  <i>Bibliografia essencial</i> <i>Videos</i>	 32 36 39  42  46 52
módulo 2		
IMAGINAÇÃO IMAGINÁRIO IMAGINATIVA ONÍRICA	<i>Aulas teóricas</i> 2.1. <i>Imaginário. Mitologias. Mitodologias</i> 2.1.0. O Imaginário no Ocidente — de um "iconoclasma endémico" à "civilização da imagem" 2.1.1. Três elaborações teóricas sobre o Imaginário: Durand, Lacan, Castoriadis.  2.2. <i>Mitopoiética do conto de fadas</i>	55 57 57 62 70

2.3. <i>Imaginativa Onírica</i>	73
2.3.1. A consciência onírica	73
2.3.2. As abordagens experimentais para a eclosão de um imaginário.	
A técnica digital de descentração.	78
2.4. <i>Imaginário e Pedagogia</i>	85
2.4.0. Poderemos falar de um imaginário especificamente educativo?	85
2.4.1. As Pedagogias de vanguarda. As Pedagogias da alteridade. A Pedagogia do Imaginário.	87
<i>Aulas práticas</i>	
Seminário "Imaginativa Onírica".	90
<i>Bibliografia essencial</i>	95
<i>Videos</i>	101
 módulo 3	
A RAZÃO SENSÍVEL	
<i>Aulas teóricas</i>	107
3.1. "Deontologia da ambivalência"	108
3.2. Razão abstracta e razão interna	109
3.3. O formismo	109
3.4. A fenomenologia	110
(Descrição. Intuição. Metáfora)	
3.5. A experiência	110
(O senso comum. A vivência)	
3.6. A iluminação pelos sentidos.	111
<i>Bibliografia essencial</i>	113
CONTRIBUTO DOS ESTUDANTES DA DISCIPLINA PARA UMA BASE DE DADOS SOBRE "IMAGEM MENTAL"	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
 ANEXOS	

## INTRODUÇÃO

### DA INSERÇÃO DA DISCIPLINA NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Data de 1987 o início da Licenciatura em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, com um primeiro ramo de especialização em "Educação da Criança".

Experiência inovadora, por ser o início desta licenciatura em Portugal, e por se destinar, preferencialmente, a uma população já integrada na actividade profissional (educadores de infância, professores do ensino básico, assistentes sociais, enfermeiros e outros cursos de bacharelato e de licenciatura). Qualquer curso do 12º ano de escolaridade e qualquer via, e o exame especial de avaliação de capacidade para acesso ao curso superior, completam as condições de acesso a esta licenciatura.

Integrámos, por convite, o núcleo inicial de docentes da licenciatura, para garantir, dada a nossa formação e experiência profissional nesse domínio, o desenvolvimento da disciplina que nos seria atribuída no 3º ano do curso (1989), (hoje 1º ano) — "Desenvolvimento Socioemocional e Técnicas de Expressão".

Não vieram a ser aprovados, na Licenciatura, outros ramos de especialização como inicialmente estava previsto. Assim, no decorrer destes anos, tivemos uma oportunidade excelente para elaborar o programa desta disciplina que temos regido integralmente, em teóricas e práticas, e de que apenas não temos a responsabilidade do nome, já previamente atribuído.

Atribuímos-lhe, no entanto, a nossa interpretação. Na extraordinária complexidade de domínios das Ciências da Educação, um dos seus produtos, raramente mencionado, são as *imagens*, o seu campo — *imaginário* — e a função psíquica que supomos corresponder-lhe — a *imaginação*. Concebemos esta disciplina na perspectiva do desenvolvimento socioemocional do adulto, na expressão e na comunicação — fundamento para uma intervenção de melhor qualidade (e mais actualizada) no âmbito da diversidade de espaços profissionais e populações envolvidas.

A nossa cultura actual, saturada de razão abstracta, abre-se fatalmente a uma "cultura dupla" que procura dar idêntico lugar à razão e à emoção, à ciência e à poesia. Esta "antropologia do homem completo", esta "antropologia de duplo registo" já anunciada por Bachelard, parece hoje mais próxima da sua realização porque há empenhamento vários: uma "pedagogia bipolar", do dia e da noite (Duborgel, Georges Jean, Durand); uma ressimbolização e integração de "psiquismos anémicos" (Virel); uma leitura "complexa", "ternária", do cosmos e do vivo (Morin).

Procurámos aproximar, juntar mesmo, o que por tradição tem estado separado: o *logos* (palavra de expressão ambígua que, em grego, tanto designa o discurso como o cálculo) e o *mythos* (discurso também, mas associado a irrealdade, imagem fantasista, e com o sentido pejorativo de "fábula").

E se o racional tem sido objecto de estudo privilegiado na Escola, sabemos hoje que o saber racional só se pode construir com a ajuda do imaginário. Nem o racional, nem o irracional, têm realidade autónoma: um não é nada sem o outro. Importa que o indivíduo cumpra estas duas vertentes que o constituem.

O imaginário deverá, pois, ser informado e formado.

"O imaginário, como faculdade imagética relacional, é tão indispensável às imagens como o alimento ao corpo: é justamente a condição da sua sobrevivência. As teorias do imaginário participam, pois, no seu domínio, dos mesmos dinamismos organizadores que as estruturas do vivo. Nisso são tão vivas como o "real", visto que é necessariamente através delas que vemos o mundo e que nos damos a ver" (Thomas 1998: 161).

O imaginário de cada indivíduo está enraizado numa bio-história pessoal (*natura*) e num envolvimento no mundo que o leva a expandir-se e a renovar-se por processos de simbolização (*cultura*). É esta dinâmica entre o dentro e o fora, entre a introversão e a extroversão, no tempo, que define o "trajecto antropológico" (Durand). Nele está sempre presente o imaginário. Cada indivíduo é dotado de uma função onírica, de simbolização e de mitificação, mas nem sempre actualiza este conjunto de práticas imagéticas.

A "pedagogia bipolar" ajuda, precisamente, a não deixar entregue a uma subjectividade fantasista, sem sentido, o trabalho da imaginação individual. "Imagens inconscientes e conscientes obedecem a regras e a estruturas que regem

a sintaxe e a semântica das imagens. Cada indivíduo organiza, pois, as suas fantasias, devaneios e mitos pessoais servindo-se de dispositivos poéticos (símbolos, regras lógicas, operadores linguísticos como verbos, substantivos, advérbios, etc.) que permitem construir mundos imaginários coerentes, dotados de temáticas redundantes ou obsessivas, de paisagens típicas, de situações dominantes [...]" (Wunenburger 1998: 153).

É suscitado, nesta disciplina, a cada pessoa, um treino da imaginação que poderá desencadear a capacidade de fazer aceder as imagens "a um nível estético e simbólico novo e profundo" (ibid. 1998: 153). Esta prática tira do esquecimento (da morte) um poder imagético existente e ajuda a tê-lo presente e a "contrabalançar as normas e as exigências de uma cultura abstracta e digital" (ibid. 1998: 153). Quando as imagens não podem ir ao recreio, o imaginário adocece e a psique humana fica atrofiada ou explode em comportamentos patológicos.

Ser informado sobre o imaginário e ser formado com o imaginário ajuda a uma progressiva liberdade criadora.

As imagens não negam a racionalidade mas obedecem "ao princípio da contradição (Durand, Wunanburger), que importa dinamizar se queremos tonificar o imaginário" (ibid. 1998: 154).

O imaginário individual que trabalhamos inscreve-se num imaginário de grupo (a turma) que o alimenta (durante a produção individual), produção individual que, por sua vez, é alimentada (durante a socialização das imagens no grupo).

São trabalhados três grandes campos de imagens: imagens de histórias de vida, imagens oníricas, mitos do "conto de fadas".

Se as primeiras podem definir parâmetros temporais (passado, presente, futuro), podem, no entanto, não conduzir a uma temporalidade linear quando, a partir de um fractal, lidam com o espaço e o tempo num trajecto aparentemente caótico. Os mitos e as "oníricas", esses, alteram completamente espaço e tempo.

Estas as primeiras questões com que se deparam as pessoas nas vivências que lhes propomos.

Cria-se, nesta disciplina, um espaço em que o "acto de conhecimento" (Maffesoli 1996 : 14) se faz a partir do ordinário, com valorização da linguagem do

senso-comum e da metáfora, ou seja, com recurso à razão sensível, que agarra as formas plurais e imaginadas da vida quotidiana.

"Em regra, na História, a afirmação de um progresso passa pela vivência, não apenas imaginária, mas, muitas vezes, também, pela [...] transgressão, sancionada, por acréscimo, pela morte" (Ardoino 1985: 84).

Passa-se o mesmo com a pessoa. Os processos profundos (iniciáticos) passam sempre pela vivência (morte simbólica), pela ruptura ("o esquecimento é sempre o grande pecado ontológico") (Thomas 1998: 134)).

Eu própria tenho um percurso que me levou a esta opção: da instrumentalização (Estudo de casos na intervenção clínica; Abordagens Biográficas na investigação) à mediação onto/mitopoietica (Histórias de Vida, Imaginativa Onírica). O processo iniciático passou pela vivência das oníricas, e à morte simbólica sucedeu o renascimento.



Estes processos profundos, desejados pelas pessoas envolvidas, suscitam o seu desenvolvimento e o seu crescimento afectivo. Mas a complexidade dos investimentos afectivos que estes processos dinâmicos desencadeiam suscita também uma dinâmica corpo a corpo com a razão e a emoção. A descrição, a intuição, a metáfora, o dizer do senso comum, os sentidos, o corpo linguístico da linguagem intimista iluminam a razão abstracta, propondo-lhes um "lugar entre saberes" onde reaprendem a viver com a subjectividade, as imagens, os mitos e os símbolos. De onde uma profunda mudança no conhecimento, onde o saber da complexidade, que integra a "razão sensível" (Maffesoli) tem de ser pensado em termos de ruptura, exigindo também uma iniciação para que, após a morte da exclusividade da razão abstracta, re-nasça uma nova racionalidade.

É preciso, pois, neste trabalho sobre e com o imaginário, encontrar dispositivos que nos permitam uma forma de distanciação para uma abordagem crítica. A socialização das imagens das narrativas no grupo é um dos dispositivos

que privilegiamos. O outro é a escrita. "A escrita é já uma forma de dispositivo crítico" (Ardoino 1985: 24).

Não sendo o imaginário uma disciplina mas um "tecido conjuntivo" entre disciplinas, um "lugar entre saberes", nas expressões invocadas por Durand (1996), a disciplina de "Desenvolvimento Socioemocional e Técnicas de Expressão" dele se alimenta. E cria um desejável espaço de vivência e de reflexão para que outras disciplinas possam beneficiar da actualização progressiva da liberdade criadora nos seus estudantes.

## DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E TÉCNICAS DE EXPRESSÃO

Carga Horária Total: 4  
Nº de horas por semana: teóricas: 2 práticas: 2

### *I. Plano global da disciplina*

#### Finalidades

- Possibilitar, através de um contexto-formação que se enraíza e fundamenta numa epistemologia da pessoa, o acesso ao processo de auto-conhecimento e de auto-formação.
- Procurar compreender a dinâmica formativa presente no discurso e na narrativa de cada pessoa, tendo como base a sua história de vida.
- Proporcionar um espaço de liberdade interior (confronto com um imaginário que se processa num movimento contínuo entre presente, passado e futuro) e contribuir para a elaboração de projectos.
- Conhecer através da sensibilização à Imaginativa Onírica, algumas dimensões que nos constituem.
- Conhecer os parâmetros do *homo aestheticus*: o lúdico, o imaginário, o onírico.
- Consciencializar que a Pedagogia do Imaginário, no seu duplo registo, realiza a antropologia do Homem completo.
- Consciencializar as exigências éticas e deontológicas da investigação-formação.
- Reaprender a lidar com a metáfora.
- Conhecer a dialéctica entre o racional e o irracional.

#### Conteúdos

Mód. 1 – Histórias de Vida e Formação.

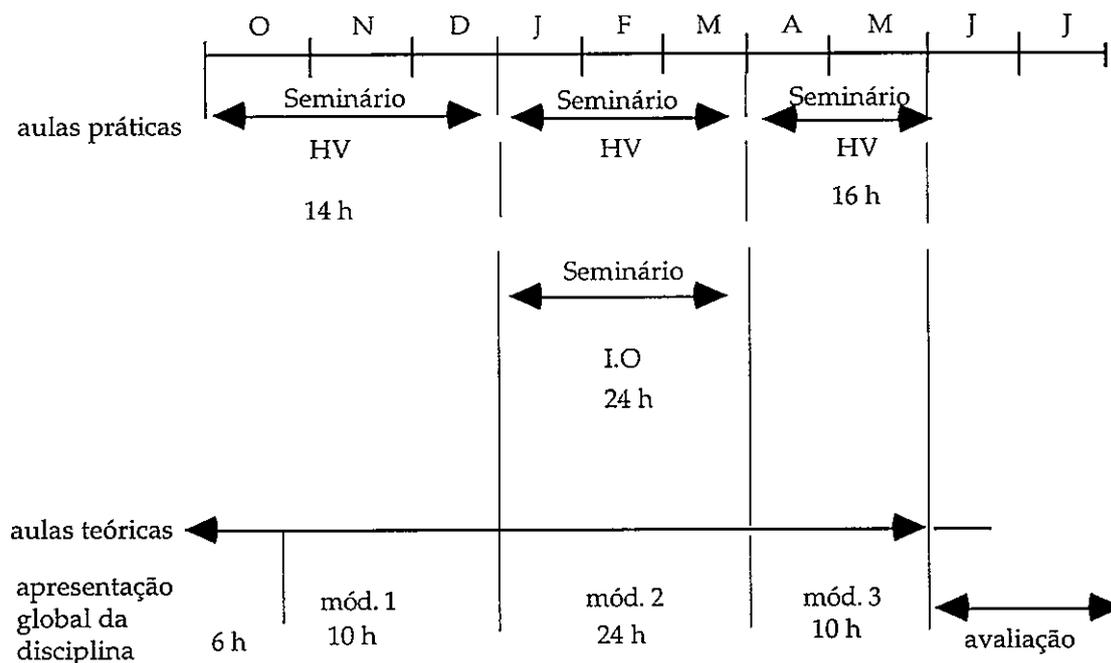
Mód. 2 – Imaginação. Imaginário. Imaginativa Onírica.

Mód. 3 – A Razão Sensível.

#### Bibliografia Básica

- BETTELHEIM, B. (1985). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- DURAND, G. (1989). *As estruturas antropológicas do imaginário*. Lisboa: Editorial Presença.
- FRANZ, M.-L. V. (1980). *L'interprétation des contes de fées*. Paris: La Fontaine de Pierre.
- JOSSO, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne: L'âge d'Homme.
- MAFFESOLI (1996). *Éloge de la raison sensible*. Paris: Grasset.

## II. Articulação temporal



## III. Regimes de Avaliação

### . Contínua

Participação em dois Seminários que se desenvolvem nas aulas práticas com o correspondente suporte teórico:

- Histórias de Vida
- Imaginativa Onírica
- . Estes Seminários levam à produção do material de avaliação.
- . Comentário crítico a um texto sobre RAZÃO SENSÍVEL

ou

### . Final

Exame com negociação prévia de uma prova prática:

- Teste sobre o conteúdo dos três módulos que integram a disciplina
- ou
- Artigo que explicita os objetivos da cadeira.

Qualquer destes regimes de avaliação pressupõe a discussão, em grupo, dos trabalhos apresentados.

#### *IV. Enquadramento conceptual*

Organizando-se as estruturas do Imaginário em torno da complexidade e da relação, há três áreas de conhecimento que privilegiadamente informam esta disciplina — psicologia das profundezas, antropologia globalizante e sociologia — e três conceitos, a elas ligados, que têm particular interesse — *individuação* (Carl-Gustav Jung), *trajecto antropológico* (Gilbert Durand); *complexidade e relação* (Edgar Morin).

##### IV. 1. - Psicologia profunda - *Individuação* — Carl-Gustav Jung

Jung não se preocupou com uma conceptualização em torno do Imaginário, mas a sua obra constitui passagem obrigatória para qualquer investigador neste campo. Discípulo de Freud, acaba, no entanto, por traçar o seu próprio caminho, assumindo posições próprias e originais relativamente às noções de imagem e de símbolo, apresentando a sua visão da estrutura da psique, criando conceitos novos como *arquétipo*, *inconsciente colectivo*, *anima* e *animus*, *sincronismo*, etc. O seu pensamento é apenas afluído nesta disciplina, tomando como base seis episódios do filme "A Sabedoria do Sonho", que comentamos em aulas teóricas, tornando deste modo mais acessível a complexidade das suas ideias.

Podemos assinalar, sucintamente, o que vem a separar o discípulo do mestre. Para Freud, o símbolo é o que significa. Para Jung, o símbolo é relação, liga conteúdos normalmente separados. Para Freud, o sonho é o exercício de uma função de desenterramento e de libertação que permite a regulação da consciência no estado de vigília. O regime diurno da consciência é mais importante que o regime nocturno. Para Jung, o sonho é uma auto-representação do inconsciente, dando-se a ver revela a paisagem interior da psique de quem sonha. O sonho é tão verdadeiro como o estado vigil da consciência. Auto-organiza-se. A dificuldade está em saber lê-lo, visto ser ambíguo e do domínio do aleatório.

Jung define assim *sonho*:

"O sonho é uma porta estreita, dissimulada naquilo que a alma tem de mais obscuro e íntimo; essa porta abre-se para a noite cósmica original, que continha a alma muito antes da consciência do eu, e que a perpetuará muito além daquilo que a consciência individual poderá atingir. Pois toda a consciência do eu é esparsa; distingue factos isolados, procedendo por separação, extracção e diferenciação; só o que pode entrar em relação com o eu é percebido. A consciência do eu, mesmo quando aflora as nebulosas mais distantes, é feita de enclaves bem delimitados. Toda [a] consciência especifica.

Mediante o sonho, inversamente, penetramos no ser humano mais profundo, mais geral, mais verdadeiro, mais durável, mergulhado ainda na penumbra da noite original, quando ainda estava no Todo e o Todo nele, no seio da natureza indiferenciada e despersonalizada. O sonho provém dessas profundezas, onde o universo ainda está unificado, quer assuma as aparências mais pueris, as mais grotescas, as mais imorais (*Wirklichkeit der Seele*, 3ª ed., 1947, pág. 49).

"Os sonhos não são invenções intencionas e voluntários mas, pelo contrário, são fenómenos naturais que não diferem daquilo que representam. Não iludem, não mentem, não deformam, não encobrem, mas comunicam ingenuamente o que são e o que pensam.

Só são irritantes e enganadores se não os compreendermos. Não utilizam artifícios para dissimular alguma coisa; dizem à sua maneira o que constitui seu conteúdo e da maneira mais nítida possível. Mas, quer sejam originais ou difíceis, a experiência demonstra que sempre se esforçam por exprimir algo que o eu não sabe e não compreende" (*Psychologie und Erziehung*, 4ª ed. 1950, pág. 72 sgs.) (1995: 360).

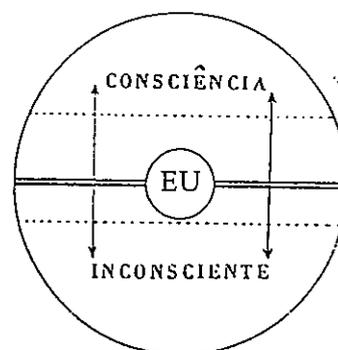
Para Freud, o *inconsciente* aparece mais como um esboroamento, sem estrutura unitária, da psique. Para Jung, o inconsciente é formado por diferentes núcleos coerentes em que cada um tende a tomar a sua autonomia.

Jung define assim *inconsciente*:

"Teoricamente é impossível fixar limites no campo da consciência, uma vez que ela pode estender-se indefinidamente. Empiricamente, porém, ele sempre atinge os seus limites, ao atingir o *desconhecido*. Este último é constituído por tudo aquilo que ignoramos, por aquilo que não tem qualquer relação com o eu, centro dos campos de consciência. O desconhecido divide-se em dois grupos de objectos: os que são exteriores e os que seriam acessíveis pelos sentidos e dados interiores, que seriam o objecto da experiência imediata. O primeiro grupo constitui o desconhecido do mundo exterior; o segundo, o desconhecido do mundo interior. Chamamos *inconsciente* a este último campo" (*Aion*. 1951, pág. 20 seg.) (1985: 354).

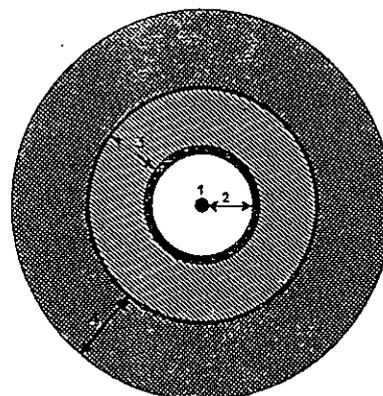
Jolanda Jacobi, discípula de Jung, interpreta-o esquematicamente desta forma (1947: 31-79).

*Esquema I*



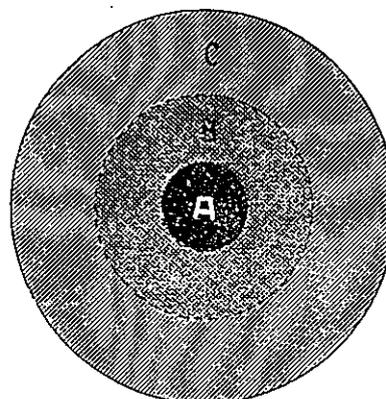
*Esquema II*

1. Eu
2. Esfera da consciência
3. Esfera do inconsciente pessoal
4. Esfera do inconsciente colectivo



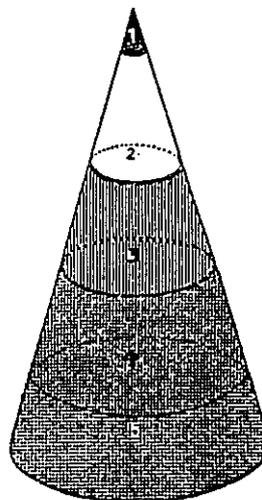
*Esquema III*

- A - Parte do inconsciente colectivo  
que nunca pode ser consciencializada
- B - Esfera do inconsciente colectivo
- C - Esfera do inconsciente pessoal



*Esquema IV*

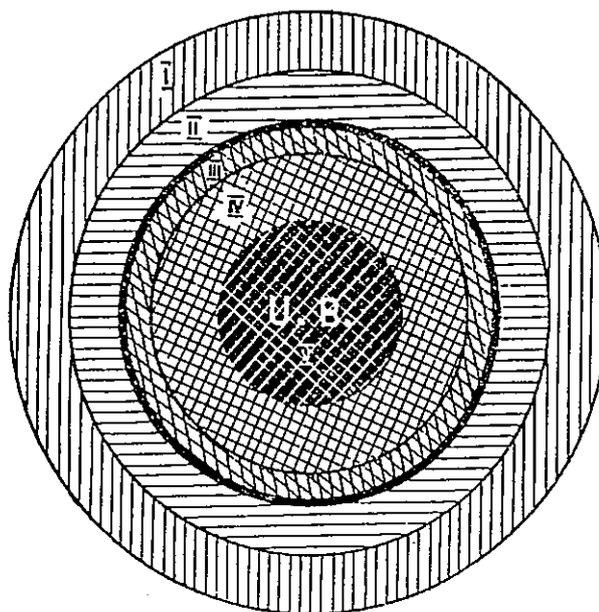
1. Eu
2. Consciente
3. Inconsciente pessoal
4. Inconsciente colectivo
5. Parte do inconsciente colectivo  
que nunca pode ser  
consciencializada

*Esquema V*

- I. Recordações
- II. Repressões
- III. Emoções
- IV. Invasões
- V. Parte do inconsciente  
que nunca pode ser  
consciencializada

I. pessoal

I. Colectivo



Esfera do Inconsciente

O trabalho de análise junguiana é idêntico ao de um processo iniciático: juntar o que está espalhado, encontrar uma coerência funcional entre estes níveis da psique que tendem a autonomizar-se, a representar-se cada um num individualismo.

O que é muito original no pensamento de Jung é que este trabalho de construção, a que ele chama *individuação*, nos conduz para além de nós mesmos.

Jung define assim *individuação*:

[...] processo através do qual um ser se torna um "individuum" psicológico, isto é, uma unidade autónoma e indivisível, uma totalidade" (*Über psychische Energetik und das Wesen der Traume*, 1948, pág. 268 sgs. (*Ges. Werke VIII*, 1967, pág. 153 sgs.).

"A individuação significa tender a tornar-se um ser realmente individual; na medida em que entendermos por individualidade a forma de nossa unicidade, a mais íntima, nossa unicidade última e irrevogável; trata-se da *realização de seu si-mesmo*, no que tem de mais pessoal e de mais rebelde a toda comparação. Poder-se-ia, pois, traduzir a palavra "individuação" por "realização de si-mesmo", "realização do si-mesmo" (*Aion*. 1951, pág. 20 sgs).

"Constato continuamente que o processo de individuação é confundido com a tomada de consciência do eu, identificando-se, portanto, este último com o Si-mesmo, e daí resultando uma desesperadora confusão de conceitos. A individuação não passaria, então, de egocentrismo e auto-erotismo. O si-mesmo, no entanto, compreende infinitamente mais do que um simples eu... A individuação não exclui o universo, ela o inclui" "(Zur Psychologie des Kind. Archetypus", em: Jung-Kerényi: *Einführung in das Wesen des Mythologie*, 1951, pág. 136) (1985: 355).

"E para a explicar apresenta uma bela metáfora: a dos habitantes de uma ilha que, vivendo no interior dela, nunca tinham visto o mar, e nem sequer sabiam que eram insulares; é o estado individualista de uma psique que teria esquecido o elo com o oceano donde saíu. A árvore não deve separar-se das suas raízes: assim se define, como uma espécie de *matéria prima* alimentadora, oceano sobre o qual flutua a psique, a noção de *inconsciente colectivo*, enorme

campo no qual o nosso imaginário bebe e lança mão constantemente" (Thomas 1998: 84).

Jung especifica:

"Tudo o que conheço, mas não penso num dado momento, tudo aquilo de que já tive consciência mas esqueci, tudo o que foi percebido por meus sentidos e meu espírito consciente não registou, tudo o que involuntariamente e sem prestar atenção (isto é, inconscientemente), sinto, penso, relembro, desejo e faço, todo o futuro que se prepara em mim e que só mais tarde se tornará consciente, tudo isso é conteúdo do inconsciente" (*Von den Wurzeln des Bewusstseins*, 1954, pág. 595) (*Ges. Werke VIII*, 1967, pág. 214).

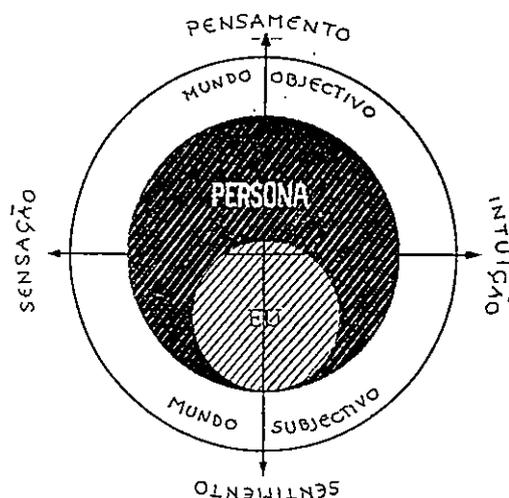
"A esses conteúdos se acrescentam as representações ou impressões penosas mais ou menos intencionalmente reprimidas. Chamo de *inconsciente pessoal* ao conjunto de todos esses conteúdos. Mas além disso encontramos também no inconsciente propriedades que não foram adquiridas individualmente: foram herdadas, assim como os instintos e os impulsos que levam à execução de acções comandadas por uma necessidade, mas não por uma motivação consciente... (Nesta camada "mais profunda" da psique encontramos os arquétipos). Os instintos e os arquétipos constituem, juntos, o *inconsciente colectivo*. Eu o chamo de colectivo porque, ao contrário do inconsciente pessoal, não é constituído de conteúdos individuais, mais ou menos únicos, e que não se repetem, mas de conteúdos que são universais e aparecem regularmente" (*Bewusstsein Unbewussten und Individuation: Zentralblatt für Psychotherapie*. 1939, pág. 257).

"Os conteúdos do inconsciente pessoal são parte integrante da personalidade individual e poderiam, pois, ser conscientes. Os conteúdos do inconsciente colectivo constituem como que uma *condição ou base da psique em si mesma*, condição [omnipresente], imutável, idêntica a si própria em toda a parte". (*Die Beziehung zwischen dem ich und dem Unbewussten*, 3ª ed., 1938, pág. 91) (*Ges. Werke VII*, 1964, pág. 191).

Quanto mais profundas forem as "camadas" da psique, mais perdem sua originalidade individual. Quanto mais profundas, mais se aproximam dos sistemas funcionais autónomos, mais colectivas se tornam, e acabam por universalizar-se e extinguir-se na materialidade do corpo, isto é, nos corpos químicos. O carbono do corpo humano é simplesmente carbono; no mais profundo de si mesma, a psique é universo" (*Von den Wurzeln des Bewusstseins*, 1954, pág. 595). (*Ges. Werke VIII*, 1967, p. 2580) (1985: 355).

Recorrendo ainda e esquemas de Jolanda Jacobi (1947: 31-49), vemos que a estrutura da psique, segundo Jung, está ligada ao conceito de *individuação*, movimento para um espaço interior, penetração progressiva de núcleos (*persona*, *sombra*, *eu*, *si-mesmo*).

Esquema VI



A partir desta visão global da psicologia junguiana é possível então colocar os princípios da estrutura de um imaginário junguiano, e em particular os papéis da imagem, do símbolo e do arquétipo.

Retomando a metáfora dos habitantes da ilha, neste oceano, nesta camada "mais profunda" da psique, a que Jung chamou *inconsciente colectivo*, encontram-se os instintos e os *arquétipos*.

"O conceito de arquétipo" — diz-nos Jung — "deriva da observação reiterada de que os mitos e os contos da literatura universal encerram *temas* bem definidos que reaparecem sempre e por toda a parte. Encontramos esses mesmos temas nas fantasias, nos sonhos, nas ideias delirantes e ilusões dos indivíduos que vivem actualmente. A essas imagens e correspondências típicas, denomino representações arquetípicas. Quanto mais nítidas, mais são acompanhadas de tonalidades afectivas vívidas... Elas nos impressionam, nos influenciam, nos fascinam. Têm sua origem no arquétipo que, em si-mesmo, escapa à representação, forma pré-existente e inconsciente que parece fazer parte da estrutura psíquica herdada e poder, portanto, manifestar-se espontaneamente sempre e por toda a

parte" ("Das Gewissen in psychologischer Sicht" em: *Das Gewissen. Studien aus dem C. G. Jung-Institut*, Zurique, 1958, pág. 199 sgs.).

"É muito comum o mal-entendido de considerar o arquétipo como algo que possui um conteúdo determinado; em outros termos, faz-se dele uma espécie de "representação" inconsciente, se assim se pode dizer. É necessário sublinhar o facto de que os arquétipos não têm conteúdo determinado; eles só são determinados em sua *forma* e assim mesmo em grau limitado. Uma imagem primordial só tem um conteúdo determinado a partir do momento em que se torna consciente e é portanto, preenchida pelo material da experiência consciente. Poder-se-ia talvez comparar sua forma ao sistema axial de um cristal que pré-figura, de algum modo, a estrutura cristalina na água-mãe, se bem que não tenha, por si mesmo, qualquer existência material. Esta só se verifica quando os íons e moléculas se agrupam de uma suposta maneira. O arquétipo em si mesmo é vazio; é um elemento puramente formal, apenas uma *facultas praeformandi* (possibilidade de pré-formação), forma de representação dada *a priori*. As representações não são herdadas, apenas suas formas o são. Assim consideradas, correspondem exactamente aos instintos que, por seu lado, também só são determinados em sua forma. É impossível provar a existência dos arquétipos ou dos instintos, a não ser que eles mesmos se manifestem de maneira concreta. (*Von den Wurzeln des Bewusstseins*, 1954, pág. 56 sgs.).

"Provavelmente a verdadeira essência do arquétipo não pode tornar-se consciente; ela é transcendente ou, como a chamei, psicoide" (ibid., pág. 576 sgs) (1985: 353).

Nós somos isso, esse "real escondido" (d'Espagnat, 1981, cit. por Thomas, 1998: 85), impossível de conhecer frente a frente, mas a que a psique pode ter acesso através dos símbolos.

Para Jung, a imaginação simbólica é o mediador, a passagem que permite ao homem encontrar a sua harmonia interior, atingir a realização de si-mesmo. Esta imaginação simbólica — *imaginação activa* — vai ajudar ao processo de *individuação* através dos vários cenários onde a imagem simbólica é activa e relacional — sonhos, mitos...

Jung interessar-se-á por todas as formas culturais e criativas (arte, religião, antropologia) e também pela vida quotidiana, por todas as expressões privilegiadas de acesso ao arquétipo e a esse *mundus imaginalis* alargado às dimensões do cosmos: o sonho, a função religiosa, a função criadora, a alquimia.

O conceito de *sincronismo* é também um conceito-chave na sua reflexão teórica sobre *acausalidade*, levada a cabo com o físico Wolfgang Pauli (1955). Evoluções recentes da física e da astrofísica, e a actualidade do *complexo* e da *complexidade* (Morin) mostram-nos como Jung foi pioneiro ao pôr em evidência a unidade e inter-relação de todas as instâncias da psique e do cosmos.

#### IV.2. - Antropologia globalizante — *Trajeto antropológico* — Gilbert Durand

O conceito de *trajeto antropológico*, na perspectiva antropológica globalizante de Gilbert Durand, é também fundamental para o nosso estudo: "a incessante troca que existe, ao nível do imaginário, entre as pulsões subjectivas e assimiladores e as intimações objectivas que emanam do meio cósmico e social" (1984: 38). O imaginário emerge, pois, na confluência do subjectivo e do objectivo, do mundo pessoal e do mundo social e cósmico. A elaboração de estruturas fundamentais e dinâmicas do Imaginário segundo três regimes — o *diurno*, o *nocturno*, uma *fantástica transcendental* — sintetizam o fundamental para o enquadramento conceptual deste autor, um dos fundadores da noção de Imaginário, e cuja teoria exporemos adiante (pág. 62).

#### IV. 3. - Sociologia — *Complexidade. Relação* — Edgar Morin

Embora não tenha procurado teorizar o conceito de Imaginário, a obra de Edgar Morin põe em evidência noções como as de *complexidade* e *relação*, em torno das quais se organizam as estruturas do imaginário.

Opondo-se à estrutura *binária* do cosmos e do vivo,  
*ordem versus desordem*,

Morin põe em evidência a estrutura *ternária* do cosmos e do vivo,  
*ordem/organização/desordem*

Para ele a imagem é interessante como símbolo, *symbolon*, relação. É esta relação que associa as instâncias antagónicas na organização e cria, assim, uma tensão e uma dinâmica.

A leitura dos cosmos e do vivo passa a ser, pois, uma leitura "complexa", ternária "que acrescenta a relação entre ordem e desordem como *tertium non inclusum*, de natureza diferente das outras duas instâncias e que não é apenas acrescentada a elas, mas determina, a elas associada, uma nova ordem (1998: 132)".

Só a complexidade é capaz de nos dar conta das estruturas do vivo. Esta é a afirmação central em *Le Paradigme perdu: la Nature humaine* (1973). A sua teoria da complexidade é desenvolvida sistematicamente nos quatro volumes de *La Méthode* (1977-1995). Numa recente publicação, *Amour.Poésie.Sagesse* (1997) ele afirma:

"L'idée qu'on puisse définir *homo* en lui donnant la qualité de *sapiens*, c'est -à-dire d'un être raisonnable et sage, est une idée peu raisonnable et peu sage. *Homo* est aussi *demens*: il manifeste une affectivité extrême, convulsive, avec passions, colères, cris, changements brutaux d'humeur; il porte en lui une source permanente de délire; il croit en la vertu de sacrifices sanglants; il donne corps, existence, pouvoir à des mythes et des dieux de son imagination. Il y a en l'être humain un foyer permanent d'*Ubris*, la démesure des Grecs.

La folie humaine est source de haine, cruauté, barbarie, aveuglement. Mais sans les désordres de l'affectivité et les débordements de l'imaginaire, sans la folie de l'impossible, il n'y aurait pas d'élan, de création, d'invention, d'amour, de poésie.

Aussi l'être humain est-il un animal non seulement insuffisant en raison mais aussi doué de déraison.

Toutefois nous avons besoin de contrôler *homo demens* pour exercer une pensée rationnelle, argumentée, critique, complexe. Nous avons besoin d'inhiber en nous ce que *demens* a de meurtrier, de méchant, d'imbécile. Nous avons besoin de sagesse, qui nous demande prudence, tempérence, mesure, détachement.

[...]

Notre aujourd'hui est en quête de sens. Mais le sens n'est pas originaire, il ne vient pas de l'extérieur de nos êtres. Il émerge de la participation, de la fraternisation, de l'amour. Le sens de l'amour et le sens de la poésie, c'est le sens de la qualité suprême de la vie. Amour et poésie, quand ils sont conçus comme fins et moyens du vivre, donnent plénitude de sens au "vivre pour vivre".

Dès lors, nous pouvons assumer, mais avec pleine conscience, le destin anthropologique d'*homo sapiens-demens*, c'est à dire ne jamais cesser de faire dialoguer en nous sagesse et

folie, hardiesse et prudence, économie et dépense, tempérance et "consumation", détachement et attachement.

C'est endosser la tension dialogique, qui maintient en permanence la complémentarité et l'antagonisme entre amour-poésie et sagesse-rationalité" (Morin 1997: 7-8; 11-12).

Voltando à imagem como *symbolon* vemos como, para Morin, ela está ligada à ordem e à desordem, à razão e à sem-razão. "Ela é a porta de entrada para um espaço de "loucura" e de livre associação, e, ao mesmo tempo, é o vector de um imaginário estruturante que torna a imagem mais "verdadeira" que o real que nos rodeia, porque as nossas representações imagéticas, pelas suas comparações, associações, estruturações dão um sentido a esse "real" [...] É verdadeiramente o motor constitutivo da nossa psique, elo [...] onde se organizam e se desorganizam os constituintes do nosso imaginário. É activo, animado de uma "real presença" (Thomas 1988: 134). Quanto mais se pratica, mais produz.

Relativamente ao sonho — estado de desordem, de "ruído", de associação aleatória, "via real" de acesso ao inconsciente, factor de *poïesis* — Morin diz que seria tentador dar-lhe um papel privilegiado como actor fascinante e ambíguo neste teatro das forças do imaginário.

Segue Jung quando concorda que o sonho participa na auto-organização e na auto-representação da psique. Mas afasta-se dele quando discorda que o sonho possa vir a ser agarrado, controlado pelo consciente.

Morin afirma que a estrutura do vivo é também a estrutura do cosmos, da organização do mundo. Volta a reencontrar Jung nesta intuição por ele sublinhada.

## V. *Enquadramento metodológico*

### V.1. Os conceitos de clínico e de experimental em ciências humanas\*

"O que é apreendido pelo corpo não é qualquer coisa que se tem, como um saber que se pode colocar à nossa frente, mas qualquer coisa que se é". Esta frase de Bourdieu (1980: 123) é exemplar para esclarecer dois conceitos fundamentais nas ciências humanas, presentes, com frequência, nas práticas educativas: o de clínico e o de experimental.

O conceito de clínico é um conceito chave no díade teoria-prática, isto é, na ligação entre a ciência como conhecimento teórico e a ciência como conhecimento aplicado. As ciências da educação não podem ignorá-lo, embora práticos e teóricos assumam atitudes diferentes, considerando estes últimos o método clínico mais do domínio da arte do que da ciência. No método clínico tudo passa pela relação.

O método clínico é qualitativo, monográfico, praticado sobre o terreno. Não é qualquer pessoa que o pode pôr em prática. Perante um indivíduo ou um grupo, numa situação concreta, o esforço da atitude clínica é apreender o sentido do comportamento e das representações do indivíduo ou do grupo, colocando-se alternadamente na posição de observador ou na do agente da acção e da sua vivência. A sua palavra tem que ser plural, não prevista, subjectiva, resultante do que vai acontecer, do que será a realidade do encontro. No encontro individual/grupal haverá sempre invenção. O método clínico trabalha com a minha pessoa, com o que eu sou, com o que sei — e eu sou único, não repetível.

No processo clínico é preciso pôr em movimento um dispositivo que leve à mudança. A validade ou não da intervenção está no que vai acontecer.

Ao contrário, o experimentalista procura criar uma situação artificial com variáveis controladas e isoladas do meio ambiente. A abordagem que faz é parcelar e não depende do tempo em que é feita. Pretende estabelecer provas ou situações que se possam estandardizar e de que ele é a testemunha objectiva.

---

\* Texto adaptado: Malpique, M. (1983) "A Teoria da Prática". In *Os Professores falam aos Arquitectos*. Tese de licenciatura. Porto: ESBAP, 23-45.

Pretende situar os resultados sobre uma escala de medida previamente validada em relação a uma amostra.

O experimentalista usa processos repetíveis, formalizáveis, apreensíveis e utilizáveis não importa por quem. Se represento uma instituição de que sou o agente, a minha função é pôr em marcha algo que deve ter a maior homogeneidade, identificar práticas comparáveis e reduzir ao máximo os parâmetros individuais.

O método experimental científico realiza-se sobre um conhecimento que se tem. Procura provar o que se diz. É métrico, sistemático, comparativo, e praticado, na medida do possível, no laboratório.

Mas, embora o conhecimento "científico" implique uma lógica de separação do sujeito e do objecto de estudo, ele é "uma obra estética" abstracta da nossa existencialidade, [...] a manifestação de uma imaginação criadora nos procedimentos e sentidos que lhes são dados" (Josso 1991 : 120).

O conceito de clínico avança para as várias disciplinas das ciências humanas (psicologia, ciências da educação, sociologia e antropologia, filosofia da "praxis", história e economia) e podemos, assim, falar em ciências humanas clínicas que René Barbier define como "o conjunto das disciplinas das ciências humanas que têm como objectivo intervir no meio humano, a fim de permitir que as pessoas e os grupos que o compõem tomem conhecimento da sua situação individual e colectiva, visando a uma mudança profunda" (1985: 48).

A experiência existencial é uma forma de experiência da nossa vida de que não nos podemos privar. E se a experiência intelectual tem uma dimensão estética, a experiência existencial também a tem, qualquer que seja a forma através da qual seja expressa: quotidiana, onírica, mística, transcendental.

Essa dimensão estética é atingida quando o *desejo* se move.

Jacques Lacan faz, da noção de desejo, o próprio objecto de estudo da teoria analítica. Distingue, em relação ao desejo, duas noções: a *necessidade* e o *apelo*.

A necessidade visa um objecto específico e satisfaz-se com ele. É fisiológica: necessidade de comer, de dormir... O apelo é formulado e dirige-se a outrem: "a uma presença ou a uma ausência". No fundo é um pedido de amor.

O desejo nasce do desvio entre a necessidade e o apelo. Não pode reduzir-se à necessidade porque não é, no seu princípio, relação com um objecto real, independente do sujeito, mas relação com a fantasia; não pode reduzir-se ao apelo porquanto procura impor-se sem ter em conta a linguagem e o inconsciente do outro, e exige ser reconhecido, em absoluto, por si.

O desejo enraiza-se no imaginário do indivíduo.

O desejo é, para os discípulos de Lacan, a mola da relação educativa.

A relação educativa parece-lhes ser uma experiência inter-inconsciente na qual, pelo jogo do desejo, (que se deseja ver reconhecido) cada parceiro toma consciência de si próprio. É Lacan quem diz: "O desejo do homem é o desejo do Outro, isto é, é enquanto outro que ele deseja. (...) O que eu procuro na palavra é a resposta do Outro. O que me constitui como sujeito é a minha pergunta. Para me fazer reconhecer pelo Outro, eu não profiro seja o que for senão em vista do que será."

A situação educativa não é a situação analítica. A situação educativa tem um objectivo definido: a aprendizagem e a regulamentação das trocas entre os parceiros, mas só o método clínico em educação tem sensibilidade para caracterizar, compreender e regular as exigências éticas e deontológicas de aspectos latentes das interações pessoais e grupais. A situação educativa avança para o plano da investigação-formação, em que o estudante é, antes de mais, uma Pessoa.

## V.2. As exigências éticas e deontológicas da formação na segunda pessoa\*

A Pessoa é condição da Educação, razão da Pedagogia.

Para Ajuriaguerra, segundo A. Hesnard (1987: 86), "[a] pessoa humana só pode ser compreendida (...) no laço que a une ao seu meio inter-humano. Logo que o ser humano integra as actividades orgânicas ou biológicas que mantêm a sua existência e o *ligam* ao seu meio biológico, ele chama-se *Corpo*; logo que integra, com as suas actividades orgânicas, as suas actividades de necessidade ou

---

\* Texto adaptado: Malpique, M. (1995). "Intervenção". In "*Pequenas Histórias: a geografia das crianças: práticas e representações de lugares do dia-a-dia de crianças portuguesas em idade escolar*". Tese de doutoramento. Porto: UP, 658-666.

as suas actividades chamadas afectivas, identificando-se então parcialmente aos objectos dos seus grandes interesses vitais e *ligando-se* a outros seres vivos humanos, ele chama-se *Indivíduo*; logo que integra, com as suas actividades orgânicas, as suas actividades instintivas, as suas actividades de estruturas complexas, identificando-se com os seus semelhantes e com ele mesmo enquanto projecção espiritual de qualquer ideal, tornando-se então um ser potencial (em valor), um ser de direito e de dever e um ser tanto mais ligado aos outros homens na sua intimidade moral quanto mais autonomia e liberdade adquirir, ele chama-se *Pessoa*".

Inserese nesta perspectiva a definição de *pessoa* segundo Louis Not.

Para ele "a pessoa é o ser consciente de si próprio, dotado de razão, senhor e responsável pelos seus actos" (1986: 15), (cit. por Carvalho 1992: 29), que descreve a partir de quatro grupos de características: "o das "condições mínimas" (onde cabem a *consciência, a razão e a autonomia*), o das "*propriedades orgânicas*" (que engloba a *unicidade, a unidade e a abertura*) e o das "exigências funcionais" (onde têm lugar a *liberdade, a solidariedade e a responsabilidade*); no grupo das componentes funcionais, aparece-nos o *sujeito, o socius, o indivíduo e a pessoa* em sentido estrito, a que correspondem, conforme os casos, os processos de *subjectivação, de sociação, de individuação e de personalização*, acabando este último por englobar os restantes. Aliás, Not distingue expressamente a noção de *pessoa-núcleo*, que abrange a pessoa enquanto "centro de valorização e de escolha", da de *pessoa-sistema* que se reporta, como é óbvio, igualmente à pessoa mas agora enquanto ela "especializa as funções de individuação, sociação e subjectivação e as unifica remetendo-as para um processo de personalização" (idem, p. 22), (Carvalho, 1992: 30).

A Pedagogia identifica o processo educativo como decorrente de um projecto pedagógico. Logo, a Educação é um projecto antropológico — é uma inevitável prática antropológica.

É neste sentido que Louis Not desenvolve o seu conceito de *Pedagogia na segunda pessoa*.

Identificando a *formação na terceira pessoa à preponderância do ensino e a formação na primeira pessoa à preponderância da experiência*, Not identifica a *formação na segunda pessoa* com uma *relação pedagógica original que leva as oposições à síntese* (Not 1989: 17-22), e caracteriza-a por:

- um duplo processo de interestruturação;
- um método interactivo;
- uma diâmica relacional intersubjectiva baseada na reciprocidade;
- um ensino flexível, progressivo;
- uma avaliação formativa.

Apresentamos no Esquema VII (pág. 27), a nossa interpretação desta *formação na segunda pessoa*.

A *pessoa* é o fundamento desta Pedagogia, mas pessoa como relação. Só ela — e voltamos a citar Dias de Carvalho (1992: 40-43) — "poderá suportar, segundo F. Jacques, as exigências da antropologia relacional" (...) "Não é mais questão aqui de uma constituição prática das pessoas em que cada uma respeita na outra a similitude do agente moral, assiste-se ao trabalho ontopoiético de um *eu* e de um *tu* na singularidade do discurso em que se unem".

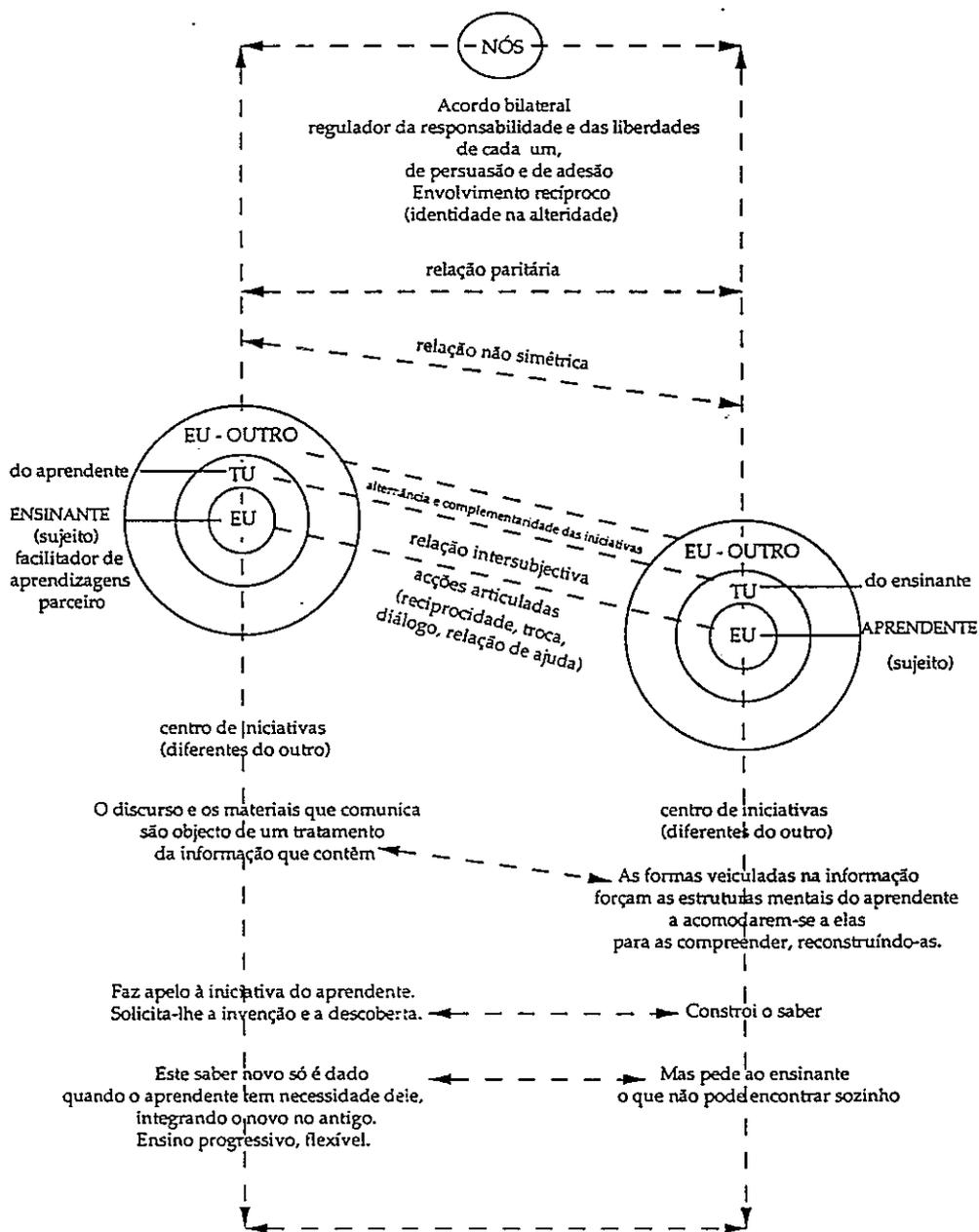
### V.3. As especificidades da investigação-formação

A investigação-formação, metodologia privilegiada neste disciplina, tem as suas especificidades em relação à investigação-acção, mas, em ambas, há "inter-experiências da inter-subjectividade, pesquisa de uma troca inter-humana sobre os factos da nossa humanidade, sobre as nossas subjectividades genéricas e socio-culturais [...] São paradigmas de uma experiência existencial" (Josso 1991: 125).

"A investigação-acção é uma metodologia caracterizada por uma permanente dinâmica entre a teoria e a prática em que o investigador interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção e implicação. A investigação-acção é frequentemente assumida por um colectivo de investigação pluridisciplinar. Tendo em vista uma intervenção social, as finalidades, o processo e os conteúdos são constantemente debatidos pela equipa dos investigadores e actores sociais" (Leite et al. 1991: 151).

Nesse sentido, a investigação-formação tem em comum, com a investigação-acção:

- . o valor do uso do saber construído — produção integrada de um saber integrado, articulação teoria-prática;



ESQUEMA VII - A FORMAÇÃO NA SEGUNDA PESSOA

- . a implicação dos parceiros numa prática de mudança individual e colectiva;
- . a produção do saber e a sua legitimação

As especificidades da investigação-formação podem ser sublinhadas (Josso 1991: 127-133) apresentando-a como uma metodologia que:

- . Aborda o *sujeito* na sua *história* individual e colectiva (espaço/tempo) numa atitude de *auto-reflexão* (maneiras de ser-no-mundo, aprendizagens do estar-no-mundo), inevitavelmente marcadas pela *subjectividade* (interioridade/exterioridade).
- . Implica o sujeito na prática da consciência da consciência de — isto é, numa experiência existencial, fundamento para que ela exista.
- . Suscita intervenções diversas conforme os contextos e disciplinas onde é utilizada pois são múltiplas as dimensões do humano.

Em síntese, podemos dizer que a Investigação-Formação é o meio que torna possível a relação dialéctica entre uma experiência existencial e uma experiência intelectual. Neste sentido, a formação é uma investigação existencial e intelectual, e as tomadas de consciência de si e do ambiente social e físico são acções que transformam o investigador ou o sujeito em busca de conhecimento.

Os dois seminários que integram as aulas práticas desta disciplina mobilizam uma pluralidade de dimensões co-presentes em quem aprende. Esta pluralidade é muito significativa "porque apresenta analogias com as Ciências da Educação que retiram de diferentes disciplinas elementos teóricos para pensar as práticas educativas, as acções de formação, os processos de aprendizagem, [...] ou ainda as finalidades da Educação" (Josso 1991: 17).

A *temporalidade* e a *atemporalidade* chamam a atenção para o lado diurno e o lado nocturno da existência. Uma consciência vigil e uma consciência onírica de vigilância expressam-se nas narrativas das histórias de vida e na imaginativa onírica, instrumentos base de que nos servimos como produção de um novo saber. O trabalho de introspecção e a socialização das imagens no grupo completam o processo da tomada de consciência de uma mudança — e proventura, da formação.

*Síntese*

A disciplina é apresentada globalmente (pontos I, II, III, IV, V) nas três primeiras aulas (6 horas), sendo retomados, ao longo do ano, alguns aspectos dos enquadramentos conceptual e metodológico que são, posteriormente, melhor compreendidos (nomeadamente o pensamento junguiano com base no filme "A sabedoria do Sonho").

módulo 1  
HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO

módulo 1  
**HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO**

As Histórias de Vida são utilizadas por formadores e investigadores, um pouco por toda a parte, em muitas áreas disciplinares, mas nem sempre com o rigor desejável. É fundamental conhecer as exigências éticas e deontológicas que lhes são inerentes.

No momento em que as Ciências Humanas nos tomam como objecto de estudo, importa que as Histórias de Vida favoreçam o desenvolvimento de uma autonomização e de uma distanciação no modo de nos pensarmos como seres socioculturais. É por isso que nenhuma disciplina se pode apoderar das Histórias de Vida. Elas propõem-se devolver, a cada um de nós, uma visão global e integrada de muitas das dimensões que nos constituem.

*Aulas teóricas*

Este módulo desenvolve três temáticas:

- 1.1 - *O paradigma da experiência existencial*
- 1.2 - *Projecto, Vida e Posições Existenciais*
- 1.3 - *"Numa qualquer parte obscura da nossa memória..."*

*Aulas práticas*

Seminário "Histórias de Vida"

*Aulas teóricas*

desenvolvimento

1.1 - O *paradigma da experiência existencial\**

1.1.0 - O "indivíduo" e a "cultura" são dois conceitos bem estabelecidos, usados por humanistas e sociólogos para estudar o homem nas suas relações com o mundo.

O indivíduo pode ser entendido ou como um organismo humano com necessidades básicas, que reage aos estímulos externos de formas que podem ser determinadas, ou como ser "único", quer na sua disposição genética, quer nas experiências e maneiras de encarar o mundo. Este segundo ponto de vista levamos a dizer que "as pessoas são mais que as culturas".

Funcionalismo, estruturalismo e existencialismo, a partir de perspectivas completamente diferentes, dão-nos a conhecer a complexa natureza humana na sua resposta ao mundo, para além do relativismo da cultura.

O funcionalismo explica o homem como sujeito social, enquadrado em normas da sociedade onde vive. O estruturalismo toma-o como sujeito epistémico, que estrutura o mundo fora do conhecimento dele. O existencialismo toma-o como sujeito existencial que experencia ansiedade porque está ciente da existência como vivência, mas que pode transcender essa limitação pela sua liberdade.

É no âmbito da perspectiva fenomenológica e existencialista do ser-no-mundo que integramos as Histórias de Vida.

1.1.1 - Fenomenólogos e existencialistas preocuparam-se em compreender as estruturas da existência humana do ser, e, em particular, do *ser-no-mundo*. A literatura é rica em discussões ontológicas. Husserl, Heidegger e Sartre são, talvez, os nomes mais influentes no campo da ontologia fenomenológica.

---

\* Texto adaptado: Malpique, M. (1995). "A espacialidade ontológica: perspectivas fenomenológica e existencialista do ser-no-mundo". In *Pequenas Histórias: a geografia das crianças: práticas e representações de lugares do dia-a-dia de crianças portuguesas em idade escolar*. Tese de doutoramento. Porto: UP, 88-101.

*Ser-no-mundo*, conceito central em Heidegger, é um existencial. É aquilo no seio do qual o homem desenvolve todo o seu ser. Mas, num primeiro tempo, *ser-no-mundo* é "ser atirado" casualmente para um lugar qualquer, para um meio estranho, hostil e inquietante. Nada foi escolhido por mim, ao nascer — sexo, época, lugar, língua, país, religião, beleza ou fealdade, nome. Cabe a cada um desembaraçar-se com este património incómodo, "projectando-se sobre possibilidades para as quais foi atirado". Sartre dirá que o homem está *aí* a mais. "O horror da nossa condição é tal que a maior parte do tempo tentamos lançar-nos no Projecto — o Homem é projecto de si mesmo — isto é, entregamo-nos a mil pequenas actividades que têm apenas um sentido restrito e que marcaram a contradição da existência" (In *Ôu va la pédagogie du Projet ?* 1987: 123).

Mas Bachelard afirma (1972: 26) que "antes de ser "atirado" ao mundo" (...) o homem foi colocado no berço da casa".

1.1.2 - "Desde que nasce, a criança é um ser activo e criador que responde a sinais no meio ambiente — calor, som, luz, nos quais estão envolvidos o seu corpo e o da mãe. É com ela que a criança vai estabelecer as suas primeiras relações, reconforto do contacto, satisfação do aleitamento, do colo. O seio da mãe, "cúpula láctea, rio de leite e de mel", mas também símbolo de proximidade e de ausência, ritma o tempo e o espaço. Pela experiência da espera a criança aprende, ao mesmo tempo, o prazer da presença e a angústia da perda, devido à distância. Uma *rede espacial surge, origem de todas as espacialidades possíveis*. Nesta distância entre a criança e a mãe constroem-se o espaço e o tempo de uma ausência, mas também o espaço da afectividade e do amor, da lógica do raciocínio e da matemática.

Apenas saída do seu habitáculo mítico, o útero, a criança vai poder reconstruir o mundo a partir do universo quente, doce, e de uma geometria em eterna dependência do corpo da mãe" (Anne Denner 1979: 82).

1.1.3 - Um dos estudos mais claros sobre a espacialidade existencial é o de Buber, *Distance and Relation* (1957). Buber "apresenta a espacialidade como o começo da consciência humana, o "primeiro princípio" da vida humana" (Soja 1989: 132). A capacidade do ser humano se separar do mundo das coisas, da

natureza que o envolve, é possível quando ele cria uma distância" — o espaço interno — "primeira fixação para uma distância" (Soja 1989: 132).

"É neste sentido que a espacialidade está presente na origem da consciência humana, pressupondo a distinção existencial fundamental entre *ser-em-si* (o ser da realidade não consciente, dos objectos inanimados, das coisas), e o *ser-para-si* (o ser da consciência de si próprio)" (Soja 1989: 132), *ser-no-mundo* de Heidegger, *ser-para-si* ou *ser aí*, de Sartre.

É esta a base ontológica que distingue sujeito e objecto.

O homem não é um objecto entre objectos, é um sujeito em acção com o seu envolvente, e por isso se pode definir pelo seu projecto existencial.

1.1.4\* - Os debates sobre as práticas individuais e colectivas, no espaço e no tempo, são muito diversificados. Estas práticas, estudadas actualmente como fios de uma trama que tece a vida social, correspondem, para Hägerstrand (1970), a "individual biographies", tomando o termo *indivíduos* como "agentes significativos implicados em projectos a que dedicam o seu tempo através do movimento no espaço" (Harvey 1989: 211). As biografias individuais são "trajectos de vida no tempo e espaço" (Harvey 1989: 211), trajectos construídos a partir dos movimentos das rotinas do quotidiano (por exemplo, ir de casa para a escola e regressar a casa), e que, ao longo da vida, se repetem em rotinas idênticas a partir de outras práticas sociais, ligadas à profissão, casamento, etc.

Hägerstrand apresenta um sugestivo diagrama para objectivar estes trajectos no tempo e espaço, que reproduzimos (Harvey 1979: 212), (Diagrama I), (p. 35).

Nestes trajectos, que são distâncias a vencer, há um certo dispêndio (custo) de tempo. Eles possibilitam encontros com outros, transacções que se desenvolvem em *estações* (lugares de trabalho, de compras, etc.) ou que tomam a expressão de interacções sociais, e, nestes casos, se desenvolvem em domínios.

No entanto, este diagrama de Hägerstrand não passa de um descritor do quotidiano do indivíduo no espaço e no tempo. Nada nos diz do conteúdo destas

---

\* Texto adaptado: Malpique, M. (1995). "Teorias das práticas quotidianas". In *Pequenas histórias: a geografia das crianças: práticas e representações de lugares do dia-a-dia de crianças portuguesas em idade escolar*. Tese de doutoramento. Porto: UP, 106-107.

## A EXPERIÊNCIA DO ESPAÇO E TEMPO

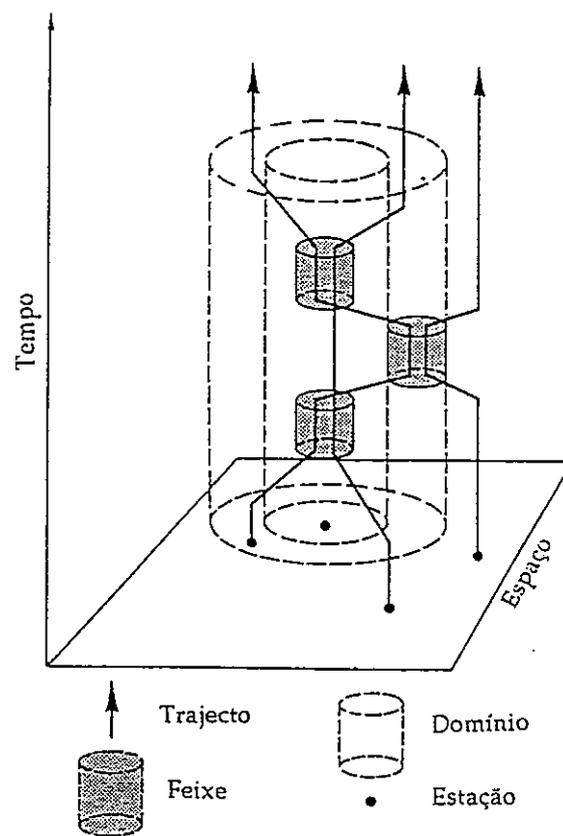


DIAGRAMA I - REPRESENTAÇÃO DIAGRAMÁTICA DO TEMPO DIÁRIO - ESPAÇO DE TRAJECTOS DE ACORDO COM HÄGERSTRAND (1970)

biografias individuais ao nível dos projectos, das interacções nas estações e nos domínios.

1.1.5 - Projecto, etimologicamente, quer dizer lançar para a frente. É o que temos a intenção de fazer num futuro mais ou menos distante. Projecto é projectil. É uma ficção. É uma esperança. É a conjectura que nos permite lançar amarras sociais, culturais, relacionais, territoriais, reais ou imaginárias. O projecto é sempre pretexto para experiências, explorações, construções, descobertas.

Mas "como é longo o caminho do projecto à coisa!" (Dorine, Tartuffe, Acte III, scène 1, cit. por Daniel Rosé. In *Où va la pédagogie du projet*. 1987: 104).

O projecto é uma figura emblemática que pode revelar três faces:

. *A existencial*: o projecto é uma forma de assumir o absurdo da existência.

Inscreve-se numa tradição fenomenológica e existencial.

. *A pragmática*: o projecto gera a acção a partir da antecipação.

. *A histórica e societal*: o projecto é valorizado num contexto de incerteza e complexidade.

O projecto existencial é uma forma de assumir o absurdo da existência.

Dentro das actuais correntes antropológicas existencialistas, o Homem aponta para o *ser* — isto é, ser fiel a si mesmo, ultrapassar-se, ascender a. O *ser* tem implicações com o mundo e com os outros. Um homem isolado na existência não existe. Existir corresponde à relação de si com o seu ser — que nunca atinge — e ao reconhecimento dos seus limites no mundo. O Homem projecta-se na vida para existir. O Eu só existe no acto de agir. Assim se abrem caminhos para as imagens, no nosso estar no mundo. Se não temos imagens para exprimir ficamos na angústia de Heidegger, no nada de Sartre.

## 1.2. Projecto, Vida e Posições Existenciais

1.2.1 - As Histórias de Vida dão-nos conta desse projecto existencial, dão-nos uma visão global e integrada de dimensões que nos constituem e das posições existenciais que tecem a dinâmica da própria vida.

Ao colocarmos a pessoa como responsável do seu percurso de formação, ao proporcionarmos-lhe meios para que ela saiba com que recursos pessoais e em que competências (experiências adquiridas) se pode apoiar, estamos a ajudá-la a descobrir e a integrar novas ideias, novas maneiras de se confrontar consigo própria e com o seu contexto social, natural e instrumental. Nesta perspectiva a história de vida é um indicador; mas é também um orientador, um espaço de liberdade interior (dos sonhos e projectos que nos habitam, dos labirintos onde os contrangimentos sociais e culturais nos envolvem). A história de vida contribui para a elaboração de projectos.

A história de vida permite-nos tomar consciência, simultaneamente, das nossas dependências e das nossas liberdades, dos nossos recursos e das nossas limitações, do sentido e do não sentido das nossas vidas, das ideias recebidas e das ideias construídas por nós próprios. Coloca-nos face à responsabilidade que temos nas escolhas da vida e à criatividade relativamente aos meios que nos damos para criar condições onde a qualidade das relações humanas e das relações sociais passe pelo respeito mútuo, a alegria da partilha e a preocupação da intercompreensão.

#### 1.2.2 - Há uma relação íntima entre projecto e posições existenciais.

Ao assumirmos um projecto revelamos maneiras de nos situarmos na vida. Estas posições existenciais têm entradas diferentes: *Determinismo*, *Teleologia*, *Transcendência*, *Sincronismo* (Josso 1991).

O *Determinismo* é a doutrina que implica a negação do livre arbítrio. Constitui-se como um "conjunto de condições necessárias para que um fenómeno se produza" (Costa et al. 1987 : 537). A *Teleologia* é a "doutrina oposta ao mecanicismo, segundo a qual há no mundo uma finalidade que se sobrepõe à causalidade eficiente; é "a ciência ou o estudo dos fins e da finalidade" (ibid. 1987: 1597). O *Sincronismo* é a "simultaneidade. Estudo do que é síncrono" (ibid. 1987: 1642). A *Transcendência* é a "qualidade do que é transcendente; excelência; superioridade; importância; sagacidade; aquilo que está acima da inteligência humana" (ibid: 1987: 1642). A transcendência "coloca a moralidade, não no bem ou no dever, mas no facto de a pessoa se transcender, se ultrapassar".

As figuras antropológicas correspondentes a estas posições existenciais, e que figuram como ideias da nossa vida psíquica, são: o *cativo*, o *conquistador*, o *sábio*, o *servidor*. Favorecerá o projecto alguma destas posições existenciais? Ou

serão apenas entradas diferentes, em momentos diferentes, para o projecto? Tudo se passa, na vida, numa dinâmica entre o *deixar correr*, o *querer*, o *abrir-se ao acontecimento*, o *fechar-no no (ao) acontecimento*. Na trajectória no espaço e no tempo de uma experiência ou da vida, estas posições existenciais podem ser conscientemente referenciáveis, e qualquer uma pode ser entrada para o projecto existencial, em função de uma disponibilidade interna que leva cada um a *abandonar-se a*, a *remeter-se a*, a *ser inspirado por*, a *agarrar o momento oportuno*.

O Diagrama II procura sintetizar essa dinâmica.

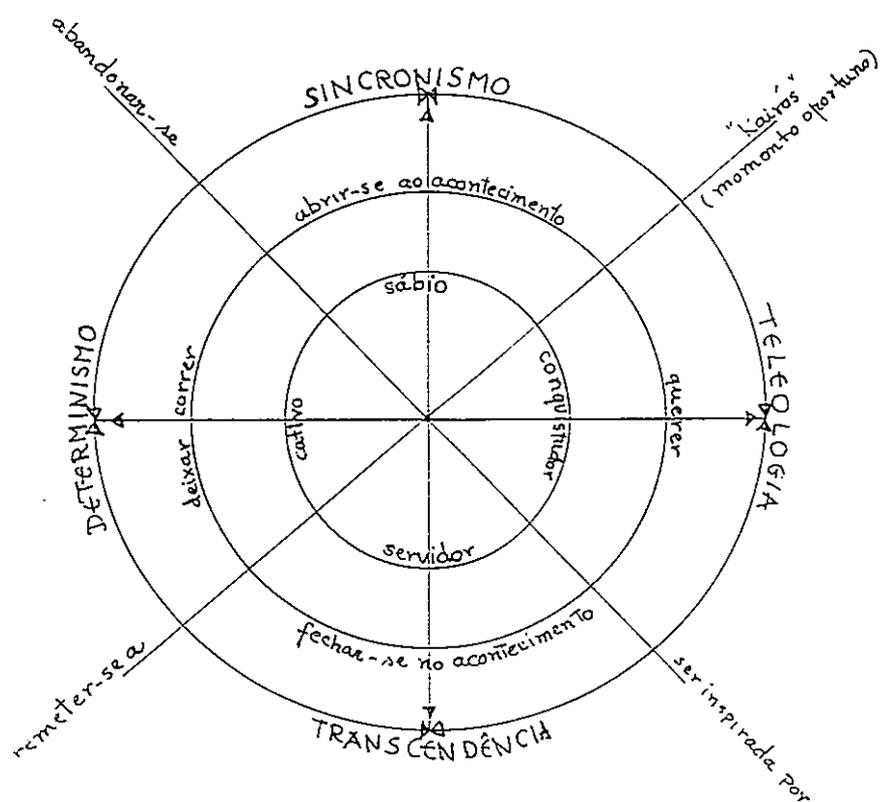


DIAGRAMA II - POSIÇÕES EXISTENCIAIS

### 1.3. - "Numa qualquer parte obscura da nossa memória..."

. "Um anjo à minha mesa" — o *filme*.

"Janet Frame pode ser "a mais importante escritora neozelandesa", que mesmo assim, só acabou por tornar-se relativamente conhecida depois da passagem a película da sua autobiografia. [Que] ninguém leu. Ou quase ninguém. Eventualmente algumas pessoas mais rigorosas terão comprado alguns contos, ou um romance. Não se pode dizer que seja um caso de extrema popularidade. Como quer que seja, escreveu histórias daquelas em que as frases, episódios, personagens se instalam numa qualquer parte obscura da nossa memória e de vez em quando regressam, desamparados e nítidos, com uma nitidez que pode passar por crueldade, e escreveu uma antobiografia que não podemos comparar a nenhuma outra, de um ponto de vista literário. Não há nada de postiço nem de falso ali, trata-se de um modelo de invenção da capacidade de trabalho com uma loucura pessoal e central. Alguém que não tenta escapar à sua verdade, ao seu caos, à sua inadequação original, e em vez disso escolhe sentar-se no meio dessa loucura como se fosse um bom lugar, para ficar, e com uma grande naturalidade corre deliberadamente o risco de perder a razão. Janet Frame faz isso tranquilamente, como no excerto de Rilke que serve de epígrafe ao segundo volume ("Mantém a calma se de repente o Anjo à tua mesa se decidir: apaga devagar aquelas rugas que a toalha faz debaixo do teu pão") (*Tele Público*, 7.03.93).

. *O rizoma*

[...] "comecei agora, aos oitenta e três anos, a contar o mito da minha vida. No entanto, posso fazer apenas constatações imediatas, *contar histórias*. Mas o problema não é saber se são verdadeiras ou não. O problema é somente este: é a *minha* aventura a *minha* verdade? [...]

"A vida sempre se me afigurou uma planta que extrai sua vitalidade do rizoma; a vida propriamente dita não é visível, pois jaz no rizoma. O que se torna visível sobre a Terra dura um só verão, depois fenece... Aparição efémera. Quando se pensa no futuro e no desaparecimento infinito da vida e das culturas, não podemos nos furtar a uma impressão de total futilidade; mas nunca perdi o sentimento da perenidade da vida sob a eterna mudança. O que vemos é a floração — e ela desaparece. Mas o rizoma persiste.

[...] Por isso falo principalmente das experiências interiores. Entre elas figuram meus sonhos e fantasias, que constituíram a matéria original do meu trabalho científico. Foram como que uma lava ardente e líquida a partir da qual se cristalizou a rocha que eu devia talhar.

Diante dos acontecimentos interiores, as outras lembranças empalidecem: viagens. relações humanas, ambiente. [...] Mas os encontros com a outra realidade, o embate com o inconsciente, se impregnaram de maneira indelével em minha memória. Nessa região sempre houve abundância e riqueza; o restante ocupava o segundo plano" (Carl-Gustav Jung 1995: 19-20).

. "Antes que anoiteça" — *o fractal*

Exploração até ao infinito de detalhes da memória...

"Por razões que não vêm ao caso, as últimas semanas, difíceis para mim, têm-me obrigado a pensar no passado e no presente e a esquecer o futuro. [...] Sobretudo no pasado porque o futuro se estreita, cada vez mais se estreita, e digo sobretudo o passado visto que o presente se tornou passado também, recordações que julgava perdidas e regressam sem que dê por isso, os domingos de feira em Nelas, os gritos dos leitões

(lembro-me tanto dos gritos dos leitões agora)

um anel com o emblema do Benfica que aos cinco anos eu achava lindo e os meus pais horrível, que aos cinquenta anos continuo a achar lindo apesar de achar horrível também, e julgo ser altura de começar a usá-lo uma vez que não me sobra assim tanto tempo para grandes prazeres. Quero o anel com o emblema do Benfica, quero a minha avó viva, quero a casa da Beira, tudo aquilo que deixei fugir e me faz falta, quero a Gija a coçar-me as costas antes de me deitar, quer o pinhal do Zé Rebelo, quero jogar pingue-pongue com o meu irmão João, quero ler Júlio Verne, quero ir à Feira Popular andar no carrocel do oito, quero ver o Costa Pereira defender um penalti do Didi, quero trouxas de ovos, quero pastéis de bacalhau com arroz de tomate, quero ir para a biblioteca do liceu excitar-me às escondidas com "A Ruiva" de Fialho de Almeida, quero tornar a apaixonar-me pela mulher do faraó nos "Dez Mandamentos" que vi aos doze anos e a quem fui intransigentemente fiel um verão inteiro, quero a minha mãe, quero o meu irmão Pedro pequeno, quero ir comprar papel de trinta e cinco linhas à mercearia para escrever versos contados pelos dedos, quero voltar a jogar hóquei em patins, quero ser o mais alto da turma, quero abafar berlindes olho de boi, olho de vaca, contramundo e papa... quero... (Lobo Antunes. Público. 15 Dez.º 96)

*Síntese*

As aulas teóricas do módulo 1 - HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO — desenvolvem-se num total de cinco aulas (10 horas), sendo duas destinadas ao corpo teórico apresentado nos pontos 1.1 e 1.2, e três ao confronto e debate sobre formas de "contar histórias", com a projecção do filme "Um anjo à minha mesa", e análise de textos de que são evidenciados dois (ponto 1.3).

*Aulas práticas*  
desenvolvimento

Seminário "Histórias de Vida"\*

As aulas práticas constituem-se como seminário que pretende articular, de forma clara e dinâmica, um corpo de conhecimentos que vai sendo desenvolvido nas aulas teóricas, com um corpo de vivências correspondentes às histórias de vida de cada um.

Recorrendo à investigação-formação, este Seminário tem como finalidades:

- . Possibilitar, através de um contexto-formação que se enraiza e fundamenta numa epistemologia da pessoa, o acesso ao processo de auto-conhecimento e auto-formação.
- . Procurar compreender a dinâmica formativa presente no discurso e na narrativa de cada pessoa, tendo como base a sua história de vida.
- . Proporcionar um espaço de liberdade interior (confronto com um imaginário que se processa num movimento contínuo entre presente passado e futuro), ou que se desenvolve em rede a partir de um "fractal".
- . Contribuir para a elaboração de projectos.

Para além do indispensável rigor metodológico, as próprias características do processo exigem uma postura ética que implique os participantes. É neste contexto que se justifica a explicitação de alguns aspectos que importa serem assumidos:

- . Compreensão da dinâmica formativa presente no discurso e na narrativa de cada participante, com base na sua história de vida.

---

\* Este Seminário segue a estrutura de um Seminário-tipo orientado por Christine Josso (FPSE-U. Genève). Foi integrado na estrutura da disciplina com feição própria, depois de participação no processo, em Lisboa, sob a orientação de Josso.

- . A intersubjectividade presente neste processo pressupõe a ausência de juízos de valor e a exigência de confidencialidade, condições determinantes da confiança necessária à qualidade do processo.
- . O processo de mobilização e intercompreensão do património experiencial exige uma forte implicação de cada um, sustentada numa grande autenticidade face a si próprio e ao outro. É óbvio, no entanto, que a história pertence a cada pessoa, e cada pessoa, em última análise, só narra o que quer, definindo os limites de explicitação da sua história de vida.

O Seminário "Histórias de Vida" desenvolve-se em cinco tempos: três presenciais e dois de gestão pessoal,

- 1º tempo — 14H

*(presencial)*

- . *Qual é o meu interesse (de conhecimento, de formação) ao desejar integrar na minha formação as Histórias de Vida?*

(Cada aluno escreve uma ou duas páginas digitadas sobre esta questão).

- . *Apresentação do grupo-turma*

(Cada aluno, e também o professor, apresentam-se falando sobre três lugares significativos na sua vida). Sugere-se, desde então, a preparação para uma narrativa oral. Cada um poderá, mentalmente, elaborar uma cronologia da sua vida associada a momentos-charneira da sua existência, actividades de natureza diferente em que se tenha envolvido, pessoas que o tenham marcado, lugares que tenha habitado, situações do contexto de vida significativos, etc.

- . *Narrativas orais com gravação*

(Tiram-se, à sorte, pares, que narram, cada um, durante 1 hora, a sua história). O lugar e o momento desse encontro a dois é da iniciativa dos pares. Cada um grava e guarda para si a gravação da história que contou. Esta narrativa a dois é feita exclusivamente entre o par, e ninguém mais tem acesso à gravação.

. *Intercomunicação dos sentimentos experimentados (ao falar, ao ouvir o outro).*

Em plenário da turma.

. *Orientação das narrativas escritas*

A construção da narrativa escrita efectua-se através da elaboração e atribuição de sentido às experiências de vida consideradas como formadoras das identidades, da subjectividade e das competências do narrador.

- 2º tempo — 3 meses  
(*gestão pessoal*)

*Construção da narrativa escrita*

- 3º tempo — 15 dias  
(*gestão pessoal*)

*Hermenêutica(s) das narrativas escritas*

Troca da narrativa escrita com o par e segundos leitores (animador do seminário e, eventualmente, outro colega), para interpretação do texto. "Ler o outro" de modo a sublinhar traços estruturantes da história de vida. São fornecidos "Algumas (possíveis) questões para o trabalho sobre as narrativas" e o diagrama "Posições Existenciais", documentos auxiliares para a hermenêutica (Anexos a, b).

- 4º tempo — 14H  
(*presencial*)

*Socialização das narrativas no grupo*

As histórias de vida são agendadas e, nas respectivas aulas, é feita a apresentação de 3 hermenêuticas. Prevê-se, para cada situação, cerca de 40 minutos. Este tempo é gerido de modo a intervirem o apresentador da história de vida do par (20 mn), a pessoa de quem se está a apresentar a hermenêutica da história de vida (10 mn) e os segundos leitores (10 mn). O animador sugere ainda um título sob a forma de metáfora.

A socialização das narrativas no grupo favorece a tomada de consciência das representações que a sua escuta compreensiva suscita. Cabe ao autor fazer a reflexão sobre esta pluralidade de hermenêuticas possíveis sobre a sua narrativa escrita e sublinhar o que lhe parecer mais pertinente para explicar a sua trajectória de vida bem como a dinâmica que a caracteriza. O animador do Seminário, no fim do mesmo, apresenta também a sua própria hermenêutica sobre a narrativa da sua história de vida feita em seminário idêntico. (Apresenta-se, como exemplo, uma das formas como foi feita essa apresentação) (Anexo c).

Uma cópia de todas as histórias de vida (que o próprio pode tornar anónima) é posta à disposição da turma para consulta, durante o período da socialização das narrativas no grupo.

- 5º tempo — 2h  
(presencial)

*Síntese das aprendizagens feitas. Levantamento de questões. Perspectivas.*

Considerando as Histórias de Vida (desde o 1º ao 4º tempos, como uma experiência de vida, pede-se ao aluno que registe o que aprendeu ao nível do que observou, das tomadas de consciência que fez, das competências que desenvolveu, e que coloque (se as tiver, se souber fazê-lo) questões teóricas, epistemológicas, metodológicas e éticas (Anexo d).

Os dados colhidos são objecto de debate. Perspectiva-se a dinâmica deste processo de investigação-formação.

módulo 1

## HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO

Bibliografia essencial

### 1.1. *Campo sociológico*

- |                |      |  |
|----------------|------|--|
| BERTAUX, D.    | 1976 | "Histoires de vie ou récits et pratiques?" <i>Méthodologie de l'approche biographique en sociologie.</i> , n° 23. Paris: Cordes.   |
|                | 1977 | <i>Destins personnels et structures de classe.</i> Paris: Coll. Politiques, PUF.   |
| FERRAROTTI, F. | 1979 | "Sur l'autonomie de la méthode biographique". In DUVIGNAUD, J., <i>Sociologie de la connaissance.</i> Paris: Payot.  |
|                | 1980 | "Les biographies comme instruments analytiques et interprétatifs". <i>Cahiers internationaux de Sociologie</i> LXIX. Paris.  |
|                | 1983 | <i>Histoire et Histoires de vie.</i> Paris: Librairies des Méridiens.  |
| FINGER, M.     | 1988 | "L'approche biographique face aux sciences sociales: le problème du sujet dans la recherche sociale". <i>Revue européenne des Sciences Sociales</i> , tome XXVII, n° 83. |
| NAMER, G.      | 1987 | <i>Mémoire et société.</i> Paris: Méridiens Klincksieck.   |
| PERONI, M.     | 1988 | <i>Histoires de lire: lecture et parcours biographiques.</i> Paris: Centre Georges Pompidou.   |



- PINEAU, G. 1985 "Histoire de vie et changement paradigmatique en éducation":  
*Repères, essais en éducation*, n° 5. Montréal: Université de  
Montréal.
- 1986 *Temps et contretemps en formation permanente*: Tours: Ed.  
Universitaires, UNMFREO.
- PINEAU, G.; 1989 *Histoires de vie*, Tome I et II. Paris: L'Harmattan.  
JOBERT, G.  
(coord.)
- PINEAU, G.; 1993 *Les Histoires de vie. Que Sais-je*, n° 2760. Paris: PUF.  
LE GRAND, J-L.
- VASSILEFF, P. 1992 *Histoire de vie en pédagogie du projet*. Lyon: Chronique sociale.

### *Revistas*

- 1984 *Education permanente.Histoires de vie*, n° 72/73. Paris:  
Université Paris - Dauphine.
- 1989 *Education permanente.Apprendre par l'expérience* , n° 100/101.  
Paris: Université Paris - Dauphine.
- 1986 *Cahiers des Sciences de l'Education.Pratiques du récit de vie et  
théories de la formation*, n° 44. Genève: Université de Genève.
- 1990 *Cahiers des Sciences de l'Education.Les formateurs d'adultes et  
leur formation*, n° 58. Genève:Université de Genève.

### 1.3. Campo antropológico e etnológico

- LEWIS, O. 1963 *Les enfants de Sanchez. Autobiographie d'une famille mexicaine.* Paris: coll. Tel, Gallimard.
- POIRIER, J., et al 1983 *Les récits de vie : théorie et pratique.* Paris: coll. Le sociologue, PUF.

### 1.4. Campo psicológico e psicanalítico

- ABRAHAM, A. 1972 *Le monde intérieur des enseignants.* Paris: EPI.
- ABRAHAM, A. 1984 *L'enseignant est une personne.* Paris: ESF.  
(dir.)
- BLEGER, J.; 1979 *Crise, rupture et dépassement.* Paris: Dunod.  
KAES, R.
- BINSWANGER, 1971 *Introduction à l'analyse existentielle.* Paris: coll. Arguments,  
L. Les Ed. de Minuit.
- DOREY, R. 1988 *Le désir de savoir.* Paris: Coll. l'espace analytique, Denoël.
- FREUD, S. 1973 "Le roman familial des névrosés". In *Névrose, psychose et  
perversion.* Paris: Bibliothèque de psychanalyse, PUF.
- 1984 *Sigmund Freud présenté par lui-même.* Paris: Essais, Folio.
- GUEDES, F. 1988 *Fernando Lanhas: os sete rostos.* Lisboa: INCM.
- JACQUES, F. 1982 *Différence et subjectivité.* Paris: Aubier
- JUNG, C. G. 1973 *Ma vie.* Paris: Gallimard.
- 1995 *Memórias. Sonhos. Reflexões.* Rio de Janeiro: Ed. Nova  
Fronteira.
- ROGERS, C. 1980 *Le développement de la personne.* Paris: Dunod.

### 1.5. *Ciclo de vida e desenvolvimento*

- HUBERMAN, M. 1989 *La vie des enseignants*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- RIVERIN-SIMARD, D. 1984 *Étapes de vie au travail*. Montréal: Ed. Albert Saint-Martin.

### 1.6. *Campo interdisciplinar*

- GAULEJAC, V. 1987 *La névrose de classe*. Paris: Hommes et groupes Editeurs.
- DEVEREUX, G. 1985 *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris: Coll. Champs, Flammarion.

### 1.7. *Campo literário*

#### Género autobiográfico

- PEREC, G. 1975 *W ou le souvenir d'enfance*. Paris: Denöel.
- 1993 *Cahier des charges de la Vie mode d'emploi*. Paris: CNRS.
- PESSOA, F. 1980 *Livro do Desassossego* . 2 vol. Lisboa: Ática.

#### Análise do género autobiográfico

- GUSDORF 1990 *Auto-bio-graphie*. Paris: Ed. Odile Jacob.
- 1990 *Les écritures du Moi*. Paris: Ed. Odile Jacob.
- LEJEUNE, P. 1975 *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil.
- 1980 *Je est un autre*. Paris: Coll. Poétique, Seuil.

### 1.8. Campo filosófico e epistemológico

- |              |      |   |
|--------------|------|---|
| BATESON, G.  | 1980 | <i>Vers une écologie de l'esprit</i> . 2 vol. Paris: Seuil.   |
| FREUND, J.   | 1973 | <i>Les théories des sciences humaines</i> . Paris: PUF.   |
| MORIN, E.    | 1986 | "Ce qui a changé dans la vie intellectuelle française". In <i>Le Débat</i> . Paris: Gallimard.                                  |
| RICOEUR, P.  | 1969 | <i>Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique</i> . Paris: Coll. L'ordre philosophique, Seuil.                      |
|              | 1983 | <i>Temps et récit</i> , tome I. Paris: Coll. L'ordre philosophique, Seuil.  |
|              | 1984 | <i>Temps et récit: La configuration du temps dans le récit de fiction</i> . Tome II. Paris: Coll. L'ordre philosophique, Seuil. |
|              | 1985 | <i>Temps et récit: Le temps raconté</i> . Tome III. Paris: Coll. L'ordre philosophique, Seuil.                                  |
|              | 1990 | <i>Soi-même comme un autre</i> . Paris: Coll. L'ordre philosophique, Seuil.   |
| SARTRE, J.P. | 1964 | <i>L'existentialisme est un humanisme</i> . Paris: Nagel.   |
|              | 1967 | <i>Questions de méthode</i> . Paris: Gallimard.   |
|              | 1975 | <i>L'être et le néant</i> . Paris: Coll. Tel, Gallimard.  |

### 1.9 Vivências

- |                |      |  |
|----------------|------|--|
| BINSWANGER, L. | 1971 | <i>Introduction à l'analyse existentielle</i> . Paris: Minuit. |
| KOROSCHKA, O.  | 1986 | <i>Ma vie</i> . Paris: PUF.                                    |
| MORIN, E.      | 1994 | <i>Autocritique</i> . Paris: Seuil.                            |
|                | 1982 | <i>Le vif du sujet</i> . Paris: Seuil.                         |
|                | 1983 | <i>Journal de Californie</i> . Paris: Seuil.                   |
|                | 1981 | <i>Journal d'un livre</i> . Paris: Inter-Éditions.             |
|                | 1994 | <i>Mes démons</i> . Paris: Stock.                              |

MORIN, E. 1995 *Une année sisyphé*. Paris: Seuil.

MORIN, E. et al. 1989 *Vidal et les siens*. Paris: Seuil.

### *Videos*

"Um anjo à minha mesa" (*An angel at my table*) - Jane Campion  
NZ 1990, cor, 3 x 55 min.

### *Textos divulgados:*

1. ANTUNES, Lobo (1996). "Antes que anoiteça". *Pública*, nº 30 Dez., 1p.
2. BORGES, J. Luís (1996). "El Tiempo". In *Obras Completas (1975-1988)*. *Borges, oral*. Madrid: Emecé Editores, 199-205.
3. CATANI, Denice; et al. (s/d). "O amor dos começos: Por uma história das relações com a escola e o conhecimento" (circulação reservada). Polic. 34 pp.
4. CATANI, Denice; et al. (s/d). "Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação" (circulação reservada). Polic. 22 pp.
5. COUCEIRO, M. L. Paiva (1993). "Histórias de Vida e Formação dos Adultos". *Formar*. I.E.F.P., nº 8, 22-25.
6. COUCEIRO, M. L. Paiva (1996). "O porquê e para quê do uso das Histórias de Vida" (circulação reservada), polic. 4 pp.
7. FILLOUX, Janine (1993). "Clínica e Pedagogia". In *Trabalho de Projecto: leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento, 57-70.
8. JOSSO, Christine (org.). *Histoire de Vie et Formation. Bibliographie*. (pol.), 5 pp.

9. JOSSO, Christine (1992). "L'Histoire de vie et l'approche biographique au service d'une nouvelle citoyenneté". *Revue de l'ASOSP*, nº 3-4, Zurich, 11-14.
10. JUNG, C. G. (1995). *Memórias. Sonhos. Reflexões*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 19-20.
11. MALPIQUE, Manuela (1983). "Os conceitos de clínico e de experimental em Ciências Humanas". In *Os professores falam aos arquitectos*. Porto (circulação reservada), 23-40.
12. MALPIQUE, Manuela (1995). "Espaço, matéria de acções: teorias das práticas quotidianas". In *Pequenas histórias: a geografia das crianças: práticas e representações de lugares do dia-a-dia de crianças portuguesas em idade escolar*. Porto. Circulação reservada, 104-137.
13. SOUSA, Cynthia; et al. (1996). "Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*. Mai./Jun./Jul./Ago. nº 2, 61-76.
14. WARSCHAUER, Cecília (1996). "A roda e o registo: Histórias de Vida de Professores" (circulação reservada), polic. 5 pp.

módulo 2

IMAGINAÇÃO. IMAGINÁRIO. IMAGINATIVA ONÍRICA

## módulo 2

## IMAGINAÇÃO. IMAGINÁRIO. IMAGINATIVA ONÍRICA

A Educação, enquanto projecto antropológico, contribui para a realização do homem na sua plenitude. Como todas as novas pedagogias — as Pedagogias da Alteridade — a Pedagogia do Imaginário retoma e renova o conceito de educabilidade, tendo uma intervenção incisiva ao propor-se realizar, nas palavras de Bachelard, "a antropologia do homem completo", "a antropologia de duplo registo". Quando Bachelard enaltece o valor antropopedagógico da infância não o faz no sentido de propor a perpetuação anacrónica das imagens infantis, mas enquanto o espírito da infância representa a consagração do papel do imaginário" do desafio ao real e perplexidade inabalável diante do saber constituído.

A imaginação, como contraponto axiológico da acção, pode prestar importantes serviços a todos os investigadores e agentes de Educação que se apercebem, cada vez mais, que ela não é "a louca da casa", "o lixo do pensamento", mas "a rainha das faculdades", "a mais científica das faculdades do homem". Porque o saber racional só se pode construir com a ajuda do imaginário. O imaginário é simplesmente um não-ordenado ou um relativo a uma outra ou outras ordens. Nem o racional nem o irracional têm realidade autónoma: um não é nada sem o outro.

A emoção (o irracional) é uma parte essencial da maquinaria da razão. A razão sem emoção será lógica, mas não é racionalidade. A razão não é tão "pura" nem a emoção tão "intrusa" quanto se julga. António Damásio reconhece a participação essencial do corpo e das emoções nos processos de raciocínio e de conhecimento.

É no confronto com as suas próprias fantasias que o homem poderá abrir-se ao imaginário do outro (e, no caso da Educação, deixar de "colonizar o imaginário dos alunos").

É urgente, pois, repensar na formação uma nova atitude, esse confronto com esta outra vertente.

### *Aulas teóricas*

Este módulo desenvolve quatro grandes temáticas:

#### 2.1. - *Imaginário.Mitologias.Mitodologias*

2.1.0. O Imaginário no Ocidente. De um "iconoclasma endêmico" à "civilização da imagem".

2.1.1. Três elaborações teóricas sobre o Imaginário: Durand, Lacan, Castoriadis.

#### 2.2. *Mitopoietica do conto de fadas*

#### 2.3. - *Imaginativa Onírica*

2.3.1. A consciência onírica

2.3.2. As abordagens experimentais para a eclosão de um imaginário. A técnica digital da descentração.

#### 2.4. - *Imaginário e Pedagogia*

2.4.0. Poderemos falar de um Imaginário especificamente educativo?

2.4.1. As Pedagogias de Vanguarda. As Pedagogias da Alteridade. A Pedagogia do Imaginário.

### *Aulas práticas*

Seminário "Imaginativa Onírica"

*Aulas Teóricas*  
desenvolvimento

2.1. *Imaginário. Mitologias. Mitodologias*

2.1.0. O Imaginário no Ocidente — de um "iconoclasma endémico" à "civilização da imagem".

"[A] lenta erosão do papel do imaginário na filosofia e na epistemologia ocidentais, se, por um lado, assegurou o enorme surgimento do progresso técnico e a dominação deste poder material sobre as outras civilizações, por outro lado, dotou "o adulto branco e civilizado" de um particularismo especial, separando-o e à sua "mentalidade lógica" do resto de culturas do mundo catalogadas de "pré-lógicas", de "primitivas" ou de "arcaicas".

[...] Esta consolidação de um exclusivo "pensamento sem imagens", de uma rejeição — contra natura e contra grandes civilizações — de valores e poderes do imaginário apenas em nome de uma razão pura e da brutalidade dos factos [...] (Durand 1994: 9-10) foi reforçada, ao longo da História, em quatro momentos principais:

. Primeiro momento de iconoclasma — *A dialéctica aristotélica*.

Na sua busca *da* verdade Aristóteles avança para um raciocínio binário (a dialéctica) em que se apontam apenas duas soluções: uma absolutamente verdadeira, outra absolutamente falsa. Está excluída qualquer outra solução. Nesta ordem de ideias, em que é exigida "clareza e distinção", a imagem, por natureza "um real escondido", é desvalorizada.

. Segundo momento de iconoclasma — *A escolástica medieval*

A tradução em árabe (séc. XII) dos escritos de Aristóteles, são referência fundamental para os filósofos e teólogos cristãos. S. Tomás de Aquino funda, nessa base, a filosofia oficial da Igreja romana. Continua a sublinhar a *verdade única* e a razão como único meio de se chegar a ela ou de a legitimar.

Esta articulação do racionalismo aristotélico com as verdades da fé dá origem a um corpo teológico que irá tornar-se o eixo de reflexão de toda a escolástica (Universidades controladas pela Igreja) dos séc. XIII e XIV.

. Terceiro momento de iconoclasma —*As bases da física moderna.*

A leitura crítica dos escritos de Aristóteles, no século XVII, não contradiz, na essência, a sua doutrina. Galileu e Descartes trabalham para a geometrização do espaço. Descartes propõe um método único "para descobrir a verdade nas Ciências".

A partir do séc. XVII o Imaginário é banido das elaborações intelectuais. A imagem não serve para demonstrar. O iconoclasma acentua-se.

. Quarto momento de iconoclasma —*Empirismo. Positivismo.*

Com David Hume, Isaac Newton e Kant, acrescenta-se ao racionalismo dominante mais uma abordagem do pensamento aristotélico: distinção entre facto e fenómeno.

O "facto" pode vir da percepção, mas pode ser, também, um acontecimento, como o facto histórico.

Para Kant\*, o conhecimento das coisas exige, além da razão, uma outra faculdade, intuitiva: a sensibilidade. A coisa não é o que percebemos. A coisa é o *fenómeno*, objecto indeterminado da intuição.

Kant considera que a descrição da natureza deve ser centrada no homem, reforçada com uma outra realidade (estética, moral e religiosa). Elabora assim, filosoficamente, o discurso mítico da ciência moderna. O mundo científico, a partir do contributo do sujeito, é fenoménico.

Tudo o que transcenda, no homem, o saber positivo, corresponde ao mundo *numenal*. Kant utiliza o conceito de *númeno* como a coisa que não está submetida às condições do conhecimento. *Númeno é a coisa em si.*

O fenómeno só pode ser conhecido pelas *categorias*. Kant retoma de Aristóteles a noção de *categoria* mas modifica-a. Para ele, já não são as propriedades mais gerais das coisas; são formas *a priori* do entendimento que

---

\* Texto adaptado: Malpique, M. (1995). "Espaço. Tempo: em torno dos conceitos". In *Pequenas Histórias: a geografia das crianças: práticas e representações de lugares do dia-a-dia de crianças portuguesas em idade escolar*. Tese de doutoramento. Porto: UP.

procuram a "linguagem única que a ciência decifra na natureza" (Prigogine; Stengers, 1986: 146). São elas que tornam o fenómeno em objecto.

Sendo as categorias da ordem do intelectual e os fenómenos da ordem do sensível, Kant recorre à noção de *esquema* para poder aplicar as categorias aos fenómenos. O esquema é produto da imaginação, fica entre o sensível e o racional [...] [é] um método para construir uma imagem em conformidade com um conceito. Kant (1989: 289) escreve: "Todo o nosso conhecimento começa pelos sentidos, daí passa para o entendimento e termina na razão, acima da qual nada se encontra em nós mais elevado que elabore a matéria da intuição e a traga à mais alta unidade do pensamento" (Malpique 1995: 71-73).

No século XIX o *positivismo* com as suas dominantes de *cientismo* — tendência da filosofia positivista a reduzir todo o conhecimento válido ao conhecimento científico, capaz, inclusivamente, de vir a resolver problemas de natureza metafísica (Costa, J.A.; Melo, A.S. 1987: 315) — e de *historicismo* — carácter do que é histórico, isto é, que se reconhece como tendo-se realmente passado; (...) carácter do que existe, não no instante ou na eternidade, mas no tempo histórico (ibid.: 764) — desvalorizam completamente o imaginário, o pensamento simbólico, a metáfora. Qualquer imagem que não esteja relacionada com um "facto" é suspeita. Os poetas são "malditos", as visões místicas, as alucinações e delírios dos doentes psiquiátricos, as obras de arte, o sonho... tudo é recusado e depreciado.

Mas este "iconoclasma endémico" encontrou, no próprio Ocidente, um movimento de resistência paralelo aos quatro momentos descritos:

. Primeiro momento de resistência — *A linguagem imaginária do mito. A estética platónica.*

Para a estética platónica a imagem representa ou evoca a forma estrutural (*idea*) da realidade. O discurso mítico que encadeia as imagens é considerado um discurso racional fictício porque exprime a realidade de forma imagética. Os mitos legados pela tradição, ao serem re-escritos, são bem-vindos na cidade ideal desde que evoquem as leis invisíveis do mundo sensível.

Os neo-platónicos vão mais longe na reabilitação metafísica da imagem, pois concebem-na não como produto da imaginação, mas como um dado

vivenciado directamente através do qual entramos em relação com o que está para além do real. Vem do real e torna ao real. "Por ela própria não engana. É o uso que dela se faz que pode levar ao erro". (Boulogne 1997: 48).

. Segundo momento de resistência — *Uma estética da imagem santa. O tempos das catedrais*

A uma resistência bizantina à destruição das imagens, pela veneração das imagens de todas as pessoas santas (de que Cristo é o protótipo) — resistência que corresponde a uma estética da imagem santa — sucede-se o tempo das catedrais, implantadas no burgo, abertas ao povo, povoadas de uma luxuriante fantasia. O mosteiro, isolado, esse agarra simultaneamente, com o manuscrito e as iluminuras, um imaginário que se situa entre a queda do império romano (476) e a tomada de Constantinopla pelos turcos (1453).

"É difícil fazer uma análise coerente do imaginário medieval sem levar em conta duas categorias fundamentais do pensamento mítico da Idade Média — o Tempo e o Espaço. Trata-se de um tempo e de um espaço rituais porque revelam mais uma memória que uma apreensão racional. Mesmo na sua literatura, a civilização medieval é fortemente ritualizada, isto é, fundamentalmente ligada à transmissão de uma memória antiga [...] de um modo de vida tradicional, essencialmente agro-pastoral (contos, narrativas, costumes jurídicos, usos diversos); a preservação do seu carácter tradicional garantia a sua legitimidade (Walter 1997: 53).

Uma *sensibilidade religiosa nova* nasce com os franciscanos, com a representação em imagens do *presépio, da via sacra*, mas, principalmente, na vivência com o povo e na comunhão com a irmã natureza.

. Terceiro momento de resistência — *A Contra-Reforma*

A necessidade do figurativo tem na imagem literária e na linguagem musical a sua expressão. O esvaziamento de imagens do lugar da oração é preenchido pela música de um João-Sebastião Bach.

Aos excessos iconoclastas da Reforma, a Contra-reforma responderá com excessos idênticos inversos: a literatura, o teatro, a figuração e culto dos santos, enfim, a arte e a espiritualidade do barroco, "banquete dos anjos", "profundidade da aparência", "que se deliciam na multiplicação "em abismo" das aparências, a

fim de atingir pela própria aparência a profundidade da iluminação pelos sentidos" (Durand 1994: 17).

Sublinhe-se: os *Exercitia Spiritualia* de Santo Inácio de Loyola, "verdadeiro tratado de contemplação imaginal" (Durand 1994: 16) — uma das raízes da "imaginativa onírica" — e o *Itinerarium* de S. Boaventura, datam desta época e são os mapas mais importantes do imaginário místico do Ocidente cristão.

. Quarto momento de resistência — *Estética pré-romântica e movimentos românticos. Simbolismo. Surrealismo.*

Fala-se num "sexto sentido", sentido capaz de atingir o "belo". Valoriza-se a intuição. Retoma-a Kant, na sua reabilitação da imaginação com o esquematismo. Filósofos como Schelling, Schopenhauer e Hegel dedicarão grande parte da sua reflexão à imaginação e à estética. Para os poetas a imaginação é "a rainha das faculdades" (Baudelaire). A arte torna-se na "religião", é "arte pela arte". A arte emancipa-se dos serviços prestados à religião e à política, nas suas formulações de um simbolismo e de um surrealismo.

Há uma progressiva reavaliação positiva do sonho, do devaneio, da alucinação, dos alucinogêneos, cujo resultados foi a descoberta do "inconsciente".

Podemos, portanto, dizer que, embora o século XX, na cultura ocidental, tenha revelado (se tenha revelado) uma "civilização da imagem", talvez nunca tenhamos saído, absolutamente, dela.

Se é certo que um monoteísmo de valores acompanhou esse movimento iconoclasta, também é certo que só um "politeísmo de valores" (na famosa expressão de Weber) poderia ter consentido que esse rio subterrâneo do Imaginário corresse paralelamente e manifestasse a sua resistência.

Hoje a Galáxia de Gutemberg vem dando lugar à Galáxia do Imaginário (Cassirer, Gadamer, Ricoeur, Ruyer, Caillois, Gusdorf, Simmel). A tendência é, não para se excluírem uma em relação à outra, mas para se articularem uma com a outra.

Paradoxalmente, a dominante conceptual teve um efeito perverso, isto é, contradisse as consequências teóricas da causa. A imagem fotográfica, o cinema, a televisão, os suportes magnéticos do vídeo, o espaço virtual, a mediatização

icónica... enfim, a nossa tecnocultura neste fim de século, são o efeito do próprio desenvolvimento da Ciência com a sua complexidade, diluição de fronteiras, hibridismo.

"A ciência afirma-se hoje como ciência humana, ciência feita por homens e para homens. No seio de uma população rica e diversa em práticas cognitivas, a [...] ciência ocupa a posição singular de escuta poética da natureza, [...] exploração activa, manipuladora e calculadora, mas doravante capaz de respeitar a natureza que ela faz falar" (Prigogine: Stengers, 1986: 381).

Não mais a separação sujeito/objecto, mas transformação do real e contemplação do novo real — o artista e a sua obra. A ciência é hoje assumida na sua dimensão estética" (Malpique 1995: 80). O Imaginário alimenta-se da Ciência e alimenta a Ciência. Toda uma manipulação icónica, toda uma "iluminação pelos sentidos" que é, também, hoje, condição da nossa existência.

### 2.1.2. Três elaborações teóricas sobre o Imaginário: Durand, Lacan, Castoriadis

Os grandes teóricos do Imaginário são Durand, Lacan, Castoriadis.

#### . Gilbert Durand

O interesse de Durand pelo Imaginário é por ele expresso num admirável testemunho que nos revela o homem da resistência francesa na 2ª Grande Guerra, atento ao poder da imagem como afirmação do poder político, e ao desenvolvimento dos audio-visuais nesse fim da 1ª metade do século XX.

"La mythologie insensée de Rosenberg, l'utilisation efficace des pouvoirs de l'image dans la propagande de Goebbels et leur investissement sans précédent chez le peuple le plus avancé de la civilisation européenne, inclinaient les vaincus et les opposants à ne plus se voiler les yeux, aveuglés par vingt-cinq siècles d'iconoclasme, sur les pouvoirs du mythe et de l'imaginaire [...]" (1986: 72).

"[...] en bref tous les inventeurs de l'extraordinaire panoplie de l'audiovisuel, sont les exacts contemporains de Freud, de Sorel, de Cassirer, de Jung, puis de Bachelard, d'Éliade, Corbin et Dumézil... C'est dans cette puissante "confluence" que s'installait

tout naturellement ma réflexion de jeune homme en colère, frais émoulu de la Résistance, de l'agrégation de philosophie et des éblouissantes leçons de Bachelard" (1986: 73).

Interessado pelo problema da classificação das imagens, que, na sua opinião, não tinha sido ainda (anos 50) resolvida satisfatoriamente (símbolos celestes/terrestres, propostos por historiadores das religiões como Krappe e Eliade; os quatro elementos da natureza — Bachelard; motivações sociológicas e filosóficas dos sistemas simbólicos — Dumézil, Piganiol; psicanálise freudiana e psicologia profunda junguiana), Durand propõe, na sua tese de doutoramento, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire* (1960), uma nova classificação das imagens.

Coloca-se numa perspectiva antropológica globalizante, fundada sobre a imagem, e que tem como finalidade o estudo do homem enquanto produtor de imagens, isto é, que não pode pensar nem criar sem passar pelas imagens. Conhecer as imagens que estruturam o homem é conhecer as imagens que estruturam as suas obras, quer nas Ciências Humanas, quer nas chamadas Ciências Exactas. Esta perspectiva antropológica encara a antropologia como "o conjunto das ciências que estudam a espécie *"homo sapiens"* (1998: 141). Cria a noção de *trajecto antropológico* que passará a ser fundamental no universo durandiano.

"[...] teremos que nos colocar, deliberadamente, no que chamaremos o trajecto antropológico, isto é, a incessante troca que existe, ao nível do imaginário, entre as pulsões subjectivas e assimiladoras e as intimações objectivas que emanam do meio cósmico e social. Esta posição afastará da nossa investigação os problemas de prioridade ontológica, visto que postularemos, de uma vez por todas, que há génese recíproca que oscila do gesto pulsional em relação ao ambiente material e social, e vice-versa. É neste intervalo, neste caminhar reversível, que, na nossa opinião, se deve posicionar a investigação antropológica. Finalmente, o imaginário não é outra coisa que este trajecto no qual a representação do objecto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual, reciprocamente, como o mostrou Piaget, magistralmente, as representações subjectivas se explicam "pelas acomodações anteriores do sujeito" ao meio objectivo" (1984: 38).

Nesta definição percebemos a perspectiva antropológica globalizante onde o imaginário emerge na confluência do subjectivo e do objectivo, do mundo pessoal e do mundo social e cósmico.

Num laborioso trabalho de "herbanário" "faz um inventário exaustivo dos ricos conteúdos do "herbário imaginário" (1997: 193), e, como "arquitecto", para erguer a obra do imaginário, define estruturas fundamentais e dinâmicas segundo três regimes: o *diurno*, o *nocturno*, uma *fantástica transcendental*. Isso leva-o a afirmar que "o imaginário é marca da nossa vocação ontológica".

Durand reabilita, assim, a imagem e a imaginação das posições clássicas de "louca da casa", "lixo do pensamento", "nada" de Sartre. Em termos de conhecimento opõe-se à ideia de que o pensamento só é possível se decantado da imagem, da metáfora e do imaginário. Para ele, "o grande semantismo do imaginário é "matriz original do pensamento racionalizado e do seu cortejo semiológico" (1997: 193).

A nova classificação proposta é extraordinariamente importante para a hermenêutica de narrativas. A *mitodologia* é o conceito por ele criado para designar o método adequado ao estudo do imaginário. *Mitocrítica e mitanálise* são dois outros conceitos que permitem, respectivamente, a análise de textos literários ou artísticos e a análise de mitos que governam a sociedade" (1998: 144).

#### . Jacques Lacan

Numa perspectiva psicanalítica, as teorias de Lacan e de Castoriadis, embora concorrentes, podem, sob certos aspectos, complementar-se.

Jacques Lacan, na sua teoria sobre a constituição do aparelho psíquico, enuncia três instâncias dialecticamente articuladas: o imaginário, o real, o simbólico.

Em Laplanche e Pontalis (1976: 304) lê-se:

"A noção de imaginário compreende-se em primeiro lugar em referência a uma das primeiras elaborações teóricas de Lacan a respeito da *fase do espelho*. No trabalho que a esta fase consagrou, o autor punha em evidência a ideia de que o ego da criança humana, sobretudo em virtude da pré-maturação biológica, se constitui a partir da imagem do seu semelhante (ego especular)".

É na infância que se faz a primeira experiência do imaginário. "Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle nous est révélée dans

l'experiencia psicanalytica" é uma comunicação de Lacan de 1949, onde este afirma:

"Cet événement peut se produire [...] depuis l'âge de six mois, et sa répétition a souvent arrêté notre méditation devant le spectacle saisissant d'un nourrisson devant le miroir, qui n'a pas encore la maîtrise de la marche, voire de la station debout, mais qui, tout embrassé qu'il est par quelque soutien humain ou artificiel [...] surmonte en un affaînement jubilatoire les entraves de cet appui, pour suspendre son attitude en une position plus ou moins penchée, et ramener, pour le fixer, un aspect instantané de l'image.

[...] Il y suffit de comprendre le stade du miroir *comme une identification* au sens plein que l'analyse donne à ce terme: à savoir la transformation produite chez le sujet, quand il assume une image, — dont la prédestination à cet effet de phase est suffisamment indiquée par l'usage, dans la théorie, du terme antique *d'imago*.

L'assomption jubilatoire de son image spéculaire par l'être encore plongé dans l'impuissance motrice et la dépendance du nourrissage qu'est le petit homme à ce stade *infans*, nous paraîtra dès lors manifester en une situation exemplaire la matrice symbolique où le *je* se précipite en une forme primordiale avant qu'il ne s'objective dans la dialectique de l'identification à l'autre et que le langage ne lui restitue dans l'universel sa fonction de sujet (1966: 93-94).

O corpo, até aí localizado, fragmentado, aparece, nessa imagem de si, um. E o sentimento dessa unidade corporal é inseparável da entrada da criança num espaço imaginário.

Laplanche e Portalis sublinham (1976: 304-305):

"Ao considerarmos esta experiência *princeps*, podemos qualificar de imaginário:

- a) do ponto de vista intra-subjectivo: a relação fundamentalmente narcísica do indivíduo com o seu ego;
- b) do ponto de vista inter-subjectivo: uma relação chamada *dual* baseada em — e captada por — a imagem de um semelhante (atracção, erótica, tensão agressiva). Para Lacan existe semelhante — outro que seja ego — apenas porque o ego é originariamente outro;
- c) quanto ao meio ambiente (*Umwelt*): uma relação do tipo das que a etiologia animal (Lorenz, Tinbergen) descreveu e que atestam a

importância desta ou daquela *Gestalt* no desencadeamento dos comportamentos;

- d) quanto às significações: um tipo de apreensão em que certos factores como a semelhança e o homeomorfismo desempenham um papel determinante, o que atesta uma espécie de coalescência do significante para o significado".

O uso muito especial que Lacan faz do termo "imaginário" nem por isso deixa de estar relacionado com o sentido habitual: qualquer comportamento, qualquer relação imaginária está, segundo Lacan, essencialmente votada no malogro.

Lacan insiste na diferença, na oposição entre o imaginário e o simbólico, mostrando que a inter-subjectividade não se reduz àquele conjunto de relações que ele agrupou sob o termo "imaginário" e que, em especial no tratamento analítico, importa não confundir os dois "registos".

O simbólico irá permitir que se faça a ligação com esse duplo — essa forma espacializada, delimitada, separada do espaço envolvente.

Ainda em Laplanche e Pontalis podemos ler (1976: 624-625):

"O simbólico designa a ordem de fenómenos de que trata a psicanálise, na medida em que são estruturados como uma linguagem. Este termo refere-se também à ideia de que a eficácia do tratamento tem o seu elemento propulsor real no carácter fundamental da palavra".

[...] Entre a simbólica freudiana e o simbólico de Lacan existe manifesta diferença. Freud acentua a relação que une — por muito complexas que sejam as conexões — o símbolo com aquilo que representa, enquanto para Lacan é a estrutura do sistema simbólico que é primacial; a ligação com o simbolizado (por exemplo, o factor de semelhança, o isomorfismo) é secundária e impregnada de imaginário.

[...] A utilização por Lacan, em psicanálise, da noção de simbólico parece-nos corresponder a duas intenções:

- a) Aproximar a estrutura do inconsciente da da linguagem e aplicar-lhe o método que em linguística provou a sua fecundidade.

b) Mostrar como o indivíduo humano se insere numa ordem pré-estabelecida, por sua vez de natureza simbólica, no sentido de Lévi Strauss.

Pretender encerrar o sentido do termo "simbólico" em limites estreitos — defini-lo — seria ir contra o próprio pensamento de Lacan, que se recusa a atribuir a um significante uma ligação fixa com um significado. Vamos limitar-nos, portanto, a notar que o termo é utilizado por Lacan em duas direcções diferentes e complementares:

- a) Para designar uma *estrutura* cujos elementos discretos funcionam como significantes (modelo linguístico) ou, de um modo mais geral, o registo a que pertencem tais estruturas (a ordem simbólica).
- b) Para designar a lei que fundamenta esta ordem: assim Lacan, pela expressão *pai simbólico ou Nome-do-pai*, tem em vista uma instância que não é redutível às metamorfoses do pai real ou imaginário e que promulga a lei".

A linguagem — a dos pais, primeiro e a sua, depois — e a cultura, virão a formar o sujeito.

Como o imaginário se revelou, precocemente, instância da psique, e, por natureza própria, especular, enganador, ilusório, apesar da sua exuberância, ficará sempre fora da nossa espacialidade e da nossa temporalidade. Por isso Lacan faz dele uma leitura apolínea, na linha da nossa herança clássica, passando por Descartes e Sartre, muito embora a psicanálise, na origem, se tenha constituído, como o surrealismo, movimento de libertação.

Porque o imaginário é um logro "reconhecido" ele não produz conhecimento. A criação é apenas desocultação do que já lá estava, mas inacessível até então por falta de instrumentos adequados.

"A teoria de Lacan limita-se ao mundo fechado do sujeito nas suas relações com o sentido (posição chave de qualquer estruturalismo) e com o inconsciente. Mas ajuda-nos a compreender a construção do sujeito no quadro da racionalidade ocidental, e o património capital cultural do *homo sapiens* (Ardoino 1995: 22).

. *Cornelius Castoriadis*

Cornelius Castoriadis, numa abordagem predominantemente psicanalítica, sociológica e histórica, considera o imaginário como fonte inesgotável, magma, capacidade imaginante que tem como centro a psique e a sociedade. Nas formas da sua organização e funcionamento define-o como duplamente duplo: *radical e social, instituído e instituinte*.

. *Radical* — "pré-existe e preside a qualquer organização, mesmo a mais primária [...] a pulsão"; é "condição de acesso à existência psíquica". Dando origem à representação, ao desejo e à relação, dá ao sujeito a sua singularidade.

. *Social* — A sociedade cria-se, institui-se e desenrola-se como história, e este "fazer social-histórico" é produto do imaginário.

"[...] o homem é um animal inconscientemente filósofo, levantou questões filosóficas muito antes da filosofia existir com reflexão explícita: e é um animal poético que encontrou no imaginário respostas a essas questões" (1975: 206).

O imaginário social desenrola-se nas instituições através das nossas concepções de espaço e tempo, palavra e cultura.

*Instituído* — o imaginário é o que é: formas e práticas existentes, instalado, repetido.

*Instituinte* — o imaginário é o que está para vir, "generativo", capacidade de criação contínua. Pode existir com e em oposição ao que existe.

Em síntese, apresentamos o quadro elaborado por Lecoq (1997: 195).

	DURAND	LACAN	CASTORIADIS
<i>Abordagem dominante</i>	Sociologia Estruturalismo	Psicanálise	Sociologia Psicanálise História
<i>Origem Fonte</i>	Figuras universais	Psique	Magma Capacidade imaginante
<i>Organizações Funcionamento</i>	Conteúdos/ Estruturas	Imaginário Real	Instituído e Instituinte
<i>Conteúdos</i>	Ontológicos Estruturados	Reflexo Speculum	Capacidade vazia mas "generativa"
<i>Produção de conhecimentos</i>	SIM: matriz de pensamento racionalizado	NÃO: logro "reconhecido"	SIM: Produções indefi- nidas e renováveis
<i>Estatuto epistemológico</i>	Ontologia	Instância da Psique	Filosófico: "Fazer social-histórico"

## 2.2. Mitopoïética do conto de fadas

A partir do conceito de "poïesis" — movimento, acção transitória e produtora, meio (e não fim) de uma acção que lhe é exterior — é feita uma reflexão sobre o conto de fadas.

O que exprimem os contos de fadas?

Embora a nossa tradição escrita tenha três séculos, o que é interessante registar, no conto de fadas, é o seu aspecto repetitivo, isto é, os temas de base surgem nas recolhas feitas em diferentes culturas.

Antes de, na sua análise, se ter levado em conta a realidade psíquica do ser humano, muitas hipóteses se levantaram: se haveria um país de origem; se haveria um primeiro conto original; se seria uma forma de chamar a atenção para os fenómenos da natureza; se a sua fonte seria o sonho; se... Hoje, a tendência é um esforço no sentido de pôr em evidência "as estruturas de base" do conto de fadas: ciclo diurno e nocturno (Durand); estruturas elementares (Propp).

Mas qualquer interpretação é relativa. É o nosso mito.

Como obra de arte, o conto de fadas oferece múltiplos aspectos à interpretação: motivos linguísticos, religiosos, psicológicos, pedagógicos...

É a dimensão existencial — experiência individual/grupal e emoção inerentes — que privilegiamos nesta disciplina, assinalando duas interpretações: a freudiana (Bruno Bettelheim); a junguiana (Marie-Louise Von Franz).

- Na perspectiva freudiana, na leitura de Bruno Bettelheim, o conto está ligado ao modelo psicanalítico da personalidade humana. "Os contos de fadas são portadores de mensagens importantes para o psiquismo consciente, pré-consciente ou inconsciente, qualquer que seja o nível em que funcione. Lidando com problemas humanos universais, especialmente com os que preocupam o espírito da criança, as histórias falam do seu *ego* nascente, encorajando o seu desenvolvimento, enquanto, ao mesmo tempo, aliviam tensões pré-conscientes ou inconscientes. À medida que as histórias se vão desvendando, elas dão crédito e corpo conscientes às tensões do *id* e mostram os caminhos para satisfazer as que estão alinhadas com as exigências do *ego* e do *super-ego*" (1985: 12-13).

Mas, segundo o próprio Bettelheim, o seu interesse pelos contos de fadas ultrapassou a própria técnica analítica. É a possibilidade que o conto dá de

mobilizar a emoção, a imaginação e a razão; de dar acesso a um sentido de vida que leva tempo a construir-se; de ir ao encontro da criança, no seu ser psicológico e emocional no momento em que se confronta com o conto — que o torna um alimento da infância por excelência.

O conto de fadas permite à criança acomodar conteúdos inconscientes a fantasias conscientes, pois oferece à imaginação novas dimensões a que ela dificilmente teria acesso de outra forma. O conto de fadas sugere, simbolicamente, a luta pelo sentido da existência. Conta, com clareza e concisão, uma experiência existencial. Oferece o confronto com situações duais (o bem, o mal), com angústias e dilemas existenciais, esclarece-a sobre si mesma (sem que ela disso se aperceba, de imediato, racionalmente) e promove o desenvolvimento da sua personalidade, sem que o adulto interprete ou explique. *Poïesis...*

- Na perspectiva junguiana, na leitura de Marie-Louise Von Franz, uma das melhores especialistas neste domínio, os contos de fadas exprimem os processos psíquicos do inconsciente colectivo. Os arquétipos estão neles representados nos seus aspectos mais sintéticos e mais aparentes e tornam possível a compreensão desses processos.

No material mitológico (mitos, lendas, etc.) está subjacente uma cultura que impede um acesso tão directo, como no conto de fadas, a essas estruturas de base da psique humana. Jung dizia: "Os contos de fadas dão-nos uma anatomia comparada da psique colectiva" (1996: 24).

E Marie-Louise Von Franz acrescenta:

"Temos ali todos os arquétipos juntos e vemos como eles funcionam. Isto é, em certa medida, uma *personalidade colectiva*, porque os contos vêm das camadas mais simples do povo e por isso têm tão pouco a ver com a consciência. Eles são simplesmente autênticos materiais do inconsciente" (1996: 24).

Cada conto de fadas é um sistema relativamente fechado, que exprime um sentido psicológico essencial e único, através de imagens e de símbolos.

Descobrir esse sentido é fazê-lo chegar ao si-mesmo, ao centro regulador do inconsciente colectivo. E a experiência desta realidade psíquica, embora universal, é inevitavelmente singular. O conto de fadas oferece etapas diferentes nesse processo para a *individuação*.

O conto fala, pois, por ele mesmo. É um mistério vivenciado por uma pessoa que tenta comunicá-lo da melhor forma possível.

Marie-Louise Von Franz aponta, para a interpretação psicológica do conto, várias etapas:

- 1) *A introdução* (tempo e lugar da acção). No conto de fadas tudo se passa fora do espaço e do tempo reais, no lugar nenhum e na atemporalidade do inconsciente colectivo.
- 2) *Os actores envolvidos no drama* (número de personagens no princípio e no fim da história; restauração do princípio feminino ou masculino).
- 3) *Exposição do problema* (dilema existencial, conciso e directo).
- 4) *As peripécias*
- 5) *O resultado final* (positivo, negativo, absurdo, ambíguo)

• Mas a interpretação, em nós, do conto de fadas, leva tempo — como a compreensão da vida. Por isso podemos dizer: em cada conto... conto-me... O mesmo conto ouvido na infância ou na maturidade ou na velhice conta-nos de modo diferente.

"[...] como a verdadeira arte, o sentido mais profundo do conto de fadas difere de pessoa para pessoa, e difere para a mesma pessoa em momentos diferentes da sua vida (1985: 21).

A par da interpretação freudiana e junguiana de alguns contos de fadas, nas versões genuínas de Perrault e Grimm — "Hansel e Gretel", "O capuchinho vermelho", "A bela adormecida" — é proposto aos estudantes que se identifiquem, *aqui e agora*, com um personagem de um conto de fadas, não para interpretar os pensamentos inconscientes da pessoa, mas para que ela consciencialize como o conto é mais um elemento a que pode recorrer para contar a sua experiência existencial.

A apresentação do filme "Lewis Carrol - a obra" tem o particular interesse de associar um conto do "non sense" ao processo da consciência onírica de vigília vivenciado nas práticas de "imaginativa onírica". É feita referência aos estudos de Odile Dorel-Drecq relativamente a este autor, relacionando as metamorfoses do corpo provocadas pela "descentração" com os estudos de alteração do corpo sofridos por Alice.

Ela sublinha:

"Mais pour les praticiens de l'Imagerie Mentale que nous sommes, le rapprochement était inévitable. Les transformations de l'espace corporel d'Alice vont la plonger dans un univers imaginaire peuplé d'êtres à la logique insolite qu'elle subira dans un premier temps, destructurant sa pensée et ses souvenirs, modifiant le contenu des poèmes et de ses acquis. Quand elle sera parvenue à entrer dans le jardin de la Reine de Coeur, elle évoluera dans son corps imaginaire qui lui permettra d'oser exprimer librement sa pensée, dégagée de tout ses doutes.

En retrouvant sa taille normale, elle se séparera de ce monde absurde qui la maintenait prisonnière. La seule différence avec la Décentration étant que ces métamorphoses sont provoquées par des substances que notre code pénal réprime: les champignons" (1986: 19).

O conto de fadas, abundante em monstros e metamorfoses, vai sublinhar também que, sendo o monstro "um excesso de presença" (José Gil), a consciência da unidade do nosso corpo mais se afirma.

### 2.3. *Imaginativa Onírica*

#### 2.3.1. A consciência onírica

Porque a actividade onírica, proposta nesta disciplina, é uma forma de a poder "agarrar", isto é, não esquecer, poder ser "contada", "registada" de imediato, com vista a uma aproximação da consciência de vigília e da consciência onírica, costumamos abordar esta problemática através de um sugestivo texto de Diter Wyss, "La consciencia onirica: observaciones sobre el problema del inconsciente" (1988: 3-8), de que citaremos o essencial:

"A partir da memorável *Interpretação dos sonhos*, de Freud e de *Símbolos de Transformação* de Jung, o nosso século entrou na idade da análise da vida onírica e da sua interpretação, compreendida cientificamente. Ainda que, desde sempre e em todas as épocas, se tenha dado importância à vida onírica, faltou-lhes, para decifrar o acontecer do sonho, justamente aquela explicação especificamente racional e científica que

distingue, em especial, o citado trabalho de Freud. Contudo [...] continuam enigmáticos numerosos fenómenos do sonho, e, se percebemos o sonho, em primeiro lugar, como fenómeno livre, sem reduzi-lo, de uma vez, a desejos inconscientes, mecanismos de defesa e outros, ficamos disponíveis para experimentar algumas surpresas. Nesse sentido quero recordar imediatamente as investigações neste domínio, efectuadas por M. Boss e G. Gondrau (1963) que tomam o sonho como "fenómeno" puro.

[...] Quero começar por chamar a atenção para duas manifestações do sonho: os fenómenos da percepção e do movimento no sonho. Enquanto dormimos e os nossos olhos estão fechados, não só percebemos figuras, cores, paisagens, enfim, o mundo nos seus mínimos detalhes, mas também sonhamos em perspectiva: altura, profundidade, amplitude, proximidade, o âmbito total de percepção da nossa vigília consciente está presente no sonho. Como é que isto é possível? [...] Os fenómenos da percepção e do movimento não se convertem em objectivo da investigação nem em Freud nem em Jung. Como pode ser tão completa a percepção do mundo, no sonho, se de facto não percebemos? [...] Como é possível voar no sonho, saltar, nadar, embora, ao mesmo tempo, estejamos imóveis na cama?

Darei uma primeira resposta a esta pergunta por meio do conceito de função. As funções do nosso [...] corpo continuam com a sua actividade durante o sono, embora noutro ritmo [...], isto é, a actividade dos nossos órgãos não se apaga durante o sono, só com a morte [...] A função não só conecta um com o outro os mais diversos sistemas de órgãos [...] como está ordenada sobre a estrutura morfológica. A função precede o desenvolvimento dos órgãos na génese embrionária [...] As funções também podem assumir e substituir estruturas originalmente não subordinadas a elas ou que, inclusivé, façam falta. [...] As funções da vista, do ouvido, como as de todos os órgãos sensoriais, continuam durante o sono: sentimos o gosto, o cheiro e tocamos no sonho como na vigília, ainda que as funções tenham deixado de estar em relação com o mundo exterior. Quem dorme está absolutamente a sós consigo, ou, como já dissera Heráclito:

"Para quem está acordado há um mundo único e comum; porém, no sonho, cada um se volta para o seu mundo particular".

"Porém, que percebe quem dorme quando, no sonho, já não permanece no mundo que nos é comum a todos? Onde está ele, ele que respira aqui na cama [...] mas que, ali, no sonho, está entre esquimós ou com uma africana? Ou, como disse Novalis:

"Sonhamos com viagens pelo universo. Não está o universo já em nós? Não conhecemos as profundidades do nosso espírito. O caminho enigmático conduz

para dentro. Em nós, ou em nenhuma parte, se encontra a eternidade com os seus mundos, o passado e o futuro".

[...] Freud postulou, com razão, a ausência de tempo para os processos do assim chamado inconsciente, hipótese de extrema importância para o problema do tempo que, no entanto, permaneceu de certo modo à margem da investigação psicanalítica. Jung fez uma formulação análoga para o chamado inconsciente colectivo. Não é possível suprimir o complexo problema do tempo na nossa exposição, temos que apontá-lo para responder às nossas duas perguntas. A experiência temporal, especificamente humana, [...] a experiência temporal do presente, do passado e o futuro, e ainda mais, o tempo métrico e medido, é, como sabemos já desde Kant, e especificamente desde Husserl, e também desde Heidegger, consequência de uma estrutura apriorística do nosso eu consciente, que se desenrola passo a passo da infância à juventude. Nós "temporalizamos" o tempo, isto é, articulamos as nossas experiências do mundo quotidiano em presente, passado e futuro. Esta faculdade de articular uma simples corrente de impressões sensoriais que mudam continuamente ou de temporalizar fragmentos de recordações é, em suma, determinante para a nossa experiência da realidade da vigília.

A faculdade de temporalizar extingue-se no dormir, no sonho movimentamo-nos — sem tomar em conta, desde já, as excepções como, por exemplo, a sensação de "ter chegado" demasiado tarde ou demasiado cedo, de ver as horas, de acordar no sonho de outros sonhos, e assim sucessivamente — no sonho movimentamo-nos numa consciência, cabalmente a consciência onírica, diferente da vigília, que se caracteriza pelos seguintes três factores: 1) É a consequência da actualidade e presença pura, onde, por exemplo, nos parecem tão actuais os mortos como no presente da realidade. 2) É uma vivência de transformação constante de uma imagem onírica para outra imagem onírica. 3) Distingue-se, por último, por um âmbito de duração, da vivência da actualidade e da mudança, sem demarcação específica, de passado ou futuro. Isto quer dizer que a consciência onírica — ao contrário da consciência da vigília — se caracteriza especificamente pela perda extensa do "temporalizar". Disto resulta a vivência de uma actualidade e duração do presente permanente porém mutável, sem que se associe especificamente esta mudança com o passado ou o futuro do que sonha, sem o sentido do tempo da vigília. A característica essencial da vida onírica é a permanência e duração da continuidade actual, em que qualquer mudança, qualquer transformação, se vive como presente.

Porém, que percebemos, nesse âmbito atemporalizado da continuidade e o que é que nos permite movimentarmo-nos nele? Se no sonho estamos completamente sós conosco mesmos, estamos ensimesmados em nós mesmos. Que outra coisa poderíamos perceber senão nós mesmos? Percebemos-nos, por exemplo, como um *self* que deseja, instintivo, tal como o assinalara Freud, não sem parcialidades. Porém, o desejo é apenas uma mínima parte de todas as configurações que se representam no sonho. Aí encontramos a esperança junto ao desespero, o medo junto à coragem, o sucesso junto ao fracasso, a desconfiança junto à confiança, a ternura junto à paixão; o comer, o beber, ir de carro, matar [...] são acontecimentos de todos os sonhos. No sonho encontramos-nos com toda a riqueza das relações do mundo da nossa existência — entre outras, também com o desejo e a sexualidade. Estas configurações determinam o nosso *self* referenciado continuamente ao mundo e aos outros, e este *self* percebêmo-los no sonho no âmbito da duração como duradouro e presente. É-nos apresentado sempre como imagem, pois a percepção e a imagem apresentam-se indissolúvelmente interligadas.

Além disso, movimentamo-nos nesse âmbito da duração. As funções da percepção e do movimento, base de toda a acção tematizada, continuam no sonho. Não vemos unicamente a nossa esperança ou desespero em forma de imagem, mas representamo-los por meio do movimento da acção, que se transforma em narração e sonho, ou da multiplicidade de tramas que o sonho tece. Na trama do sonho o movimento, como configuração primordial da acção, serve-lhe como "tema primário" ou motivo base.

[...] O *tat tvan asi hindú* — o mundo és tu — corresponde ao solipsismo completo do sonho, produtor do mundo e que permite ao sonhador voltar a dissipá-lo. Um solipsismo — e este é o fenómeno mais assombroso do sonho — no qual produzimos, construímos o outro, a outra pessoa, com todos os pormenores, e sobretudo, com os seus traços característicos, chamativos, de forma a podermos dizer: o outro sou eu, ele é eu-mesmo, eu mesmo sou o outro. A atemporalidade da consciência onírica anulou a diferença da realidade da vigília. Porém, o que é este *self*, que percebemos no sonho como constantemente em mudança, senão a precipitação, a sedimentação do caminho da nossa vida, temporalizando-se? Cujos milhares de milhões de impressões e vivências não se reduzem a nada [...] mas sim se convertem em duração atemporalizada na consciência onírica, como se o próprio *self* passasse por um coador, as assinalasse e conservasse, modelasse e penetrasse? As nossas vivências mais pessoais encontram-nos de novo no sonho como nosso próprio *self* [...] "vida não vivida" (Weizsäcker). [...]

O *self* que surge no sonho poderá ser apresentado com a seguinte estrutura:

1) Um *self* chamado primordial ou original, hipótese e condição para as sínteses espaciais, temporais e lógicas da nossa pessoa, nosso espírito, nossa consciência.

2) O *self* como esboço permanente das nossas necessidades, nossos desejos, nossas aspirações, estados de ânimo, emoções [...] possibilidades não vividas.

3) O *self* como seleccionado-seleccionador, surgido na vida como configuração da vida, em que se precipita a corrente da vida, que percorremos, temporalizando-a. É a sedimentação da nossa experiência do tempo, da nossa própria vivência do tempo.

Mas podemos ainda precisar melhor os nossos argumentos. A percepção pressupõe sempre um eu que percebe e um oposto percebido. Na consciência da vigília interliga-se, para o acto da percepção, o nosso eu com o percebido, numa unidade inseparável. Devido ao estado perceptivo modificado no sonho, mantendo, no entanto, a sua função, [...] o nosso eu muda a direcção do seu olhar, olha para dentro e percebe-se a si-mesmo ou ao seu *self* atemporalizado, no âmbito da duração. [...] A perda do tempo articulante, de importância decisiva para o pensamento lógico [...] é também, além disso, uma condição essencial para que, na percepção do sonho, experimentemos já não o real mas o possível. [...] O sonho é o domínio do possível.

Por fim, a perda do temporalizar condiciona a falta de perspectiva ou a aperspectividade do acontecer do sonho, que mostra uma constante mudança de sítio e situação: a conversão de distância em proximidade, de floresta em cidade, de pessoas concretas em intocáveis, o aparecer e desaparecer das mesmas. A consciência onírica como percepção do nosso *self*, desenhando-se, mostrando-se em imagens ininterrompidas, resume-se em:

1) Actualidade, isto é, duração e presença atemporalizada, 2) representação do possível, 3) aperspectividade permanentemente em mudança, absolutamente irracional. Esta falta de lógica ou irracionalidade coincide com os numerosos mitos e lendas cujo mérito cabe a Jung ter registado. [...] Há, acaso, um inconsciente ou um ser-inconsciente que determine o sonho, o domine, o constitua, a ponto de Freud dizer que o sonho era "a via real" para o inconsciente? [...] A chave para o acontecer onírico está na alteração da consciência dada a condição do dormir, em especial na perda da consciência do tempo. [...]

Porém, que nos diz o sonho? Como é a relação da consciência onírica com a verdade da razão, do pensamento, com a verdade da nossa existência? Como estudar o sonho sem recorrer aos retículos interpretativos habituais das variadas escolas de psicanálise? [...]

"Sentido": uma palavra chave. Compreender o sentido do sonho quer dizer perceber aproximadamente a sua temática, os seus temas principais e secundários. Aqui, na

compreensão do sentido ou do tema, encontram-se a verdade logicamente compreensível e o figurativo do alógico-irracional. No conceito de sentido encontra-se o ser uno e único, síntese do irracional da consciência onírica e da consciência racional da vigília. Não mais a ruptura entre um inconsciente tautológico e uma consciência racional como dois seres. Este sentido transmite-se pela [...] fala, na conversa com aquele a quem contamos o sonho. [...]

No entanto é perigosa a ilusão de que vamos esgotar, seja com que método for, o sentido do sonho. O sentido do sonho, ao ser contado, pode também voltar a ocultar-se. O sentido do sonho remete uma e outra vez ao que não é, ao que está oculto, e que não torna patente nenhuma explicação racional.

Terminarei os meus comentários com uma imagem:

Noite após noite o homem tira água de um poço profundo para regar e fecundar durante o dia o seu jardim, o campo do seu trabalho e a sua actividade. Tirar a água é o estado onírico, a consciência onírica ou a vivência onírica. Regar corresponde à consciência racional diurna. Nada sabemos sobre a água, as fontes, a sua origem. Todas as tentativas de encontrar uma afirmação sobre esta origem, este motivo da nossa existência e da nossa criatividade, que se renova noite após noite, apoiam-se na tradução da experiência do nosso mundo diurno, da nossa razão, naquela causa primitiva, não só para reencontrar o que já sabíamos e que tanto abre como fecha o acesso à fonte da nossa existência".

### 2.3.2. As abordagens experimentais para a eclosão de um imaginário. A técnica digital da descentração.

2.3.2.0. Se no fim do século passado o sonho hípnic já tinha sido objecto de estudo, é mais recente o estudo do "sonho de vigília".

A "imagerie mentale" — que, em português, designamos por "imaginativa onírica" — é "o conjunto de métodos que procuram privilegiar, no estado de vigília, uma vivência onírica. Trata-se de um estado de consciência, difuso, onde imagens (especialmente visuais) se sucedem. Este estado de consciência onírica de vigília pode ser utilizado com fins terapêuticos (oniroterapia), com uma finalidade de desenvolvimento socioemocional, ou de desenvolvimento espiritual (técnica de Santo Inácio de Loyola)" (Virel 1977: 152).

Estes métodos remontam à Antiguidade. Encontram-se ainda hoje em diversas civilizações "arcaicas", quer como prática ritual, quer como prática terapêutica.

2.3.2.1. A grande questão da integração da "Imaginativa Onírica" na disciplina de Desenvolvimento Socioemocional e Técnicas de Expressão foi saber utilizar uma técnica de raiz terapêutica num processo que, sem deixar de ter as exigências éticas e deontológicas de uma terapia, não o fosse. A vivência proposta (ao nível de uma sensibilização) demonstrou que isso era possível.

Também não se fazia uma proposta isolada. Alarga-se, de há muito, uma corrente, nomeadamente na Alemanha (Leuner, Wyss), Itália (Rigo), Argentina (Fontana) e Estados Unidos (Ashen) que generaliza a qualquer indivíduo (e não apenas àqueles que estão em "crise") o confronto com a sua consciência onírica de vigília, ciente da importância dos processos criativos que esta técnica desencadeia.

A imaginativa onírica, antes de mais, respeita a livre expressão da afectividade, restaura-a, desenvolve-a. Sendo o imaginário a fonte dessa expressão, instala-se um pensamento em rede que faz consciencializar a existência desse potencial criativo. A imaginativa onírica — sublinha André Virel — "restitui à pessoa o seu poder de adaptação permanente e a sua atitude criativa perante a vida. Aplicada numa perspectiva ortogénica a pessoas normais, ( ou apenas pobres afectivamente), constitui um treino saudável do imaginário e uma via de desenvolvimento (1977: 230).

A imaginativa onírica aparece-nos então (para empregarmos uma expressão paradigmática que lhe pertence), como "a luz no fundo do túnel" que nos orienta para a redescoberta de um potencial criativo, individual e de grupo.

Roger Bastide diz que a sociologia só se interessa pelo homem acordado, como se o homem adormecido fosse um homem morto. Daí a associação Hipno-Tanatos. Fechamos as portas entre o dia e a noite. Desvalorizamos a metade "nocturna" da nossa vida.

É essa valorização da consciência onírica de vigília que nos propomos, não como facto isolado, mas para podermos agarrar o homem na sua totalidade — *Sapiens-Demens* — o acto de conhecimento não pode mais dispensar esta dinâmica. O que os estudantes aprendem, quando são sensibilizados à

Imaginativa Onírica, é que o "saber racional" só se pode constituir com a ajuda do imaginário [...] O irracional é simplesmente um não-ordenado, relativo a uma ou outra ordem ou a outras ordens. Nem o irracional nem o racional têm realidade absoluta, substancial, autónoma; um não é nada sem o outro [...] (Ledrut 1998: 43-44).

2.3.2.2. Na época moderna parece ter sido Pierre Janet (1898) a dar à imagem uma função e uma eficácia terapêutica: utilização de imagens sugestivas para combater ideias fixas.

Paralelamente, diversos investigadores em diversos países, interessam-se pela "imaginativa onírica":

Alfred Binet (1922), em França, explora a personalidade a partir de imagens mentais obtidas com os olhos fechados.

Léon Daudet (1926), em França, publica *Le rêve éveillé*, onde descreve o sonho acordado solitário que pratica nos seus passeios ao fim do dia, pelos campos.

Happich (1932), na Alemanha, propõe a técnica meditativa a partir de um repouso psíquico prévio.

Pierce Clark, psicanalista freudiano, praticou um método de imaginativa onírica desde 1923.

Carl Gustav Jung entrevê a sua importância falando de *imaginação activa*.

Em França, é sobretudo com Desoille que a imaginativa onírica se impõe. Inspirando-se nos trabalhos do seu mestre Caslant (1937), parapsicólogo, desenvolve o R.E.D. ("Rêve Éveillé Dirigé"). "O paciente está deitado no divã, na obscuridade, e o terapeuta propõe-lhe um tema a partir do qual ele vai viver um cenário imaginário que descreve à medida que o vai vivenciando, e que o terapeuta orienta, em determinados momentos, com sugestões: as mais importantes são os símbolos ascensionais e os de descida no espaço imaginário onde o "sonhador" se desloca, deslocações que são acompanhadas, em geral, por sensações de euforia (subida) ou de angústia (descida)" (Virel 1977: 153).

Bachelard cita-o no seu livro *L'air et les songes: essai sur l'imagination du mouvement* (1972: 129-145).

Depuis plus de vingt ans, Robert Desoille a travaillé à une psychologie du rêve éveillé, ou plus exactement à une méthodologie de la *rêverie dirigée* qui constitue une véritable propédeutique à la *Psychologie ascensionnelle*. Au fond, la méthode de Robert Desoille est moins une enquête qu'une technique médicale psychiatrique. Par la rêverie ascensionnelle, elle vise à donner une issue à des psychismes bloqués, à donner un destin heureux à des sentiments confus et inefficaces. Cette méthode a été mise en oeuvre dans plusieurs cliniques de la Suisse. Elle est, croyons-nous, susceptible de devenir un des procédés les plus efficaces de cette *Psychagogie* dont un des animateurs principaux est Charles Baudouin [...]

E Durand, a propósito dos regimes das imagens, dos símbolos ascencionais e dos símbolos de descida, cita, por sua vez, Bachelard e Desoille. Na tradução portuguesa do seu livro *Les Structures Antropologiques de l'imaginaire* (1989: 88-89; 140) podemos ler:

"O esquema da elevação e os símbolos verticalizantes são por excelência "metáforas axiomáticas", são as que, mais que quaisquer outras, "obrigam", diz Bachelard, o psiquismo inteiro. "A valorização, qualquer que seja, não é verticalização?" Para confirmar a importância axiomática do vector vertical, o filósofo dos elementos entretém-se a fazer convergir o pensamento do romântico Schelling e do "prudente" Wallon. O primeiro magnificando a verticalidade ascendente como a única direcção que tem uma significação "activa, espiritual", o segundo formulando a hipótese que desenvolvemos aqui, de que "talvez a noção de verticalidade como eixo estável das coisas esteja em relação com a postura levantada do homem, cuja aprendizagem lhe custa tanto". Foi sobre este eixo fundamental da representação humana, sobre esta bipartição primeira do horizonte imaginário que Desoille estabeleceu toda uma terapêutica da elevação psíquica, se não moral, muito próxima do que tinha pressentido o poeta romântico Jean-Paul no seu ensaio *Coup d'oeil sur le monde des rêves*. Esta terapêutica é capaz de nos fazer perceber as ligações directas entre as atitudes morais e metafísicas e as sugestões naturais da imaginação. Desoille recusa-se, com razão, a separar o símbolo ascensional do ideal moral e da completude metafísica. É um catarismo e um dom-quixotismo provocado e terapêutico a que somos convidados e que prova de modo eficiente que os conceitos de verdades e de valores "elevados" e as

condutas práticas que acompanham a sua aparição na consciência são motivadas pelas imagens dinâmicas da ascensão".

"Como escreve Bachelard, é por um movimento "involutivo" que começa toda a exploração dos segredos do devir, e Desoille, na sua segunda obra, estuda os sonhos de descida que são sonhos de retorno e aclimação ou consentimento da condição temporal. Trata-se de "desaprender o medo". É uma das razões pelas quais a imaginação da descida necessitará de mais precauções que a da ascensão. Exigirá couraças, escafandros, ou então o acompanhamento por um mentor, todo um arsenal de máquinas e maquinações mais complexas que a asa, o tão simples apanágio do levantar voo. Porque a descida arrisca-se a todo o momento, a confundir-se e a transformar-se em queda. Precisa continuamente de se reforçar, como que para se tranquilizar, com os símbolos da intimidade. Existe mesmo nas precauções tomadas na descida, como veremos a propósito do complexo de Jonas, uma sobredeterminação das protecções: protegemo-nos para penetrar no coração da intimidade protectora. Bachelard, com a sua sagacidade habitual, ao analisar uma página da *Aurora* de Michel Leiris, mostrou claramente que qualquer valorização da descida estava ligada à intimidade digestiva, ao gesto da deglutição. Se a ascensão é apelo à exterioridade, a um para além do carnal, o eixo da descida é um eixo íntimo, frágil e fofo. O regresso imaginário é sempre um "ingresso" mais ou menos cenestésico e visceral. Quando o filho pródigo arrependido passa o limiar paterno é para se banquetear.

É fácil de conceber que nestas profundidades obscuras e escondidas seja pequeno o limite entre o acto temerário da descida sem guia e a queda nos abismos animais. Mas o que distingue afectivamente a descida da fulgurância da queda, como de resto do levantar voo, é a sua *lentidão*. A duração é reintegrada, domesticada pelo simbolismo da descida graças a uma espécie de assimilação, por dentro, do devir. A Redenção do devir faz-se, como na obra de Bergson, pelo interior, pela duração concreta. De tal modo, que toda a descida é lenta, "leva o seu tempo", até ao ponto de confinar, por vezes, com a laboriosa penetração. A esta lentidão visceral junta-se bem entendido, uma qualidade térmica. Mas trata-se aqui de um calor suave, de um calor lento apetece-nos dizer, distante de todo o fulgor demasiado ardente. E se o elemento pastoso é de facto o elemento da lentidão, se a descida só admite a pasta, a água espessa e adormecida, ela só retém do elemento ígneo a sua substância íntima: o calor".

A esta técnica, de dominante reflexológica, sucedem-se outras que insistem sobre a espontaneidade das imagens.

É Guillery (1942; 1943; 1945), na Suíça, que explora o Eu corporal ilusório; que evidencia que a resolução de conflitos, ao nível da imagem, conduz a uma harmonia psicofisiológica; que coloca o problema da não directividade na imaginativa onírica.

André Arthus (1956), em França, é pioneiro nessa orientação.

André Virel e Roger Frétigny, em França, lançam as bases da *oniroterapia de integração*, apresentada pelos autores no *Vocabulaire des Psychothérapies* (1977: 230-232):

En ce qui concerne ce qu'il est convenu d'appeler *l'onirothérapie d'intégration*, les hypothèses centrales de la recherche onirothérapique sont, entre autres, celle du Moi corporel imaginaire et celle de l'intégration. Dans la vigile, le schème corporel s'intègre au Moi. Dès que la relaxation complète réalise l'isolement par rapport au monde extérieur, l'univers du sujet passe au plan de l'imaginaire, et ce Moi imaginaire, libéré de toute contrainte, de tout contrôle et de toute confrontation avec les normes du monde physique et les impératifs sociaux, ne se manifeste qu'en fonction des pulsions. Il est bipolaire et apparaît à la conscience du sujet, d'une part, sous la forme d'un corps imaginaire habité et vécu, et d'autre part sous la forme de la projection du Moi sur un monde imaginaire. La pratique de l'imagerie mentale montre que tantôt le corps imaginaire subit des distorsions et des déformations dans un paysage imaginaire stable et que tantôt le sujet se sent, au contraire, bien inséré dans un corps imaginaire stable au milieu d'un monde imaginaire fantastique (irréel, déraisonnable, monstrueux, quelquefois, anecdotique, quelquefois inquiétant).

L'hypothèse de l'intégration se fonde sur une génétique des rapports de l'image du corps et de l'image du monde (*schème d'intégration*). Il en résulte que l'onirothérapie d'intégration vise moins à débarrasser un éventuel "inconscient" de ses montages conflictuels qu'à restaurer une libre communication entre le corps imaginaire et le monde imaginaire. Elle comporte en conséquence la nécessité de parvenir à une dislocation du Moi corporel imaginaire, à une intégration de l'image du monde et à une restructuration du Moi enrichi de cette intégration. La forme achevée en est l'onirodrame qui atteint à des abréactions profondes (*décentration*).

[...] L'onirothérapie semble être celle qui atteint au mieux les deux objectifs essentiels de la psychothérapie: mettre le sujet en situation de retrouver avec son équilibre affectif un épanouissement; dépasser la simple cessation des symptômes pour atteindre à la restauration de l'aisance et de la créativité".

Em regra, a eclosão das imagens é feita a partir de um relaxamento ligeiro ou utilizando técnicas de relaxação precisas como o Treino Autogénico de Schultz ou a técnica de Jacobson. André Virel apresenta uma nova técnica para o aparecimento espontâneo de imagens mentais: a *descentração*. (1977: 89-93):

Le sujet est habituellement allongé, les yeux fermés, dans une pièce obscure ou aux éclairages très atténués. Il lui est demandé d'oublier ce qu'il peut savoir de la concentration et de la relaxation. Par définition, la concentration implique un effort d'attention sur un département sensoriel ou sur une fonction sensorielle. Ici le sujet doit s'abstenir de tout effort, d'où le nom de décentration donné à la technique. Toute attention doit s'effacer pour une *attente*.

Le but de la mise en condition n'est pas la recherche d'un état de relaxation, puisqu'il convient ici d'accepter les contractures qui précèdent généralement, et parfois de façon douloureuse, le stade de dissociation de l'image corporelle.

Initialement, la technique digitale peut faciliter l'entrée dans cet état d'attente passive. Le sujet est amené à abandonner les filtrages habituels imposés à ses perceptions sensorielles, et à percevoir par exemple la circulation du sang à l'extrémité de ses doigts [...].

La palpitation du sang emplit le champ de la conscience perceptive. Les mains semblent grossir, se déformer, changer de position souvent de façon dissymétrique. Puis les divers départements sensoriels parlent anarchiquement [...]

La décentration recherche donc la levée des filtrages qui séparent constamment chaque sensation particulière de cette perception globale qu'impliquent l'existence et le maintien du moi.

C'est l'anarchie de la perception opposée à la synarchie de l'intégration. Tout filtrage étant aboli, le sang bat au rythme cardiaque à l'extrémité de chaque doigt, mais il peut être perçu comme battant à un rythme différent dans chacune des deux mains. Tour à tour et sans aucun choix par le Moi, chaque organe, chaque fonction, prend le droit de parler seul. C'est ici ou là, dans tel organe ou sur telle surface, la chaleur ou le froid, la pesan-

teur ou la légèreté, la réduction ou l'amplification de la forme, et c'est même parfois les deux contraires au même instant, une ambivalence sensorielle plus ou moins localisée.

La technique de décentration évoque celle des physiologistes pratiquée dans les laboratoires de cosmonautique et qu'ils nomment *isolement sensoriel* ou *faim sensorielle*. Nous préférons, pour notre part, parler d'*égalisation sensorielle* [...]

En onirothérapie d'intégration, et au cours de la phase de décentration, ce stade d'égalisation sensorielle où surgissent des images, nous l'avons nommée "Perception Métamorphique du Corps" (P.M.C.). Il s'agit d'une perception désintégrée du corps réel dont le sujet garde encore conscience. Dès ce stade surgissent déjà des images, d'abord corporalisées [...] puis des images mentales discontinues, enfin des paysages cohérents dans lesquels le sujet va imaginer se mouvoir, debout, habitant en quelque sorte un corps imaginaire comme au cours du rêve hypnique. C'est le stade de l'imagerie mentale. [...]

Ce faisant, le sujet se débarrasse progressivement de ses difficultés psychologiques. Lorsque le patient est bien intégré dans son corps imaginaire (et c'est là le secret de la réussite de la technique) il peut se mouvoir dans l'espace comme dans le temps. [...]

Au retour de ce voyage, le patient se trouve enrichi d'un vécu symbolique et plus authentique de lui-même. [...] A l'issue de la décentration, suivie ou non d'imagerie mentale proprement dite, le sujet, de lui-même, réintègre la perception de son corps réel centré et relaxé. Ainsi la technique de décentration peut s'accompagner de sensations corporelles pénibles, mais le sujet sera pourtant relaxé en fin de séance. Ce retour à l'état vigile, au réel, doit faire l'objet de précautions aussi minutieuses que la mise en condition précédant l'imagerie mentale [...]

Quelle que soit la directivité nécessaire au départ, la décentration est une technique de mise en condition de liberté. Elle est la technique initiale de choix de l'onirothérapie, dite d'intégration. On peut la comparer aux rites d'initiation ou rites de passage.

## 2.4. *Imaginário e Pedagogia*

### 2.4.0. Poderemos falar de um Imaginário especificamente educativo?

Se o interesse pelo Imaginário, não escapa, em absoluto, a inúmeras disciplinas (literatura, filosofia, antropologia, psicologia, psiquiatria, psicanálise,

sociologia, etnologia, história, etc.), será que a Pedagogia "sente" que o Imaginário também lhe diz respeito?

Nas ciências humanas e sociais e, por inerência, nas Ciências da Educação, a articulação entre racional e irracional, consciente e inconsciente, torna-se necessária para a leitura mais clara das práticas humanas, sempre carregadas de imaginário. Essa compreensão beneficia, sem dúvida, deste tipo de abordagem transversal.

Não sendo o Imaginário uma disciplina, como o sublinhou Durand (1996), mas um "tecido conjuntivo" entre disciplinas, um "lugar entre saberes", a Pedagogia não pode deixar de ser atravessada por ele. Ressentiu-se do fechamento ao Imaginário legado pela herança clássica, mas beneficiou, naturalmente, da abertura ao Imaginário neste nosso século.

Ardoino interroga-se sobre se poderemos falar de um imaginário especificamente educativo (1985: 24). Para ele, trata-se mais de uma atitude operatória para falarmos de um imaginário cultural, político, da organização, etc., pois o imaginário encontra-se em todas as formas de actividade humana, individuais ou colectivas.

Mas, mesmo que não haja um imaginário educativo específico, há a possibilidade de um trabalho especificamente educativo a partir de produções do imaginário, ao nível de situações educativas onde se tem privilegiado os jogos de simulação, os jogos educativos, o psicodrama, o método casuístico, onde as vivências relacionais se ancoram num imaginário individual e grupal (Ardoino 1985: 24). Também por nós trabalhados em anos anteriores, na formação de professores (Malpique et al., 1981; 1983; 1986), hoje, no entanto, privilegiamos outros processos, porventura mais profundos, como "Histórias de Vida", "Imaginativa Onírica", "Mitopoética do Conto de Fadas".

Gilbert Durand reforça esta nossa opção quando afirma:

"Hoje, graças (...) à antropologia, já não é apenas um vago exotismo ou o simples encanto da evasão e do extravagante que vêm balbuciar os conselhos de uma terapêutica humanista.

Do mesmo modo que a nossa civilização tecnocrata e planetária autoriza paradoxalmente o *Museu Imaginário*, permite também um inventário geral dos recursos imaginários, uma *arquetipologia geral*. Impõe-se então uma educação estética,

totalmente humana, como educação fantástica à escala de todas as fantasias da humanidade. Não só é possível reeducar a imaginação no plano do traumatismo individual, como o tenta a "realização simbólica", não só se pode corrigir individualmente o défice imaginário, causador de angústia, pela psicoterapia que utiliza o "sonho acordado", como também as técnicas ditas "de acção psicológica", as experiências sociodramáticas esboçam uma pedagogia da imaginação que a educação deve ter em conta (...) Assim, a antropologia permite uma pedagogia e remete naturalmente para um humanismo cuja vocação ontológica, manifestada pela imaginação e pelas suas obras, parece constituir o núcleo" (Durand 1989: 295-297).

#### 2.4.1. - As Pedagogias de vanguarda. As Pedagogias da Alteridade. A Pedagogia do Imaginário\*

O reassumir pleno da consciência antropológica (e humanista) da educação leva a que o apostolado das pedagogias termine. O regresso das pedagogias, e o emergir das pedagogias da alteridade, ("alteridade — carácter do que é outro. Opõe-se a identidade" (Lalande 1956: 39)) — perspectivam respostas actuais para as interrogações contemporâneas. Não sob a forma de finalidades, objectivos ou recomendações, mas tomando a pessoa como "o principal sustentáculo do *neo-humanismo educacional*", centro de processos educativos como seu fundamento dinamogénico e não substancialista" (Carvalho 1992: 61).

Das novas pedagogias, a Pedagogia do Imaginário informa particularmente esta disciplina. Como todas as outras novas pedagogias ela retoma e renova o conceito de educabilidade. Isto é, aceita "a influência que uma atitude, uma estratégia ou um meio [possam] ter na configuração de comportamentos e no sentido da própria vida; (...) a promoção do humano, pela realização em cada um do que diferentemente vai sendo considerado como a sua essência educável" (Carvalho 1992: 58-59).

---

\* Texto adaptado: Malpique, M. (1995). "Intervenção". In *Pequenas Histórias: a geografia das crianças: práticas e representações de lugares do dia-a-dia de crianças portuguesas em idade escolar*. Tese de doutoramento. Porto: UP, 658-666.

Só um ser finito — ou que tenha consciência da sua finitude — é educável, tem necessidade de educar-se e desejo de transcender-se. Processo sempre inconcluso, utópico pela dinâmica da própria transcendência.

E hoje, como já não estamos no tempo do humanismo tradicional que tomava o sujeito na sua insularidade, a pessoa não pode deixar de recorrer ao paradigma da alteridade.

A Educação, enquanto projecto antropológico, contribui para a construção do homem na sua plenitude. Aqui, a Pedagogia do Imaginário tem a sua intervenção incisiva, pois propõe-se realizar, nas palavras de Bachelard (1953: 29) a "antropologia do homem completo", "a antropologia de duplo registo":

"Assim, os problemas do materialismo colocar-se-ão tanto mais claramente quanto mais francamente efectuarmos uma separação completa entre a vida racional e a vida onírica, aceitando uma vida dupla, a do homem nocturno e a do homem diurno, dupla base de uma antropologia completa.

Uma vez efectuada a divisão entre imaginação e razão, pode ver estabelecer-se, mais claramente, no psiquismo humano, o problema de uma dupla situação. De facto, é um problema de dupla situação o que se põe quando se quer tratar, com numerosos e precisos exemplos, das relações do reino das imagens com o reino das ideias.

Esta dupla situação, naturalmente que nunca é bem assumida, raramente equilibrada nos inquéritos dos psicólogos e dos epistemólogos. O onirismo e o intelectualismo são, tanto para o inquiridor como para o inquirido, polaridades sempre um pouco instáveis. Nós próprios, entregando-nos a fundo a este duplo trabalho, nunca conseguimos obter, quanto a esta dupla situação, perspectivas de trabalho, nunca conseguimos obter, quanto a esta dupla situação, perspectivas de igual profundidade. Tudo depende do problema tratado, problema de estética da linguagem ou problema da racionalização da experiência. Mas, uma vez também claramente comprometidos, os valores oníricos e os valores intelectuais ficam em conflito. Muitas vezes afirmam-se uns aos outros exactamente neste conflito".

Transpondo esta reflexão para a problemática educativa, "verificamos que, quando Bachelard enaltece o valor antropopedagógico da infância, não o faz no sentido de propor a perpetuação anacrónica das imagens infantis (...) mas antes enquanto o *espírito da infância* representa a consagração do papel do imaginário,

do desafio ao real e perplexidade inabalável diante do saber constituído. É a defesa, afinal, de uma *cultura dupla* contra o conformismo pedagógico e o esquematismo cultural do racionalismo linear e hegemónico que àquele deu lugar preponderante e enquadramento" (Carvalho 1992: 70).

### *Síntese*

As aulas teóricas do módulo 2 — IMAGINAÇÃO. IMAGINÁRIO. IMAGINATIVA ONÍRICA — desenvolvem-se num total de 12 aulas (24 horas), sendo sete destinadas ao corpo teórico apresentado nos pontos 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4, e cinco para projecção e debate dos filmes "Lewis Carrol - a obra" (uma aula, ponto 2.2) e "A sabedoria do Sonho" de Carl-Gustav Jung (quatro aulas, ponto 2.3.1).

*Aulas práticas*  
desenvolvimento

Seminário: "Imaginativa Onírica"

As aulas práticas deste módulo constituem-se também como Seminário, que pretende, igualmente, articular de forma clara e dinâmica, um corpo de conhecimentos que vai sendo desenrolado nas aulas teóricas, com um corpo de vivências correspondentes às imagens de descentração e imagens oníricas de cada um e à socialização das imagens no grupo.

Ainda com base na investigação-formação, este Seminário tem como finalidades:

- . Conhecer, através da sensibilização à "Imaginativa Onírica", algumas das dimensões que nos constituem.
- . Conhecer os parâmetros do *homo aestheticus*: o lúdico, o imaginário, o onírico.
- . Consciencializar que a Pedagogia do Imaginário, no seu duplo registo, realiza a antropologia do Homem completo.
- . Consciencializar as exigências éticas e deontológicas da investigação-formação.
- . Reaprender a lidar com a metáfora
- . Conhecer a dialéctica entre o racional e o irracional

O seminário "Imaginativa Onírica" desenvolve-se em seis tempos, sendo dois não presenciais.

- 1º tempo - 16 horas  
*oito sessões práticas de "Imaginativa Onírica"*

Explica-se que a sessão que irá ser experimentada é a sessão - tipo das sete sessões que se seguirão (1/semana). Diz-se que o exercício dura cerca de 20 mn e

consiste no abaixamento do nível de vigilância, através de uma técnica apropriada, com vista à eclosão de imagens.

Só fará a sessão (e as seguintes) quem quiser\*.

#### *Palco do onirodrama*

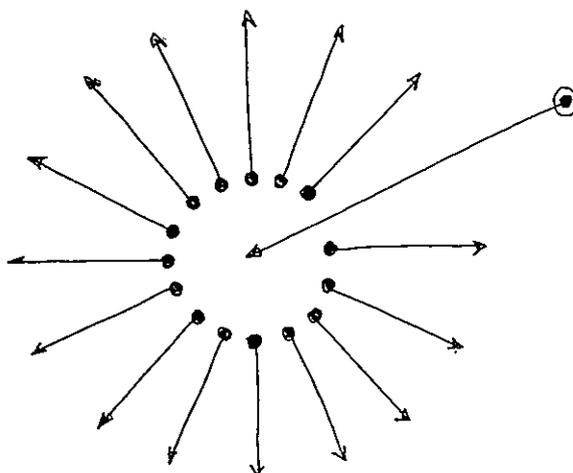
. Disposição em círculo, no meio da sala, de colchões em número igual ao dos alunos, mais um (média 15).

- . Luz regulável
- . Aquecimento regulável

#### *Postura*

Pede-se às pessoas para se libertarem dos objectos que normalmente usam — relógios, adereços, sapatos — e para desapertarem cintos, botões muito cingidos ao pescoço, etc., para sentirem o corpo "vestido" o mais confortável possível.

Convidam-se, depois, a deitarem-se nos colchões, previamente revestidos com um cobertor, com a cabeça para o centro do círculo, e a cobrirem-se até aos ombros, com outro cobertor, deixando os braços de fora. As pernas ficam estendidas, levemente afastadas, e os pés tombados, naturalmente, para um lado e para o outro. Os braços devem estar levemente flectidos pelos cotovelos para evitar rigidez muscular, as palmas das mãos para baixo, dedos entreabertos.



\* Nunca houve recusas ao Seminário, até hoje. Mas é expresso o desejo, por alguns, de passar ao estatuto de observador da prática do grupo, numa ou noutra sessão.

*A cena*

Baixa-se a luz.

O operador, fora do círculo, orienta a cena que virá a desenrolar-se, dirigindo-se ao grupo e a cada um em particular:

*... Vou procurar abstrair de todos os ruídos exteriores... se surgirem vou integrá-los...*

*... vou deixar correr os pensamentos uns atrás dos outros... sem procurar agarrar nenhum...*

*... vou deixar cair as pálpebras sobre os olhos... naturalmente... como quem deixa correr as persianas da janela de uma casa... para fazer escuro dentro de mim... posso fixar um ponto no meio da testa e sinto as pálpebras pesarem sobre os olhos...*

*... estou completamente sossegado... sossegada... um profundo bem-estar envolve o meu corpo...*

*... vou imaginar que um sopro me percorre o corpo pela face ventral... da cabeça aos pés... e depois dos pés à cabeça... e tomo consciência da unidade do meu corpo... e volto a imaginar agora que o mesmo sopro me percorre o corpo pela face dorsal... dos pés à cabeça... e depois da cabeça aos pés... e tomo de novo consciência da unidade do meu corpo...*

*... vou imaginar que sou uma esfera que está no dedo grande do meu pé... e que essa esfera vai fazer uma viagem no interior do meu corpo... no meu ritmo próprio... subindo dos pés até aos ombros.. seguindo o rio de sangue que percorre o meu corpo ou a estrutura óssea que o sustenta... descendendo depois pelos ombros... pelos braços... até às pontas dos dedos das mãos... onde vou ficar à espera de sentir o palpitar do coração nas pontas dos dedos... vou ficar à espera... disponível... vou procurar aceitar tudo o que de desagradável e agradável possa acontecer... vou ficar à espera... à espera...*

Cerca de 20 minutos depois o operador volta a intervir:

*... vamos regressar... vamos voltar agora... aqui... a esta sala... ao meu colchão...*

*... no ritmo próprio... sem forçar... começamos por tomar atenção aos ruídos exteriores...*

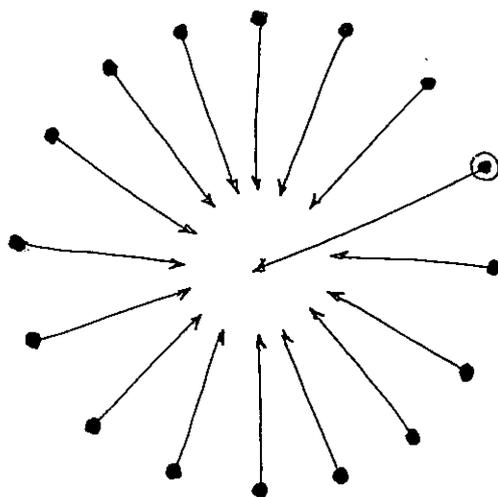
*... depois... para retomar o tónus inicial... vamos apertar as mãos com força... levantar os braços dobrando-os pelos cotovelos... deixá-los depois cair com todo o peso...*

*abrindo as mãos... para relaxar... repetimos o exercício três vezes... respiramos fundo à terceira vez... abrimos os olhos... espreguiçamos... mudamos de posição...*

À medida que o grupo "acorda" aumenta-se um pouco a luminosidade da sala. Cada um faz um registo rápido, por escrito e podendo recorrer ao desenho, do que se passou (Anexo e).

#### *Socialização das imagens no grupo*

Agora a postura é outra. Todos se sentam em círculo, virados para dentro, e um a um partilham a(s) cena(s) que vivenciaram. O operador entra no círculo. Dinamiza a socialização das imagens no grupo.



#### *Síntese*

O operador responde às questões levantadas. Faz a síntese das imagens de "descentração" e "oníricas" produzidas. Sublinha a progressão de um imaginário individual que se vai revelando e o enriquecimento produzido pelo imaginário do grupo.

- 2º tempo  
(*não presencial*)  
Elaboração do dossier de "Imaginativa Onírica"

- 3º tempo - 4h  
Intercomunicação das imagens registadas
- 4º tempo - 2h  
Avaliação do seminário em grupo aberto  
(verbalização)
- 5º tempo  
(*não presencial*)  
Avaliação escrita, segundo modelo dado, do posicionamento do aluno  
em relação à "Imaginativa Onírica" (Anexo f)
- 6º tempo - 2h  
Síntese do Seminário

módulo 2

IMAGINAÇÃO. IMAGINÁRIO. IMAGINATIVA ONÍRICA

Bibliografia essencial

2.1. *Imaginário/Mitologias/Mitodologias*

- |               |                |   |
|---------------|----------------|---|
| BACHELARD, G. | 1972           | <i>La poétique d l'espace.</i> Paris: PUF.  |
|               | 1948           | <i>L'eau et les rêves: Essai sur l'Imagination de la Matière.</i> Paris: José Corti.                  |
|               | 1948           | <i>La Terre et les Rêveries de la Volonté: Essai sur l'Imagination des Forces.</i> Paris: José Corti. |
|               | 1948           | <i>La Terre et les Rêveries du Repos: Essai sur les Images de l'Intimité.</i> Paris: José Corti.      |
|               | 1948           | <i>La Psychanalyse du feu.</i> Paris: Gallimard.  |
|               | 1948           | <i>L'intuition de l'instant.</i> Paris: Stock.  |
|               | 1972           | <i>L'air et les songes: Essai sur l'Imagination du mouvement.</i> Paris: José Corti.                  |
| BASTIDE, R.   | 1970           | <i>Le prochain et le lointain.</i> Paris: Cujas.  |
| CAILLOIS, R.  | 1938           | <i>Le Mythe et l'homme.</i> Paris: Gallimard.   |
| CASSIRER, E.  | 1972           | <i>Philosophie des formes symboliques.</i> 3 vol. Paris: Minuit.                                      |
| CORBIN, H.    | 1958           | <i>L'Imagination créatrice dans le soufisme de'Ibn Arabî.</i> Paris: Flammarion.                      |
| DUMEZIL, G.   | (1941<br>1948) | <i>Jupiter, Mars, Quirinus .3 vol.</i> Paris: Gallimard.  |

- DURAND, G. 1989 *As estruturas antropológicas do imaginário*. Lisboa: Editorial Presença.
- 1984 *L'imagination symbolique*. 4<sup>a</sup> ed. Paris: PUF.
- 1992 *Figures mythiques et visages de l'oeuvre: de la mythocritique à la mythanalyse*, 2<sup>a</sup>ed. Paris: Dunod.
- 1981 *L'Ame tigrée: les pluriels de psyché*. Paris: Denoël.
- 1994 *L'Imaginaire: essai sur les sciencs et la philosophie de l'image*. Paris: Hatier.
- 1996 *Introduction à la mythologie: Mythes et sociétés*. Paris: Albin Michel.
- 1996 *Champs de l'imaginaire*. Grenoble: Ellug.
- 1983 *Mito e sociedade: A mitanálise e a sociologia das profundezas*. Lisboa: A regra do jogo.
- 1982 *Mito, símbolo e mitologia*. Lisboa: Ed. Presença.
- DURAND, Y. 1988 *L'exploration de l 'Imaginaire: Introduction à la modélisation des Univers mythiques*. Paris: L'espace bleu.
- JUNG, C.-G. 1964 *O Homem e seus Símbolos*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- LÉVY-STRAUSS, C. 1978 *Mito e Significado*. Lisboa: Edições 70.
- MAFFESOLI, M. 1980 *La Galaxie de l'Imaginaire: Dérive autour de l'oeuvre de Gilbert Durand*. Paris: Berg International.

- MALRIEU 1996 *A construção do imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, E. 1956 *Le cinema ou l'homme imaginaire*. Paris: Minuit.
- SARTRE, J-P. 1940 *L'Imaginaire*. Paris: Gallimard.
- SERVIER, J. 1994 *L'Homme et l'invisible*. Paris: Rocher.
- 1994 *Les techniques de l'invisible*. Paris: Rocher.
- SOLIÉ 1980 *Psychanalyse et imaginal*. Paris: Edition Imago.
- TACUSSEL, P. 1995 *Mythologie des formes sociales*. Paris: Meridiens Klincksieck.
- 1984 *L'attraction sociale: La dynamique de l'imaginaire dans la société monocéphale*. Paris: Méridiens.
- VIREL, A. 1965 *Histoire de notre image*. Genève: Editions Mont Blanc.
- WUNENBURGER, 1995 *La vie des images*. Strasbourg: Presses Universitaires.  
J.-J.  
1977 *Philosophie des images*. Paris: PUF.

## 2.2. Mitopoïética do conto de fadas

- BETTELHEIM, B. 1985 *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- BORGES, J.L. 1989 *Obras Completas*. 4 vol. Barcelona: Emecê.
- CARROL, L. 1989 *Oeuvres*. 2 vol. Paris: Robert Laffont.
- FRANZ, M.-L. V. 1978 *La voie de l'individuation dans les contes de Fées*.  
Paris: La Fontaine de Pierre.

- FRANZ, M.-L. V. 1981 *L'Ane d'Or: Interprétation d'un conte.* Paris: La Fontaine de Pierre.
- 1980 *L'interprétation des contes de Fées.* Paris: La Fontaine de Pierre.
- 1979 *La femme dans les contes de Fées.* Paris: La Fontaine de Pierre.
- 1980 *L'ombre et le mal dans les contes de Fées.* Paris: La Fontaine de Pierre.
- 1982 *Les mythes de création: Processus créateur et modèles de créativité.* Paris: La Fontaine de Pierre.
- GRIMM, J. e W. s/d *Contos de Grimm.* Lisboa: Relógio de Água,
- PERRAULT, C. 1977 *Contos.* Lisboa: Editorial Estampa.
- WULLSCHLÄGER 1995 *Enfances Rêvées.* Paris: Autrement.
- 2.3. *Imaginativa Onírica*
- DIATKINE, R. 1996 *A criança no adulto: ou a eterna capacidade de sonhar.* Lisboa: Instituto Piaget.
- DESOILLE, R. 1945 *Le rêve Éveillé en psychothérapie: essai sur la fonction de régulation de l'inconsciente collectif.* Paris: PUF.
- 1961 *Théorie et pratique du Rêve Eveillé Dirigé.* Genève: Ed. du Mont-Blanc.
- FRÉTIGNY, R. 1968 *L'imagerie mentale: introduction à l'onirothérapie.* Genève: Ed. du Mont-Blanc.
- VIREL, A.

- HOBSON, J. A. 1996 *O cérebro sonhador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- JOUVET, M. 1995 *O sono e o sonho*. Lisboa: Instituto Piaget.
- NANCIA, M. 1991 *O sonho como religião da mente*. Lisboa: Escher.
- PRÉVOST 1990 *Les bâtisseurs de l'imaginaire*. Paris: Editions de L'Est.
- SAMI-ALI 1997 *Le rêve et l'affect: une théorie du somatique*. Paris: Dunod.
- 1974 *L'espace imaginaire*. Paris: Gallimard.
- 1980 *Le banal*. Paris: Gallimard.
- 1977 *Corps réel, corps imaginaire*. Paris: Dunod.
- 1990 *Le corps, l'espace et le temps*. Paris: Dunod.
- SHEIKH, A. A. 1983 *Imagery. Current theory. Research and Application*. New York: A Wiley-Interscience Publication, John Wiley & Sons.

#### 2.4. Imaginário e Pedagogia

- AJURIAGUERRA, J. 1971 *Manuel de Psychiatrie de l'enfant*. Paris: Masson.
- ALENCAR, S. 1986 *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CHATEAU, J. 1972 "L'imaginaire chez l'enfant. In GRATIOT-ALPHANDÉRY e ZAZZO (dir.) - *Traité de Psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.
- DIAS, C.A.;  
MONTEIRO, J.S. 1989 *Eu já posso imaginar que faço*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- DUBORGEL, B. 1992 *Imaginaire et pédagogie*. Paris: Privat.

- FONSECA, F. 1990 *A Psicologia da Criatividade* . Lisboa: Escher.
- ITURRA, R. 1997 *O Imaginário das Crianças*. Lisbo: Fim de Século.
- JEAN, G. 1976 *Pour une pédagogie de l'imaginaire* . Paris: Casterman.
- LEITE, E.;  
MALPIQUE, M. 1985 *Espaços de criatividade: A criança que fomos, a criança que somos...* Porto: Afrontamento.
- LOWENFELD, V. 1961 *Desarrollo de la capacidad creadora*. 2 vol. Buenos Aires: Ed. Kapeluz.
- LOWENFIELD,  
V.; BRITAIN, L. 1975 *Creative and Mental Growth* . London: Collier MacMillan Publishers.
- OSBORN, A. 1974 *L'imagination constructive: Créativité et Brainstorming*. Paris: Dunod.
- POSTIC, M. 1989 *L'imaginaire dans la relation pédagogique* . Paris: PUF.
- PIAGET, J. 1986 *A Formação do Símbolo na Criança : Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação* . Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- RAABE, J. 1979 "L'enfant et le jeu: Approches théoriques et applications pédagogiques" *Études et documents d'éducation*, 34. Paris: Unesco.  
(dir.)
- TORRANCE, E. P. 1974 *Pode-se ensinar criatividade?* São Paulo: EPU.
- WINNICOTT, D. 1971 *Jeu et réalité: L'espace potentiel* . Paris: Gallimard.
- WYDOWN, J.-C. 1997 *Créativité: mode d'emploi*. Paris: Les Editions d'Organisation.

*Revistas, Dicionários, Vocabulários*

*Revistas*

- . *Cahiers de l'Imaginaire* . Paris: L'Harmattan.
- . *Journal of Mental Imagery* (USA).
- . *Cahiers internationaux de symbolisme* . Genève: Le CIEPHOM.
- . *Junguiana*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica
- . *Bulletin de liaison des Centres de Recherches sur l'Imaginaire*. Dijon. France.
- . *Revue d'épistémologie critique et d'anthropologie fondamentale*. Paris: L'Harmattan.

*Dicionários/Vocabulários*

- CHEVALIER, J.; 1982 *Dictionnaire des symboles*. Paris: Robert Laffont.
- CHEERBRANT,  
A.
- BONNEFOY, I. 1981 *Dictionnaire des mythologies et des religions des sociétés  
(org.) traditionnelles et du monde antique*. Paris: Flammarion.
- VIREL, A. 1977 *Vocabulaire des Psychothérapies*. Paris: Fayard.

*Videos*

- . "A Sabedoria do Sonho" (Jung)
  - "Uma vida de sonhos" (30' + 20')
  - "A herança dos sonhos" (25' + 26')
  - "Um mundo de sonhos" (28' + 24')
- . "Lewis Carrol - a obra"



*Textos divulgados*

1. (2.1./2.3) DURAND, Gilbert (1970) "L'exploration de l'imaginaire". In BURGOS, Jean (r.), *Méthodologie de l'imaginaire*. Paris: Lettres Modernes, 15-45.
2. (2.1./2.3) FONSECA, Fernandes (1990) "A psicologia da criatividade". In *A Psicologia da Criatividade*. Lisboa: Escher, 25-50.
3. (2.1./2.3) DURAND, Gilbert (1993) "Conclusion: les fonctions de l'imagination symbolique". In *L'imagination symbolique*. Paris: PUF, 115-130.
4. (2.1./2.3) DURAND, Gilbert (1996) "L'Imaginaire et le fonctionnement social de marginalisation". In *Champs de l'Imaginaire*. Grenoble: Ellug, 157-168.
5. (2.1./2.3) SHAFFER, H. (1972) "La fonction d'imagination dans la vie et dans certains états psychopathologiques". *Actas do IV Encontro da SITIM*. Porto, 69-78.
- 6a. (2.1./2.3) S/autor. Texto do documentário transmitido no programa "Artes e Letras" sobre "A sabedoria do Sonho" - obra de Carl Gustav JUNG.
- 6b (2.1./2.3)
- 6c (2.1./2.3).
7. (2.1./2.3) JUNG, C.G. (1995) "Glossário". In *Memórias, Sonhos, Reflexões*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 250-360.
8. (2.1./2.3) JACOBI, J. (1947) "Esencia y estructura de la psique". In *La Psicología de C.G. Jung*. Madrid: Espasa-Galpe, 31-79.
9. (2.1./2.3) JACOBI, J. (1972) "La contribution de Jung à la psychologie de l'enfant". *Actas do IV Encontro da SITIM*. Porto, 1 pág.
10. (2.1./2.3) CHATEAU, Jean (s/d) "L'imaginaire chez l'enfant". In ZAZZO, R. (dir.), *Traité de Psychologie de l'enfant*. Paris: PUF, 133-220.

11. (2.1./2.3) AJURIAGUERRA, J. (1977) "Le rêve et l'imagerie chez l'enfant". In *Manual de Psychiatrie de l'enfant*. Paris: Masson, 182-187.
12. (2.1./2.3) GUEDES, Fernando (1988) "*Fernando Lanhas: os sete rostos*". Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1p + 3pp.
13. (2.1./2.3) DURAND, Gilbert (1989) "Os símbolos ascencionais". In *As estruturas antropológicas do imaginário*. Lisboa: Presença, 88-89; 140; 295.
14. (2.1./2.3) FRÉTIGNY, R.; VIREL, A. (1968) "Petit lexique des termes techniques utilisés en onirothérapie". In *L'imagerie mentale*. Genève: Editions du Mont-Blanc, 327-328.
15. (2.1./2.3) BACHELARD, Gaston (1972) "Les travaux de Robert Desoille". In *L'air et les songes: essai sur l'imagination du mouvement*. Paris: Corti, 129-145.
16. (2.1./2.3) GRIMAL, Pierre (1951) *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Lisboa: Difel, 336; 318; 231.
17. (2.1./2.3) FERNANDES, Azevedo (1987) "Psicoterapias combinadas e sua convergência na arte, destacando-se comunicação e sonho acordado". *Jornal do Médico*, ano XLVII, vol., CXXII, Abril, 638-662.
18. (2.1./2.3) WYSS, Dieter (1988) "La consciencia onírica: observaciones sobre el problema del inconciente". In *Rev. Filosofia. Univ. Costa Rica*, XXVI (63,64), 3-8.
- 19a. (2.1./2.3) VIREL, André (1977) *Vocabulaire des Psychothérapies*: Paris: Fayard,  
19b. (2.1./2.3) 225-232; 151-164; 89-93.  
19c. (2.1./2.3)
20. (2.1./2.3) DORKEL-DRECQ, Odile (1986) "La Décentration: mise en condition pour l'éclosion d'un imaginaire". Paris: L'Arbre Vert, 22 pp.
21. (2.1./2.3) VIREL, A; FRETIGNY, R. (1986) "Réflexions sur l'imagerie mentale". Paris: Payot.

22. (2.1./2.3) LAUWE, M. J. Chombart de (1979) "Evadé dans "un monde autre". In *Un monde autre: l'enfance*. Paris: Payot.
23. (2.2) BETTELHEIM, Bruno (1985) "Introdução: A luta pelo sentido". In *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand Editora, 9-30.
24. (2.2) GRIMM, Jacob e WILHELM (s/d) "A Bela Adormecida". In *Contos de Grimm*. Lisboa: Relógio d'Água, 13-16.
25. (2.2) BETTELHEIM, Bruno (1985) "A Bela Adormecida". In *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand Editora, 285-298.
26. (2.2) PERRAULT, Charles (1977) "A Bela Adormecida". In *Contos* Lisboa: Editorial Estampa, 83-85.
27. (2.2) PERRAULT, Charles (1977) "O capuchinho vermelho". In *Contos* Lisboa: Editorial Estampa, 97-100.
28. (2.2) BETTELHEIM, Bruno (1985) "A menina do capuchinho vermelho". In *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand Editora, 212-233.
29. (2.2) BETTELHEIM, Bruno (1985) "Hansel e Gretel". In *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand Editora, 203-212.
30. (2.2) GRIMM, Jacob e Wilhelm (s/d) "Hansel e Gretel". In *Contos de Grimm* Lisboa: Relógio d'Água, 153-61.
31. (2.2) CARROL, Lewis (1971) "A casa-espelho". In *Alice do outro lado do espelho*. Lisboa: Editorial Estampa, 13-24.
32. (2.2) BORGES, Jorge Luís (1984) "La Biblioteca de Babel". In *Ficciones*. Madrid: Alianza Editorial, 89-100.

33. (2.4) GOMES, Joaquim (s/d) "A Estrutura da inteligência e a criatividade (as investigações de J. P. Guilford)". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, X, 3-38.
34. (2.4) MALPIQUE, Manuela (1995) "Na escola, o imaginário (dos alunos) é colonizado pela razão (dos professores)?". *Repensar a Escola: I Jornadas Pedagógicas. Actas*. Universidade Católica Portuguesa (Pólo de Leiria), 7- 17.
35. (2.4) ALENCAR, E. Soriano de (1986) "Criatividade e Ensino". In *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 54-65.
36. (2.4) GILLE, A.; BATATO, K. (s/d) (s/d) "Uma investigação sobre a criatividade no Ensino Secundário Superior: descrição do instrumento "Torrance test of Creative thinking". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, X, 39-46.
37. (2.4) ABRAHAM, Ada (1984) "L'univers professionnel de l'enseignant: un labyrinthe bien organisé". In *L'enseignant est une personne*. Paris: ESF, 20-27.
38. (2.4) JEAN, Georges (1991) "Imagination morte". In *Pour une Pédagogie de l'Imaginaire*. Paris: Casterman, 15-18.
39. (2.4) DUBORGEL, Bruno (1992) "Orientations théoriques pour une éducation de l'imagination". In *Imaginaire et Pédagogie*. Toulouse: Privat, 231-256.
40. (2.4) RIBEIRO, A.; BONBOIR, A. (1985) "A la recherche des moyens de stimuler la créativité". *Bulletin de Psychologie*, tome XXXVIII, n° 372, 813-830.

módulo 3

A RAZÃO SENSÍVEL

módulo 3  
A RAZÃO SENSÍVEL

A razão sensível propõe-se aproximar, mesmo juntar, o que, durante séculos, esteve separado: o *logos* (palavra de expressão ambígua, que, em grego, tanto designa o discurso como o cálculo) e o *mythos* (discurso também, mas associado a irrealidade, imagem fantasista, e com o sentido pejorativo de "fábula").

A nossa cultura actual, saturada de razão abstracta, abre-se fatalmente à razão sensível. Ricoeur sublinha: "Pela ficção, pela poesia, novas possibilidades de ser-no-mundo se abrem à realidade quotidiana".

O confronto entre o racional e o irracional implica uma dinâmica própria corpo a corpo com a razão e a emoção. A descrição, a intuição, a metáfora, o dizer do senso-comum, as vivências, os sentidos, o corpo linguístico da linguagem intimista iluminarão a razão abstracta, propondo-nos uma Pedagogia do Imaginário onde reaprenderemos a viver com a subjectividade, as imagens, os mitos e os símbolos. Símbolos que, pelo seu carácter híbrido, nos vão permitir explorar o mundo, através de múltiplas interpretações.

No mundo contemporâneo, as manifestações mais importantes das dinâmicas culturais são a diluição das fronteiras convencionais entre os diferentes níveis do conhecimento e a emergência do hibridismo. Assim, poder-se-á construir um pensamento crítico pós-moderno, útil para a Educação e para a exploração da cultura. Através de diferentes perspectivas será articulada a complexidade do saber actual, oferecendo-se, simultaneamente, como objecto estético e ético, e onde será reconhecido o poder do Imaginário nos processos de educação e de formação e o seu lugar — lugar de "entre-saberes", na bela expressão de Durand.

"O sensível é um elemento central no acto do conhecimento". Esta afirmação de Maffesoli (1996: 228) sintetiza a proposta de aprendizagem envolvida nos dois primeiros módulos que integram esta disciplina, mas abre simultaneamente a reflexão sobre a *razão sensível* que se anuncia, "apta a agarrar as formas plurais e imaginadas da vida quotidiana" (Houdayer 1997: 197).

A abordagem da razão sensível é uma leitura diferida do ensaio de Michel Maffesoli — *Eloge de la raison sensible* — no sentido de os estudantes interiorizarem mais profundamente como o sensível foi um elemento central no acto de conhecimento desta disciplina.

Esta disciplina parece querer romper, a todo o momento, as fronteiras que a delimitam, tendo necessidade de recorrer, para se construir, ao imaginário, "tecido conjuntivo" entre disciplinas, "lugar entre saberes". Emerge dele, penetra-o. Não se insurgindo contra a razão abstracta, faz vir à luz, a todo o momento, a experiência sensível, e põe em curso um pensamento flexível, intuitivo, alusivo, metafórico, dito numa linguagem do senso comum, preocupando-se mais com o *como* do que com o *porquê*. Procura afirmar-se como um passo para a construção de um pensamento crítico pós-moderno.

Passamos a explicitar alguns dos pontos destacados por Michel Maffesoli:

### 3.1 "Deontologia da ambivalência"

A deontologia, que toma em conta as situações, tende hoje — em que as situações são efémeras, frágeis, mutáveis — a fazer suceder a uma moral do "dever ser", uma "ética das situações". Esta ética está atenta aos afectos de que são construídos os fenómenos humanos. Assim é mobilizada uma "sensibilidade do instante", um "saber dionisiaco" capaz "de integrar o caos ou dar-lhe o lugar que lhe pertence. Um saber, por paradoxal que possa parecer, que saiba levantar a topografia do incerto e do aleatório, da desordem e da efervescência, do trágico e do não-racional. Tudo coisas incontrolláveis, imprevisíveis, mas que nem por isso são menos humanas. Tudo coisas que, com intensidades diferentes, atravessam as histórias individuais e colectivas" (ibid.: 13). Enfim, o sensível, que parece vir a ser a marca da pós-modernidade, contribui para situar uma "deontologia" que saiba reconhecer, em cada situação, a ambivalência que a compõe" (ibid. 23). Em

cada situação luz e sombra se misturam, corpo e espírito se interpenetram, afecto e intelecto se unem — uma "dentologia da ambivalência" (ibid. 23).

### 3.2. *Razão abstracta e razão interna*

A razão abstracta, ao estabelecer distinções, ao separar, ao categorizar, ao discriminar, oculta aspectos plurais e contraditórios da vida quotidiana. E ao ocultar, dificulta a sua compreensão.

Estes fenómenos humanos e sociais tiram a sua força da união dos contrários, da conjunção dos opostos — perpétuo movimento ao longo da vida. Razão contraditória, aberta e plural.

A realidade é complexa. Tem parâmetros que é frequente deixar de lado, como o imaginário, o lúdico, o onírico. Estes parâmetros podem, no entanto, "tornar-se fermentos metodológicos para uma reflexão epistemológica [...] que nos leva a prestar atenção a uma lógica do instante, [...] ao que é vivenciado aqui e agora" (ibid. 68; 73). A razão interna, a que os clássicos chamavam *logos spermaticos, ratio seminalis* ("qualquer coisa [...] que pré-existe no homem mesmo antes de qualquer construção intelectual" (ibid. 74)), e a razão vital (saber e poder compreender a existência) ajudam-nos a penetrar esta complexidade.

3.3. O *formismo*. A forma, e a expressão filosófica que lhe corresponde, o formismo (neologismo criado por Maffesoli) indica a dominância da aparência, da imagem, do corpo — o que é, é (ibid. 107). A sociedade contemporânea tem um estilo cujos traços são o quotidiano, o comunicacional (a imagem) o estético (os sentidos), o simbólico. O indivíduo, nesta sociedade, nesta cultura do sentimento, tem uma participação mágica, pois vive através de formas analógicas (os heróis) que lhe marcam a personalidade. Nesse sentido a forma é "formante", forma o corpo social.

A forma exprime a intensidade da existência.

O formismo reconhece, sente o pluralismo do que se dá a ver, do que se dá a viver, aceita as diferentes partes do todo, não como unidade (soma) mas como unicidade (coerência, organicidade, essência). O todo é a globalidade, onde o visível e o escondido estão presentes. A forma é uma força de atracção.

### 3.4. *A fenomenologia* (Descrição. Intuição. Metáfora)

"À penetração do mundo vai, pois, suceder-se a contemplação do mundo" (ibid. 153). A um pensamento com um sentido conclusivo sobrepôr-se-á um pensamento "acariciante", "errante" (ibid., 150). A crueza da luz apolínea cede lugar à sombra dionísia, uma outra luz que envolve o real, não para lhe dar uma direcção, mas que se contenta em mostrá-lo, escutá-lo, festejá-lo, descrevê-lo. O *porquê* dá lugar ao *como*. Uma espécie de fenomenologia. Uma "esteticização da existência", em que "ao lado dos elementos lógicos, racionais, utilitários, todas as relações sociais põem em jogo aspectos lúdicos, oníricos, afectivos [...] numa palavra, uma retórica da vida social [...] que deve ser escutada mas também contada. As histórias de vida e as diferentes investigações sobre a memória social estão aí para o provar" (ibid. 159).

Quando a emoção tende a dominar é indispensável recorrer a parâmetros não lógicos, não racionais, com sensibilidade para agarrar essa complexidade. A descrição, a intuição sensível, a metáfora (que descreve mas não pretende explicar) ajudar a essa compreensão.

Aqui, o trabalho científico não precisa apenas de imaginação, mas da própria imaginação poética (ibid. 183).

### 3.5. *A experiência* (O senso comum. A vivência)

A razão sensível, fiel às exigências do espírito, não esquece, no entanto, a sua raiz, esse "saber dionisíaco" onde se funda o senso comum.

"O senso comum vem da acção, da invenção, da responsabilidade de cada um. Corre ao longo da nossa trajectória de vida no espaço e no tempo. É securizante, transparente, evidente, superficial, retórico, metafórico, qualitativo, persuasivo — capaz de captar com precisão as relações entre as pessoas e as relações entre as pessoas e as coisas. Embora conservador, é libertador e utópico [...]" (Malpique 1995: 81).

Maffesoli sublinha a importância do senso comum (ibid. 215-236).

. O senso comum é a expressão de um "presentismo" que serve de pivot entre o passado e o futuro. As suas expressões são a intuição e a metáfora.

- . O inconsciente colectivo constitui a ossatura do senso comum. Nesse sentido, o mundo imaginal é uma expressão do senso comum.
- . O arquétipo (no sentido junguiano e durandiano) é um senso comum fundador da dinâmica da socialidade. O senso comum participa, em grande parte, do "regime nocturno", isto é, integra a "sombra", a "parte maldita", o "instante obscuro", da natureza humana.
- . O aspecto global do senso comum é totalmente estranho ao fechamento ou à divisão da realidade. É este pluralismo, este politeísmo de valores, este policulturalismo que torna o senso comum um vector epistemológico de primeiro plano.
- . O conhecimento da sociedade não pode dispensar o senso comum. (quotidiano feito de pequenos nada, mais vivenciados que consciencializados, que constituem a verdadeira densidade da existência individual e colectiva).

Debruçarmo-nos, pois, sobre a vivência, sobre a experiência sensível, não é negar o saber, pelo contrário, é enriquecer o saber pois que nos ligamos ao próprio objecto de conhecimento.

"A vivência é um arquétipo, talvez o arquétipo essencial em torno do qual se estrutura a socialidade" (ibid. 245). No momento em que se assiste a uma esteticização crescente da existência, não será de considerar o conhecimento como uma arte? (ibid. 247).

### 3.6. *A iluminação pelos sentidos*

Os deuses estão de volta. Hermes convocou-os. Alados, arbustivos, luminosos, aí estão eles a visitar-nos. O regresso dos deuses e das mitologias mostra-nos o regresso a uma concepção global do homem no seu ambiente natural e social: *natura e cultura, physis e logos, demens e sapiens*, sombra e luz. A razão sensível não é, afinal, uma novidade absoluta; ela deixou, com outros nomes, o seu traço na história do pensamento. Apenas se reafirma hoje, pelo próprio desenvolvimento da nossa época, que a emoção e a razão não se podem separar, que "o sensível é um elemento central no acto do conhecimento" (ibid. 228). "A marginalização do sensível, a perda do sentido estético foi um erro epistemológico" (ibid. 260).

Dionísio pode ser o "mito incarnado" contemporâneo (ibid. 261). Dionísio é o deus da vinha, do vinho. Álcool é *spiritus*, e tanto pode levar à experiência mais paradisíaca (inspiração, êxtase) como à experiência mais infernal (orgia, licenciosidade). Conta o mito que é um deus duas vezes nascido (re-nascido) e daí, porventura, as expressões opostas com que se afirma.

Vindo de um deus arbustivo, o "saber dionisíaco" tem raiz. É orgânico, integra o *pathos*, ou seja, o afecto, a emoção. Põe em jogo, sem os hierarquizar e sem os submeter à dominância do espírito, o corpo, os sentidos. O corpo passa a ser parte integrante do acto do conhecimento. É sob a forma de um "saber iniciático" que este se revela.

Maffesoli termina o seu ensaio com esta perspectiva (ibid. 266):

"Se soubermos integrar, de um ponto de vista epistemológico, a experiência sensível espontânea que é a marca da vida quotidiana, a elaboração intelectual poderá reencontrar a interacção da sensibilidade e da espiritualidade [...] e atingir, através da aparência, a profundidade de maneiras de ser e de modos de vida pós-modernos que, de múltiplas formas, põem em jogo estados emocionais e "apetites" passionais que repousam, largamente, sobre a iluminação pelos sentidos.

### *Síntese*

As aulas teóricas do módulo 3 — A RAZÃO SENSÍVEL — desenvolvem-se num total de cinco aulas (10 horas). Sintetizando, de certa forma, a proposta de aprendizagem envolvida nos módulos 1 e 2 que integram esta disciplina, cada um dos pontos teóricos nele apresentados é objecto de análise e discussão, com vista a avaliar se "o sensível [foi] um elemento central no acto do conhecimento", nesta disciplina.

Módulo 3  
A RAZÃO SENSÍVEL  
Bibliografia essencial

- |                             |      |   |
|-----------------------------|------|---|
| BACHELARD, G.               | 1953 | <i>O materialismo racional</i> . Lisboa: Edições 70.  |
| BARBIER, R.                 | 1977 | <i>La recherche-action dans l'institution éducative</i> . Paris: Bordas.  |
| BELISLE, C.;<br>SCHIELE, B. | 1984 | <i>Les savoirs dans les pratiques quotidiennes: Recherches sur les représentations</i> . Paris: Editions du CNRS. |
| CAILLOIS, R.                | 1978 | <i>Babel</i> . Paris: Gallimard.  |
| CLORAN, E.M.                | 1986 | <i>Exercices d'admiration</i> . Paris: Gallimard.   |
| CORREIA, J.A.               | 1998 | <i>Para uma teoria crítica em Educação</i> . Porto: Porto Editora.  |
| DAMÁSIO, A.                 | 1995 | <i>O erro de Descartes</i> . Lisboa: Publicações Europa-América.  |
| HOLTON, G.                  | 1981 | <i>L'imagination scientifique</i> . Paris: Gallimard.   |
| HUIZINGA, J.                | 1972 | <i>Homo ludens</i> . Madrid: Alianza Editorial.   |
| JAUSS                       | 1978 | <i>Pour une esthétique de la réception</i> . Paris: Gallimard.  |
| LUPASCO, S.                 | 1994 | <i>O homem e as suas três éticas</i> . Lisboa: Instituto Piaget.  |
| MAFFESOLI, M.               | 1985 | <i>La connaissance ordinaire: Précis de sociologie compréhensive</i> . Paris: Méridiens - Klincksieck.            |
|                             | 1996 | <i>Éloge de la raison sensible</i> . Paris: Grasset.  |

- MAFFESOLI, M. 1979 *La conquête du présent: pour une sociologie de la vie quotidienne.* Paris: PUF.
- 1991 *L'ombre de Dionysos: contribution à une sociologie de l'orgie.* Paris: Le Livre de Poche.
- 1991 *Le temps des tribus: le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse.* Paris: Le Livre de poche.
- 1993 *Au creux des apparences. Pour une éthique de l'esthétique.* Paris: Le Livre de poche.
- 1995 *La transfiguration du politique: la tribalisation du monde.* Paris: Le Livre de poche.
- 1996 *La contemplation du monde: figures du style communautaire.* Paris: Le Livre de poche.
- MORIN, E. 1973 *O paradigma perdido: a natureza humana .* Lisboa: Europa-América.
- 1996 *Pleurer aimer, rire, comprendre.* Paris: Arléa.
- 1997 *Amour, poésie, sagesse.* Paris: Seuil.
- 1990 *Introduction à la pensée complexe.* Paris: ESF.
- 1994 *La complexité humaine.* Paris: Flammarion.
- 1990 *Science avec conscience.* Paris: Seuil.
- MORIN, E. 1984 *Science et Conscience de la complexité.* Aix-en-Provence: (org.) Librairie de l'université.
- PLATÃO 1990 *A República .* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- READ, H. 1959 *Educación por el Arte*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- RICOEUR, P. 1996 *Une poétique de la morale*. Leuven: University Press.
- SHELLING, 1978 *Textes esthétiques*. Paris: Klincksieck.  
F.W.J.
- SERRES, M. 1993 *O terceiro instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
- 1996 *Diálogo sobre a ciência, cultura e o tempo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SIMMEL, G. 1988 *La tragédie de la culture*. Paris: Rivages.
- TERRÉ- 1993 *As sereias do irracional*. Lisboa: Instituto Piaget.  
FURNACCIARI.
- WUNENBURGER, 1990 *A razão contraditória: Ciências e Filosofias modernas: o*  
J.-J. *pensamento do complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

*Textos divulgados:*

1. HOUDAYER, Helène (1997). Recensão sobre *Éloge de la raison sensible* de Michel Maffesoli. *Cahiers de l'imaginaire*, 14-15. Paris: L'Harmattan.
2. GERSCHENFELD, A.; MALHEIROS, J.V. (1995) "A inteligência das emoções", *Público*, nº 23 Maio.
3. GERSCHENFELD, A.; MALHEIROS, J.V. (1995). "O inconsciente ou a memória esquecida das emoções". *Público*, nº 1919, 10 Jun.
4. CABRAL, Pedro (1995). "A neurologia da saudade". *Público*, nº 1947, 8 Jul.

5. HENRIQUES, Aníbal (1995). "O fim de uma ilusão de poder". *Público*, nº 1947, 8 Jul.
6. DINIZ, João Seabra (1995). "A mente e a sua história". *Público*, nº 1947, 8 Jul.
7. GIL, Fernando (1995). "Emoção e inteligibilidade". *Público*, nº 1947, 8 Jul.
8. NUNES, J. Arriscado (1996). "Fronteiras, hibridismo e mediatização: os novos territórios da cultura". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 45, Maio 96, 35-71.
9. SPIRO, Melford E. (1998). "Algumas reflexões sobre o determinismo e o relativismo culturais com especial referência à emoção e à razão". *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 9, 197-230.

## CONTRIBUTO DOS ESTUDANTES DA DISCIPLINA PARA UMA BASE DE DADOS SOBRE "IMAGEM MENTAL"

No âmbito da linha de investigação do CIIE, "Comunicação, Cultura(s) e Imaginário", o Laboratório de Configurações Espaciais está a organizar o material produzido pelos estudantes nos Seminários "Histórias de Vida" e "Imaginativa Onírica", numa base de dados sobre a "Imagem Mental". Este material, recolhido desde o início da Licenciatura, tem vindo a ser cedido pelos seus autores, através da formalização de um pedido recente, após parecer jurídico (Anexo h).

Constitui, indiscutivelmente, um acervo de valor para a investigação neste campo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Na elaboração deste Relatório foram consultados:

- |                            |      |  |
|----------------------------|------|--|
| AJURIAGUERRA, J.           | 1977 | <i>Manuel de psychiatrie de l'enfant.</i> Paris: Masson.   |
| ANTUNES, A.L.              | 1996 | "Antes que anoiteça". <i>Pública</i> , nº 30, Dez.   |
| ARDOINO, J.                | 1985 | "Les jeux de l'imaginaire et le travail de l'éducation".<br><i>Pratiques de formation - analyses</i> , 8-9.  |
| BACHELARD, G.              | 1972 | <i>"L'air et les songes: essai sur l'imagination du mouvement.</i><br>Paris: Librairie José Corti.   |
|                            | 1990 | <i>O materialismo racional.</i> Lisboa: Edições 70.  |
| BARBIER, R.                | 1985 | <i>Pesquisa-Ação na instituição educativa.</i> Rio de Janeiro:<br>Zahar Editores.  |
| BETTELHEIM, B.             | 1995 | <i>Psicanálise dos Contos de Fadas.</i> Lisboa: Bertrand Editora.  |
| BOURDIEU, P.               | 1980 | <i>Le sens pratique.</i> Paris: Les Editions de Minuit.  |
| BOULOGNE, J.               | 1977 | "Le statut de l'image dans les systèmes de pensée grecs". In<br>THOMAS, J. (dir.). <i>Introduction aux méthodologies de<br/>l'Imaginaire.</i> Paris: Ellipses. |
| BRU, M.; NOT, L.<br>(dir.) | 1987 | <i>Où va la pédagogie du projet?</i> Toulouse: EUS.  |
| BURGOS, J. (réu.)          | 1970 | <i>Méthodologie de l'imaginaire.</i> Circé 1. Paris: Lettres<br>Modernes.  |

- CARVALHO, A.D. 1992 *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, A.; MELO, S. 1987 *Dicionário da Língua Portuguesa* (6ª ed.). Porto: Porto Editora.
- DENNER, Anne 1979 "L'enfant à la découverte de la maison". *L'Architecture d'aujourd'hui: L'enfant et son espace*. 204, Set., 82-84.
- DORKEL-DRECQ, O. 1986 *La Décentration - Mise en condition pour l'éclosion d'un imaginaire*. Paris: Ed. de L'Abre Vert.
- DURAND, G. 1970 "L'exploration de l'imaginaire". In Burgos, J. (réu.). *Métodologie de l'imaginaire*. Circé 1. Paris: Lettres Modernes, 15-45.
- 1984 "Les structures anthropologiques de l'imaginaire: Introduction à l'archétypologie générale" (10ª ed.). Paris: Dunod.
- 1986 "La sortie du XXe siècle". *La Liberté d'esprit*, 12.
- 1989 *As estruturas antropológicas do imaginário*. Lisboa: Presença.
- 1994 *L'imaginaire: essai sur les sciences et la philosophie de l'image*. Paris: Hatier.
- 1996 *Champs de l'imaginaire*. Grenoble: Ellug.
- FRANZ, M.-L. V. 1987 *L'interprétation des Contes de Fées*. Paris: Devoy-Livres.
- GUIA DA FPCE 1996/1997 *Guia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. Porto: Afrontamento.

- HARVEY, D. 1989 *The condition of post modernity: An Enquiry into the origins of cultural change.* Oxford: Basil Blackwell.
- HOUDAYER, H. 1997 Recensão sobre *Éloge de la raison sensible* de Michel Maffesoli. *Cahiers de l'imaginaire*, 14-15. Paris: L'Harmattan.
- IMBERT, F. 1993 *La question de l'éthique dans le champ éducatif.* Paris: Matrice.
- JACOBI, J. 1947 *La Psicología de Carl-Gustav Jung.* Madrid: Espasa-Galpe.
- JOSSO, C. 1991 *Cheminer vers soi.* Lausanne, Paris: L'Âge d'Homme.
- 1997 "Les projects entre ouvertures à la vie et soutiens imaginaires à notre incomplétude". In Courtois, B. et JOSSO, M.-Ch. (dir.). *Le projet: nébuleuse ou galaxie?* Lausanne, Paris: Delachaux et Niestlé, 151-172.
- JUNG, C.-G. 1995 *Memórias. Sonhos. Reflexões.* Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- LACAN, J. 1966 *Écrits.* Paris: Seuil.
- LALANDE, A. 1956 *Vocabulaire technique et critique de la Philosophie.* Paris: PUF.
- LAPLANCHE, J. 1976 *Vocabulário da Psicanálise.* Lisboa: Moraes Editores.
- PONTALIS, J.-B.
- LECOINTE, M. 1997 "Satut de l'Imaginaire". *Transdisciplines. Révue d'épistémologie critique et d'anthropologie fondamentale:*

- Imaginaire. Raison. Rationalité.* 1996 - 1/2 - Paris: L'Harmattan.
- LEDRUT, R. 1976 *L'espace en question.* Paris: Edition Anthropos.
- LEITE, E.;;  
MALPIQUE, M. et al. 1989 *Trabalho de Projecto 1. Aprender por Projectos Centrados em Problemas .* Porto: Edições Afrontamento.
- MAFFESOLI, M. 1996 *Éloge de la raison sensible.* Paris: Grasset.
- MALPIQUE, M. 1983 *Os Professores falam aos Arquitectos: Aspectos metodológicos da apreensão do espaço. A urbanidade: um conceito pluridisciplinar a veicular, também, pela escola.* Tese de Licenciatura. Porto: ESBAP.
- 1995 *Pequenas histórias: a geografia das crianças: Práticas e representações de lugares do dia-a-dia de crianças portuguesas em idade escolar.* Tese de doutoramento (vol. I, vol. II). Porto: FPCE-UP.
- MORIN, E. 1997 *Amour. Poésie. Sagesse.* Paris: Seuil.
- NOT, L. 1989 *L'enseignement réponsat: vers une éducation en seconde personne.* Paris: PUF.
- SELHOFER, F. 1996 "Entrevista com M. L. Von Franz em Bollingen". *Quatérnio.* Revista do Grupo de Estudos C. - G. Jung, nº VII, Rio de Janeiro.
- SOJA, E.W. 1989 *Postmodern Geographies: The reassertion of space in critical social theory.* London: Verso.
- THOMAS, J. 1988 "L'imaginaire et les autres concepts exploratoires (systémique, complexité)". In THOMAS, J. (dir.).

- Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*. Paris: Ellipses, 161-165.
- VIREL, A. 1977 *Vocabulaire des Psychothérapies*. Paris: Fayard.
- WALTER, Ph. 1988 "L'imaginaire médiéval". In THOMAS, J. (dir.). *Introduction aux méthodologies de l'Imaginaire*. Paris: Ellipses.
- WUNENBURGER, J.-J. 1988 "Enjeux et perspectives". In THOMAS, J. (dir). *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*. Paris: Ellipses, 151-155.
- WYSS, D. 1988 "La conciencia onírica: observaciones sobre el problema del inconsciente". *Rev. Filosofía Univ. Costa Rica*, XXVI (63, 64), 3-8.

## ANEXOS

módulo 1  
HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO  
anexos a, b.

*instrumentos de apoio à hermenêutica das narrativas escritas*

módulo 1  
HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO  
anexo a

**ALGUMAS (POSSÍVEIS) QUESTÕES PARA O TRABALHO SOBRE AS NARRATIVAS\***

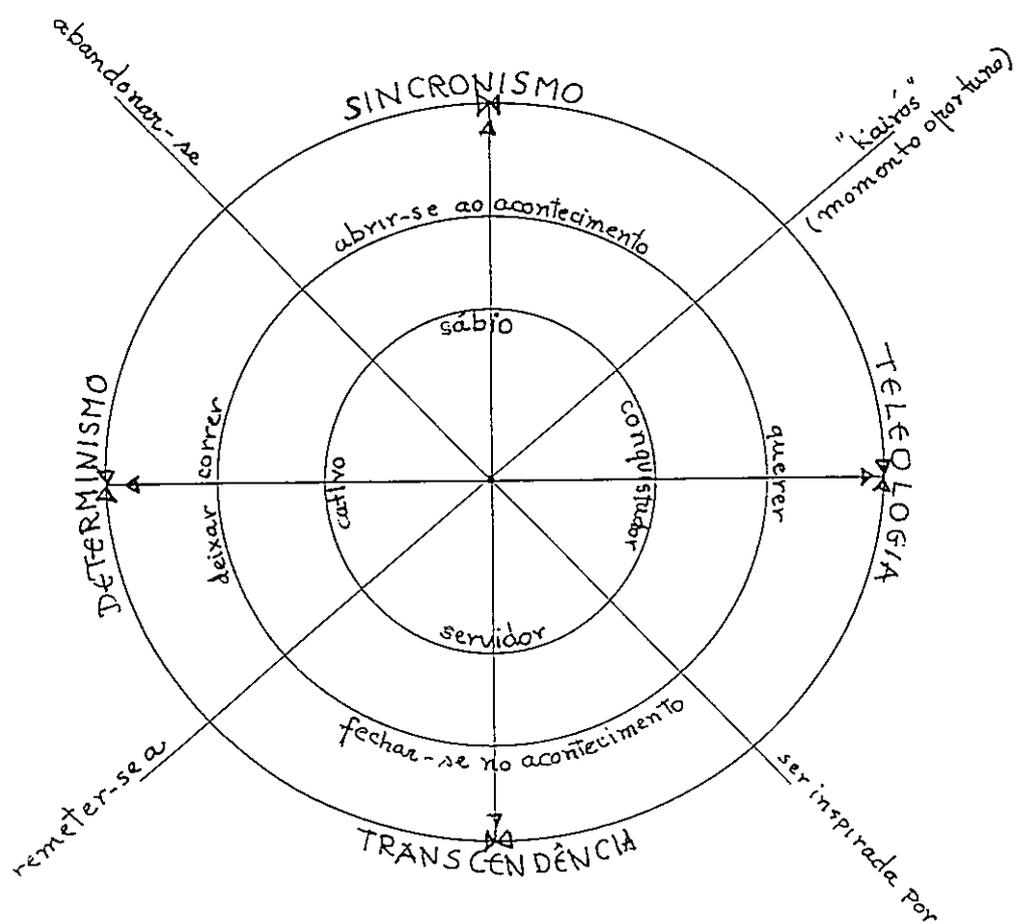
- . Como caracteriza o (ou os) fio(s) condutor(es) da narrativa?
- . Como e através de quê aprende o narrador?
- . Através de quê e como se forma o narrador?
- . Que valores estão presentes na narrativa?
- . Quais os temas recorrentes da narrativa?
- . Que posições existenciais estão presentes na narrativa?
- . Como caracteriza o lugar e o papel dos outros (família, amigos, colegas, etc.) na vida do narrador?
- . Como caracteriza o narrador quanto ao seu modo de fazer opções e tomar atitudes em situações difíceis?
- . Reconhecem-se na narrativa projectos orientadores da vida?
- . Quais os registos de expressão e os referenciais privilegiados pelo narrador?
- . Há tensões dialécticas presentes na narrativa que tenham atravessado ou atravessem ainda o modo de estar no mundo e/ou de orientar a vida?
- . Quais os pontos fortes e os pontos fracos da narrativa?

---

\* Documento base cedido por Christine Josso.

módulo 1  
HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO  
anexo b

POSIÇÕES EXISTENCIAIS



módulo 1  
HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO  
anexo c  
*história de vida e posições existenciais*

módulo 1  
HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO  
anexo c

*história de vida a posições existenciais*

*Abandonei-me* ao projecto de existir sem saber que o grande projecto da infância é esse deixar correr do espaço e do tempo num presentismo do quotidiano. *Determinismo...* Apercebo-me disso quando deixo África, no limiar da adolescência, e quando tomo consciência, ao escrever que estive *cativa* desse tempo sem tempo e desse espaço sem espaço.

*África minha...*

*... África... da amurada do navio a terra a perder-se de vista... o mar cada vez mais perto... mais perto... cada vez mais mar... mais mar... só mar... deixo-a... sem saber se para sempre... e isso doi-me... imagens sem tempo e sem lugar precisos... todas querem ser as primeiras a vir ao de cima... mas o mar... na praia... com aquele degrau que logo nos fazia perder o pé... com aquelas ondas enormes que nos enrolavam e arrastavam até à areia... com aquele fundo generoso que bastava encher a mão de areia para ela vir com conchinhas e búzios... com as marés de alforrecas... os buracos dos caranguejos na areia a deitar bolinhas que pareciam de sabão... com a areia a ferver ao meio dia... a termos que voar em bicos de pés até à barraca... as viagens nos barcos de areia... sempre no mesmo sítio mas cada vez mais longe... até que uma onda vinha e nos fazia recomeçar a brincadeira... as canoas dos negros... as anémonas... as ascídias... os ovos negros de tubarão... os búzios calcinados para os lados onde o mar um dia se juntou à baía e isolou a ilha... a igreja da Senhora do Cabo... os coqueiros... os pescadores... o areão vermelho das barrocas... os morros da samba... os fósseis... as cores... o roxo da buganvília... o vermelho das acácias... os campos de nuvens enoveladas... o cair do dia imediato... a cortina da chuva... o cheiro a terra molhada... os insuflados troncos dos imbondeiros... os campos de algodão... as galinhas do mato pintalgadas sempre a gritar estou fraca estou fraca*

*estou fraca no alto da cajazeira da nossa casa... o cheiro forte das flores da cajazeira... sabores que ainda soltam a saliva quando digo maboca tamarindo sape sape... sentar-me no chão com os negros e eles ensinarem-me a fazer com os dedos as bolas de funge que se molhavam no óleo de dendê e se atiravam para a boca... os cordões negros zumbentes dos formigueiros de quissondos... as osgas transparentes... mil insectos à noite a povoar as lâmpadas... o cruzeiro do sul... o luar metálico que tornava tudo estático e silencioso... África...*

*África minha...*

*Querer aprender... Há uma finalidade com a ida para a escola. O projecto é, no princípio, do pai, que sabe já que ensinar é investigar. Sempre me orientou, desde menina, na leitura, no estudo, na escrita, no pensamento reflexivo, no posicionamento pessoal de ideias e de atitudes, na aceitação da relação com o outro — fosse o outro pedra planta animal pessoa grupo país cosmos.*

*Abrir-se-á continuamente esta entrada, conquistarei sistematicamente o terreno da minha ignorância.*

*Tenho a cabeça deitada sobre os braços cruzados numa carteira da sala de aula e estou a chorar... a carteira é de dois lugares mas não vejo o companheiro ou companheira que está ao meu lado... tenho uns 10 ou 12 anos e choro porque quero chamar a atenção do meu professor... um homem jovem por quem sinto... e creio que pela primeira vez... um grande afecto... depois do pai e da mãe é o primeiro adulto a quem me sinto ligada mas duma forma diferente... porque me perturba... ele vê-me chorar e cede ao meu apelo... sinto a sua mão afagar-me a cabeça... o cabelo tenho-o preso em tranças... choro então cada vez mais e ele pergunta-me porquê... acaba por convidar-me a sair da sala e nessa altura assusto-me pois deixarei de estar assim perto dele... levanto a cabeça e olho-o e tenho o sentimento de que estamos apenas os dois na sala... é difícil olhá-lo... era bem mais simples e agradável quando estava a chorar com a cabeça escondida nos braços e ele me afagava os cabelos... ele também não parece à vontade... se calhar também é a primeira vez que se encontra*

numa situação assim... reparo... entretanto... que toda a turma tem os olhos postos em nós e acho melhor continuar a prova escrita que estamos a fazer... deve ser um exercício... toda a gente escreve... há um grande silêncio... e eu... afinal... sempre consegui o que queria... o professor vai sentar-se atrás da secretária e eu fico a escrever... mas reparo que o papel onde estou a escrever não é uma simples folha... mais parece um livro de folhas em branco onde vou escrevendo... e reparo que o que estou a escrever parecem versos... pois a mancha das frases na folha branca não é compacta... tem uma forma definida pelo recorte do tamanho das frases... nas diferentes linhas... não consigo ler o que estou a escrever... as letras começam a escorrer... dir-se-ia que as lágrimas escorreram dissolvidas numa queda azulada sobre a folha... e agora a água corre abundante e precipita-se dum planalto... branca... ruidosa... como um pranto universal... eu estou cá em baixo e vejo-a cair... sou muito pequena em relação à queda de água... mas já sou uma mulher... tenho debaixo do braço um livro de folhas brancas e coloco entre as folhas terra... flores... folhas que vou apanhando à minha volta...

O grande projecto falhado, assumido como adulta, é o da integração numa equipa para reformulação do ensino, inserida numa política de progressiva descolonização de Timor. *Sincronismo... Abri-me ao acontecimento*, contra tudo e contra todos, agarrando o momento oportuno. *Fui sábia.*

*Estou no fundo do mar e à minha frente está um navio naufragado... navio que vejo mal porque as águas são turvas... mas que me parece meio destruído pelo tempo... é um grande navio... muitos peixes a andar de cá para lá... e eu estou vestida como um mergulhador... tenho uma lâmpada na mão e dou uma volta ao navio para saber por onde hei-de entrar... pois pressinto que o navio... assim abandonado há tanto tempo... deve ter coisas de valor lá dentro... talvez um tesouro... estou de repente a descer a escadaria que dá para o salão de festas... e... estranhamente... o navio por dentro não está corroído nem abandonado como parecia estar por fora... há cores... não está habitado mas está como se as pessoas pudessem aparecer dum*

momento para o outro... a água cobre-o completamente e eu não desço as escadas... nado...e chego ao salão onde vejo uma torre de gelo... iluminada com cores... é uma imagem que me ficou da infância... das viagens de barco que fazia para cá e para lá... estou emocionada... aproximo-me da torre e corto-a... meto-a num saco que trago às costas... acho a torre muito importante... a torre agora é pequena... cabe no saco.. e eu continuo a explorar o navio... os corredores para onde se abrem os beliches... agora o deck com as cadeiras de repouso à minha esquerda e a amurada com grades à minha direita... dou uma volta... subo até ao sítio onde estão as baleeiras... entro numa... deito-me... sinto-a balançar como um berço... saio... tiro-a do sítio onde está... fica subitamente pequena... meto-a no saco... e aproximo-me agora da chaminé do barco... abraço-a... está quente... sempre gostei das chaminés dos barcos a deitar fumo... os barcos sempre foram as casas da minha infância... agarro um pouco de fumo negro... meto-o no saco... e continuo a nadar... apercebo-me que se calhar o tesouro é esta lembrança que eu vou metendo aos poucos no saco... agora sou atraída pelos parafusos que ligam as paredes metálicas... começo a desatarrachá-los com facilidade... não estão enferrujados... surpreende-me porque a cabeça é como uma pedra preciosa e a parte que enrosca é de ouro... parecem brincos... um... mais um... mais... tenho as mãos cheias deles... meto-os no saco... o saco está pesado... acho que não vou lá meter mais nada... se calhar o gelo derreteu e o fumo desapareceu... meto a mão no saco... mas a torre lá está... fria... o fumo sinto-o como um pó fino entre os dedos... o côncav do barquinho... mas o saco está tão pesado e eu tenho que voltar... e quando subir estarei no mar alto... sozinha... sem orientação... largo o saco...

Aqui, na amurada do navio, revejo-me nas amuradas de outros navios e de outras separações. Aqui, "na hora em que o sol se deixa olhar", digo adeus à ilha.

Íamos para ensinar os timores a aprender a sua terra... e afinal, quem aprendeu fomos nós: com deslumbramento, com intensidade, com violência... como uma criança que descobre algo, por acaso, e que fica magoada.

Fechei-me então no acontecimento.

*Afinal, quem sou eu?*

*Era uma vez uma menina que nunca tinha visto um deserto de pedras no meio do mar.*

*Andou.*

*Andou.*

*Andou.*

*E foi ter a uma ilha que tinha um pequeno bosque e uma casa de madeira onde vivia um homem. Um homem só e um só homem.*

*Um amigo é o que pode entrar. Entrou.*

*Mas a ilha era encantada e a menina cresceu de repente e a casa ficou com duas pessoas: um homem só e uma mulher só. Sós, os dois, já não estavam sós.*

*O que lhe acontecia a ela era novo. Mais uma vez era certo que amar é um verbo transitivo. Mas amar quem? O homem ou a ilha? Era a ilha o homem? Era o homem a ilha?*

*Como as ilhas mostramos apenas uma parte do todo que somos. Mas, se mergulhamos, encontramos-nos ligados pela mesma terra.*

*E a mulher disse, este homem dá-me, neste momento, o espaço exacto para soltar a criança que sou. Este homem é, portanto, a ilha.*

*E partiu à descoberta...*

Foi o tempo em que a casa não tinha telhado, as paredes estavam destruídas, apenas com vestígios do lugar de uma escada, um cano, outra parede... em que as janelas tinham grades onde se espreguiçavam espessas teias de aranha — ou nem vidros tinham, escancaradas como bocas abertas para o céu. Tempo de pedras levantadas, olhadas como partes do corpo... cortadas, transformadas... mas obsessivamente procuradas na sua verticalidade... tempo em que os muros tinham vidros cortantes para não serem pulados... e eu criava com eles passagens estreitas para passar através... carne... sangue... matéria confusa... *nigredo* alquímico...

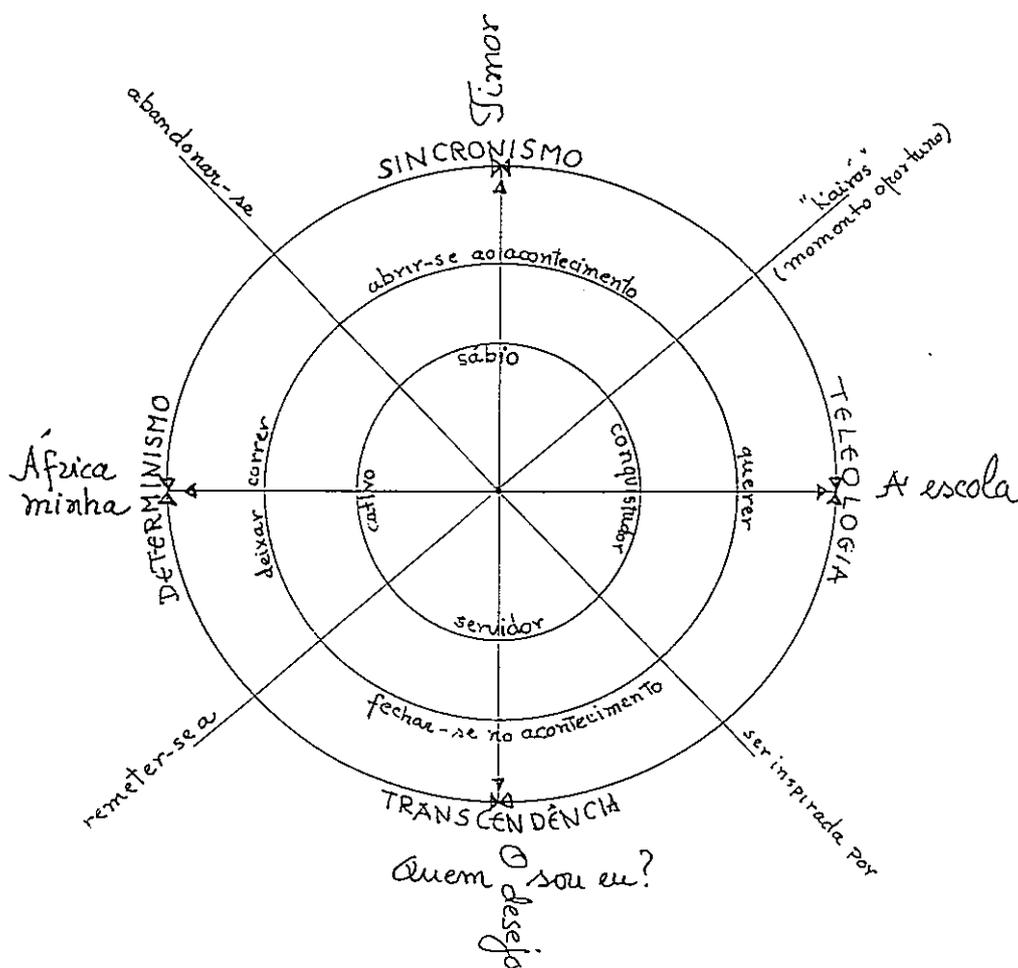
Também é clara, na minha história de vida, a vertente do irracional — das imagens: sempre fui orientada, desde menina, para as brincadeiras, os contos de fadas, para me exprimir no riso ou no choro, no abraço ou na raiva. A escrita e a fotografia foram meios a que recorri com frequência. Aprendi depois, na relação com os outros, sentimentos como a amizade, a solidariedade, a confiança, o amor, a paixão. Aprendi a não ter medo do afecto, a tomá-lo como uma energia vital. Aprendi muito mais tarde a lidar com o meu imaginário com tanta profundidade como com o pensamento abstracto.

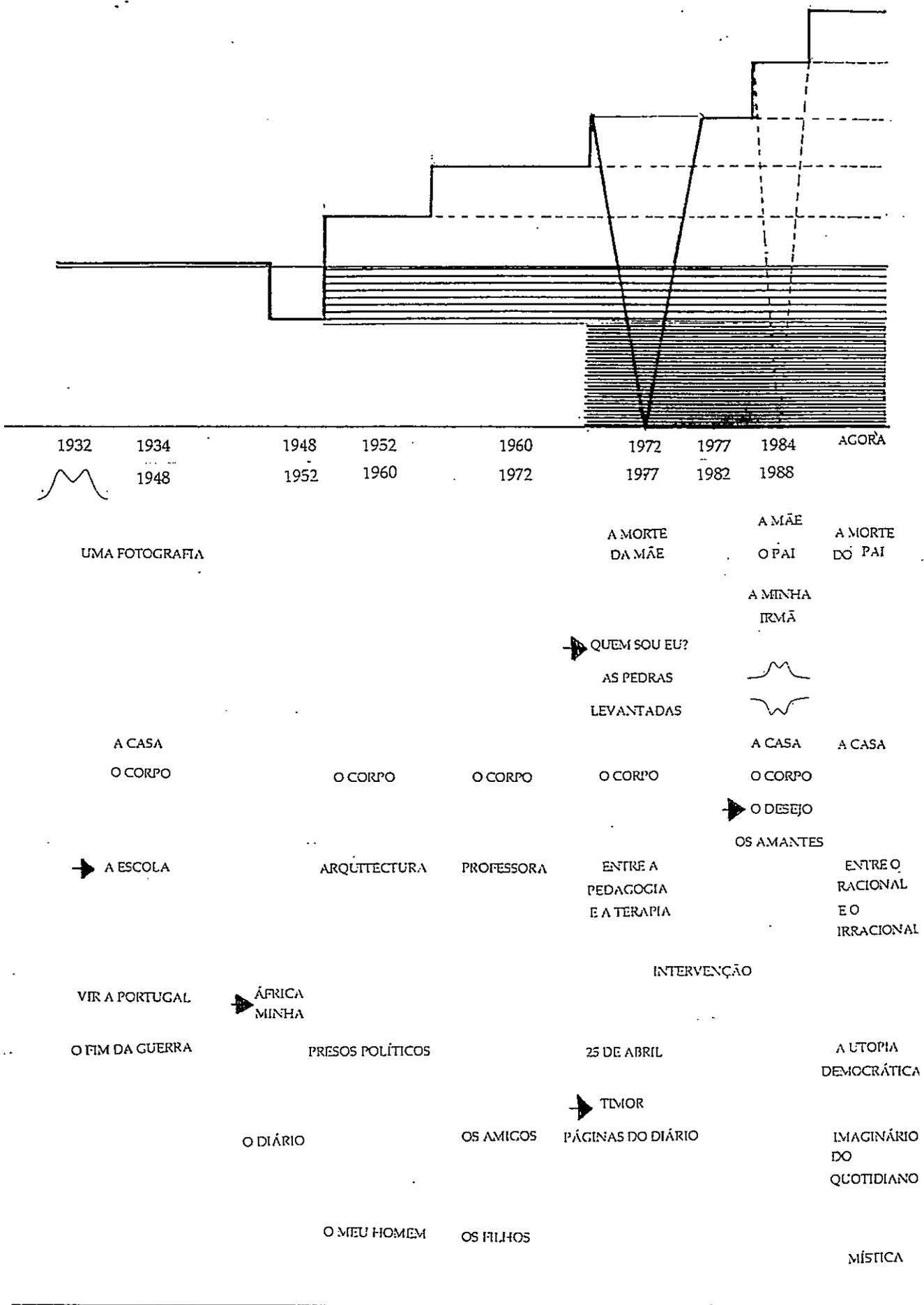
Fui tomando consciência, ao longo do tempo, da minha finitude, e por isso tive necessidade de educar-me e desejo de transcender-me. Processo sempre inconcluso, utópico pela dinâmica da própria transcendência. Dividida, na minha formação, pelas ciências exactas (a que me obrigou a arquitectura) mas simultaneamente pelas ciências humanas, inerentes à arquitectura e exigidas pelas ciências da educação, fui desenvolvendo em mim, sem o saber, mas tomando disso consciência agora, estas duas vertentes, na aparência opostas, o racional e o irracional.

Foi na eclosão do meu imaginário que aprendi a *transcender-me* e passei a ser *servidora* de mim-mesma.

*... estou a olhar para cima... para o céu... é de noite... está muito escuro e vêem-se bem as estrelas... sinto-me muito pequena e estou deslumbrada a olhá-las... olho uma fixamente e desejo que ela caia... o meu desejo é tão grande que os braços começam-me a crescer... levantados para o céu... sinto-os enormes... já nem os vejo... a estrela que estou a fixar mexe-se e começa a descer pelo caminho que os meus braços lhe oferecem... tudo se passa lentamente e em grande silêncio... agora as mãos e a estrela encontram-se... a estrela é uma bola brilhante... parece uma esfera de ouro... cobre-me o corpo e eu fico como uma figura de ouro maciço... presa à terra... sem poder mexer-me... aos poucos é como se uma armadura se separasse deste bloco... deixando-me espaço para me mexer... é como se estivesse dentro duma caixa... como se fosse um objecto valioso guardado dentro desta caixa... oiço bater na*

armadura... não imagino quem seja... espreiro... veja de novo a estrela... a esfera... aberta em duas metades... saio da armadura e meto-me dentro deste ovo de ouro... a estrela fecha-se e começa a subir... lá de cima olho e vejo a terra... e reparo que alguém como eu... no princípio... me estende os braços da mesma maneira... no desejo forte de me alcançar... como se eu fosse uma estrela...





módulo 1  
HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO  
anexo d  
*Síntese das aprendizagens feitas*  
*Levantamento de questões*

módulo 1  
HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO  
anexo d  
Síntese das aprendizagens feitas  
Levantamento de questões

**Histórias de Vida**

Considerando o Seminário "Histórias de Vida" (desde a conversa a dois até à socialização das narrativas no grupo) como uma experiência de vida, diga o que aprendeu a nível de:

---

**Observação**

---

**Tomada de consciência de**

---

**Desenvolvimento de competências**

---

Nome:

Ano:

Turma:

Coloque, se as tiver, se souber:

---

**Questões teóricas**

---

**Questões epistemológicas**

---

**Questões metodológicas**

---

**Questões éticas**

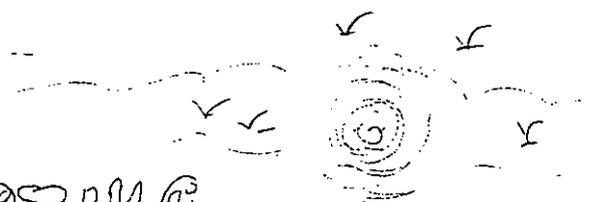
módulo 2  
IMAGINAÇÃO. IMAGINÁRIO. IMAGINATIVA ONÍRICA  
anexo e  
*registo de uma sessão de imaginativa onírica e síntese*

Desenvolvimento Sócio Emocional e  
Técnicas de Expressão

11/26 de Maio de 1998

Sessão

IMAGINATIVA  
ONÍRICA



- x Corações nos joelhos
- x Bola com fio fiz-me cóugos no parque direito.
- x Polegares vivos
- x Houte castanho - É uma uama. Talvez se preta
- x Ponte de granito
- x Porto verde de madeira
- x Loureiros no meio de árvores.
- x Cascatas - Uma mont e  
- Uma parada
- x Montes - que são dentes brancos com neve



26 de Março de 1998

7ª Sessão

*Estou relaxada. Descansada. Fecho os olhos.guardo. Sem receios... espero.*

...

*Tenho corações nos joelhos. Batem ritmadamente. Primeiro um, depois o outro. Sem enganos...*

...

*Os meus polegares batem desordenadamente. É giro.*

...

*Vejo uns montes castanhos. Mas de repente os montes já são mamas.*

...

*Uma ponte de granito, feita de pequenas pedras irregulares. Está tudo muito verde, pintalgado de cores mais garridas.*

...

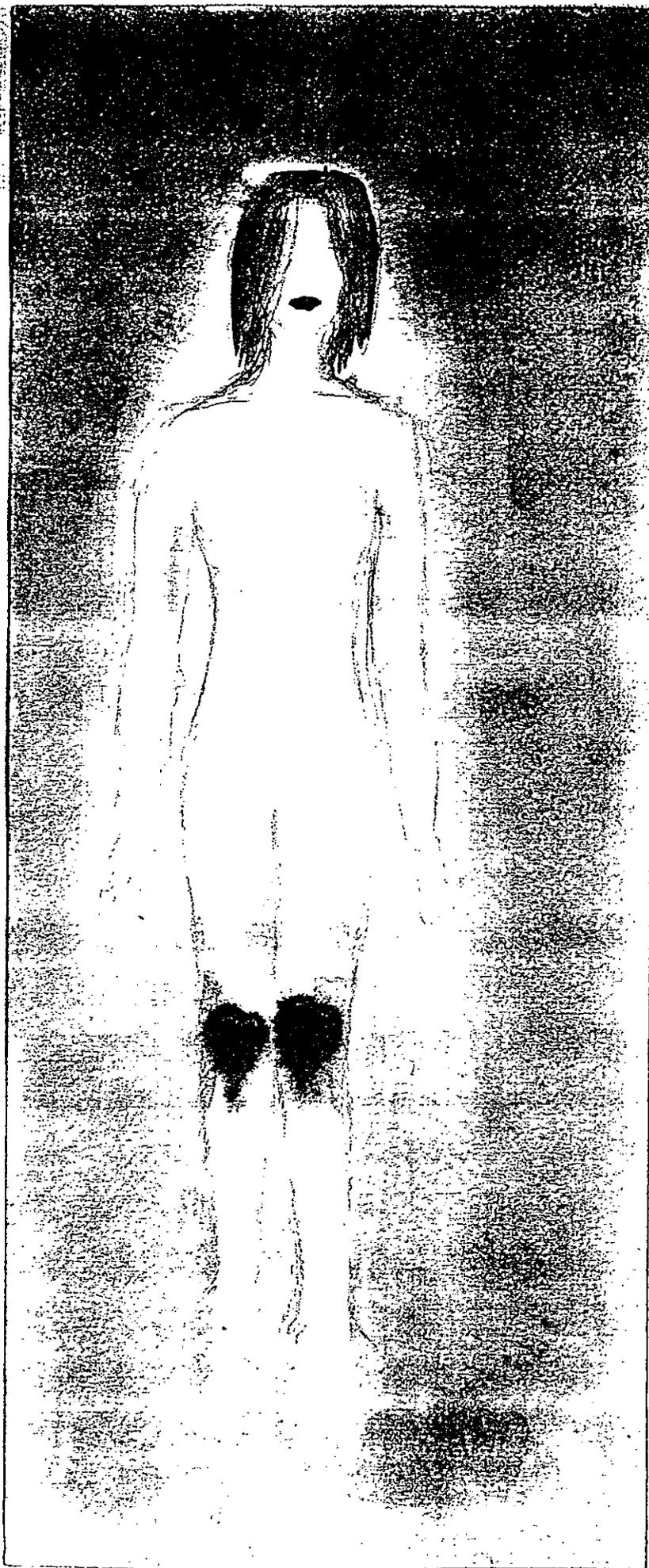
*Porta verde de madeira. Fechada. Muito verde.*

...

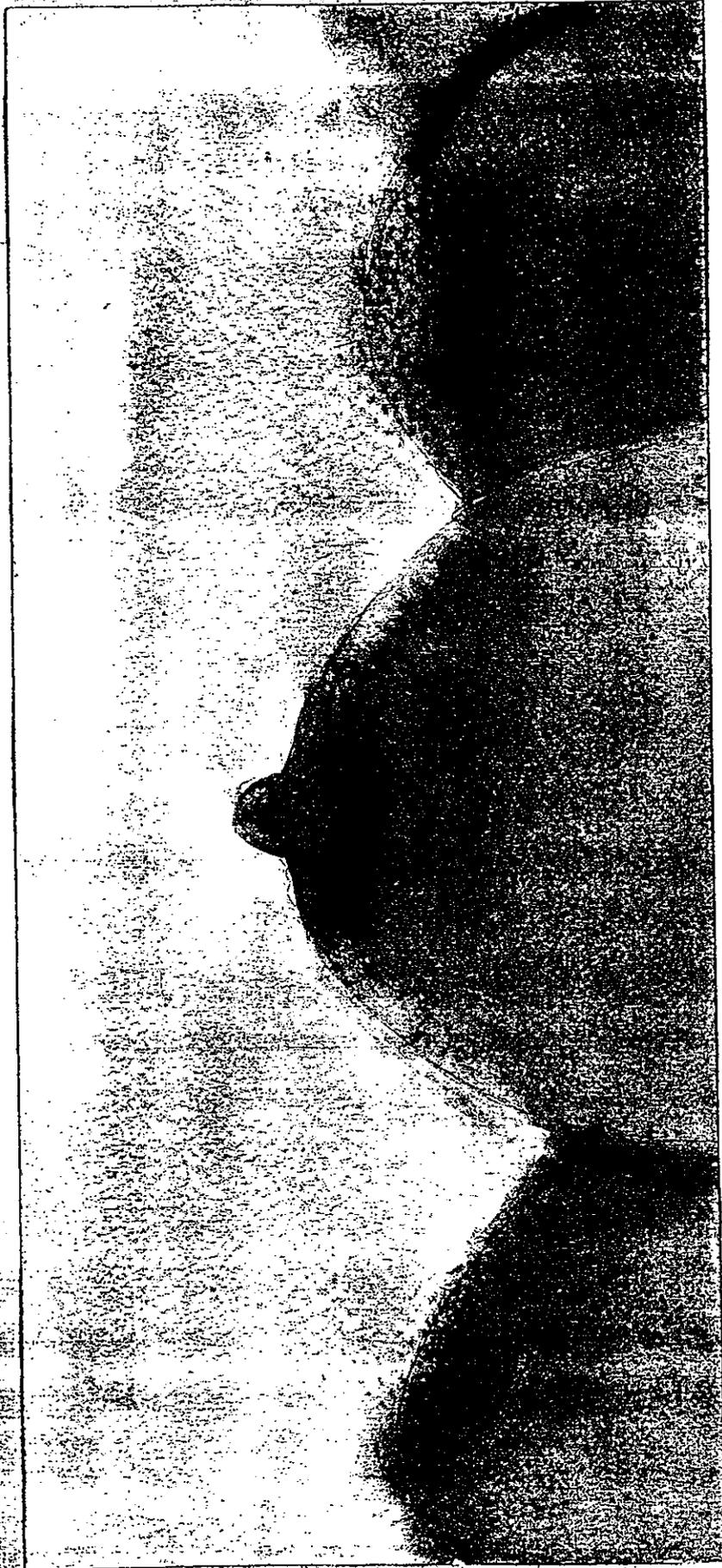
*Estou no alto de uma cascata. A água escorre depressa. Depois estou em baixo. Talvez em outro lugar, a olhar para outra cascata. Esta já não se mexe. Parece um espelho.*

...

*Regresso aos montes. Já não são castanhos. Já não são montes. São dentes brancos com neve.*



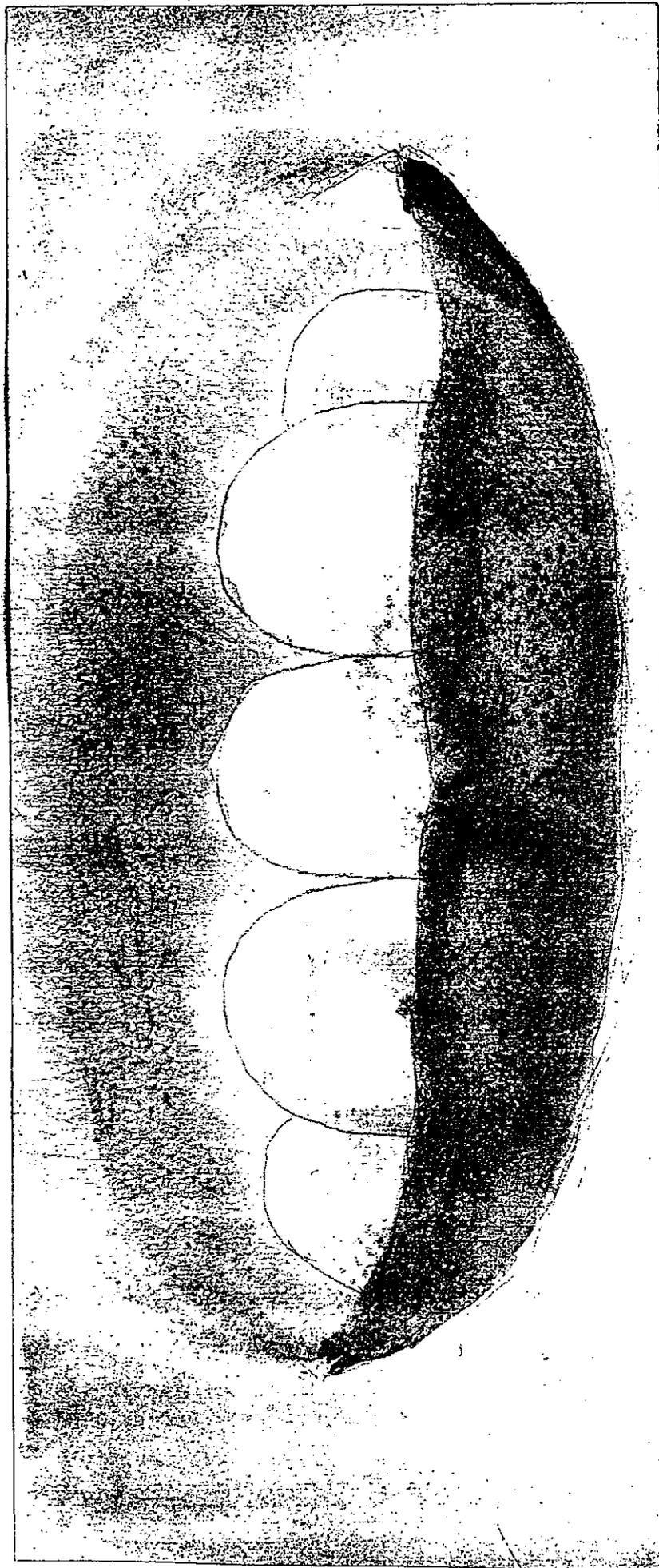
CORACOES PALPITANTES NOS JOELHOS



MONTE - H A H A



*Ponte de pedra.  
Muro.  
Rocha.  
Cinza e fria.  
Cristais de granito.  
Agreste. Senhor de si.  
Ponte de pedra.  
Com existencialidade nas margens.  
Esfumadas. Verdes emaranhadas.  
Adivinho o fresco,  
Sei aromas.  
A água engole a cor.  
Húmida e marginal.  
Absorção de essência.  
Fixação reflexo,  
De um rosto ou olhar  
De uma moura encantada qualquer...*



MOLES-DENTES COM NEVE

## *Imaginativa Onírica*

### *Síntese*

*As primeiras sessões foram uma espécie de reconhecimento, o início de uma aprendizagem do mundo dionisiaco da nossa criação. Aprendizagem do despojar do mundo da razão a que estamos habituados. Aprendizagem no sentido de libertar a nossa sensibilidade tolhida por ritmos racionalistas. Dar tempo à interioridade.*

*As sensações eram estranhas, porque a situação era estranha. O escuro, o silêncio, o estar deitada, tudo era novo.*

*No início sentia-me sempre invadida pela incerteza. Não sabia o que esperar. Eu nem sabia o que eram imagens oníricas. Seria eu capaz de as ter, de as ver ou sentir?*

*Nas primeiras sessões não tive qualquer imagem ou sensações do corpo. Estava desperta, sentidos apurados para os ruídos exteriores. Ocupava esse tempo com pensamentos banais do quotidiano, do dia que estava prestes a terminar. A minha apreensão aumentava, no entanto, sempre pensei que até aos fins das sessões algo de novo se iria passar.*

*Nas sessões seguintes fui aprendendo, primeiro, a relaxar, depois a descentrar-me. Neste processo foram muito importantes os relatos dos meus colegas que desde as primeiras sessões conseguiram ter imagens ou sensações no corpo. Assim, aprendi o que poderiam ser as imagens oníricas e que outras sensações se poderiam ter.*

*A partir da segunda sessão fui capaz de me descentrar, sem esforços nem auto-pressões. Consegui ultrapassar as preocupações do quotidiano e já era natural reservar só para mim esse tempo- espaço de vazio. Mundo de alegorias...*

*As minhas primeiras imagens eram muito tímidas. Simples sem história envolvente e rápidas. Nunca as relatei com coisa alguma, achava engraçado tê-las, simplesmente. Às vezes até me dava vontade de rir.*

*As imagens foram-se tornando cada vez mais elaboradas, mais demoradas. Nunca consegui uma sequência de imagens em forma de história. Eram como que pedaços soltos de cenas. Faziam parte da minha criação. Desafio aos quatro elementos.*

*A partir do momento em que aprendi a receber imagens, estas acompanharam-me até ao fim das sessões. Algumas pareciam ter coisas em comum entre elas, outras até com imagens de colegas meus. Universo de simbolismos. Realidades comuns vestidas com o meu olhar particular.*

*Nunca tive imagens particularmente belas como acontecia com algumas colegas minhas, mas tive algumas de que gosto e outras estranhamente interessantes.*

*Os espaços em branco que eram frequentes no início tornaram-se menos frequente, e até houve uma sessão em que não existiram.*

*As sensações do corpo estiveram presentes sempre que tive imagens. Apareciam antes ou depois destas, dependia. Essas sensações iam desde os formigueiros até à metamorfoses corporais.*

*As sessões foram sem dúvida momentos bastante enriquecedores. Cheios de vida, das nossas vidas. Foram vivências partilhadas sem receios e recebemos todos com agrado os testemunhos do grupo. Foi um penetrar no mundo do maravilhoso.*

*A cumplicidade fez, e faz, parte do grupo. Este, tenho a sensação que se transformou. O grupo que começou parece diferente do das sessões finais. Parece que ficamos enredados pelas nossas histórias.*

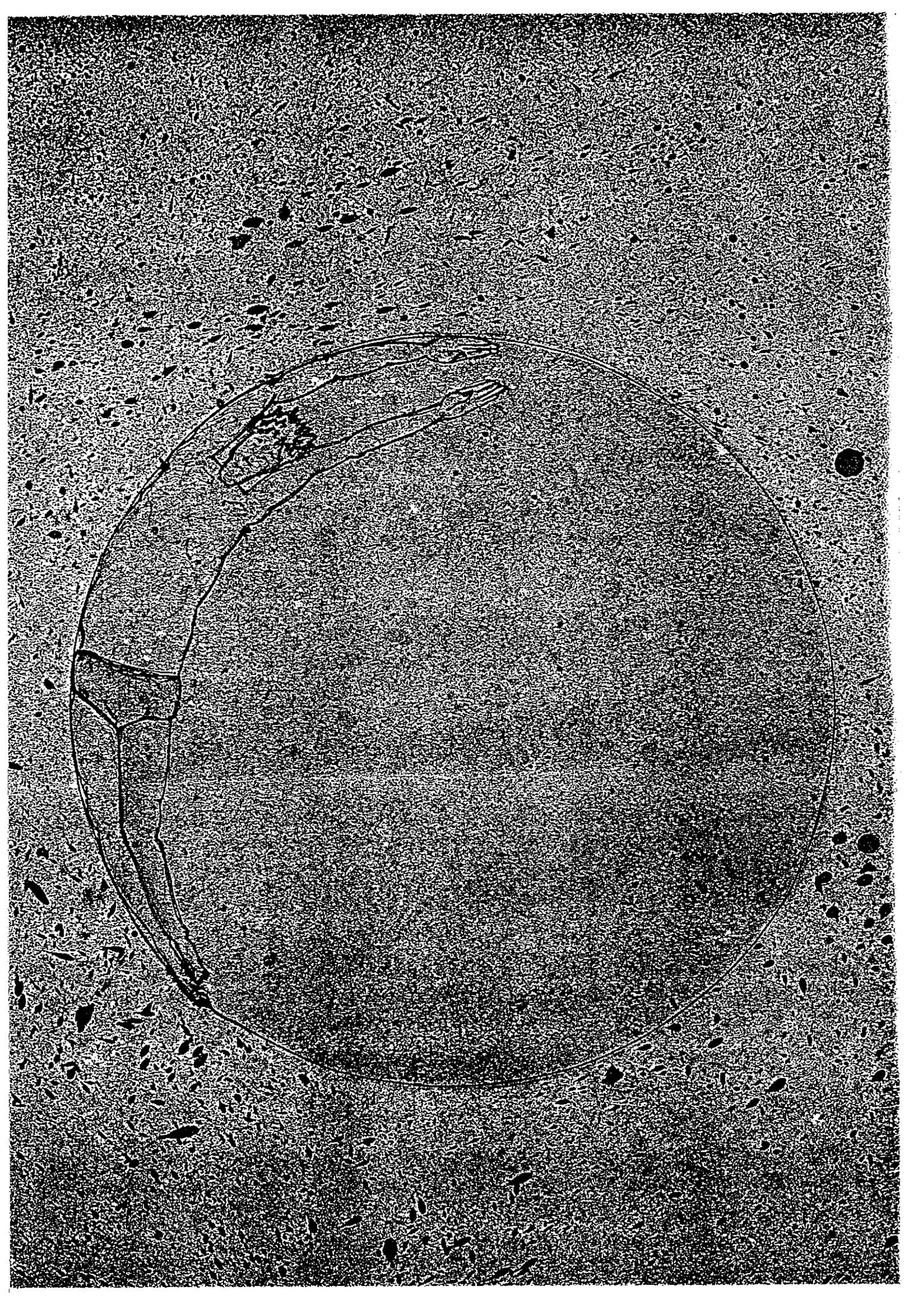
( ♀ - 25 anos )

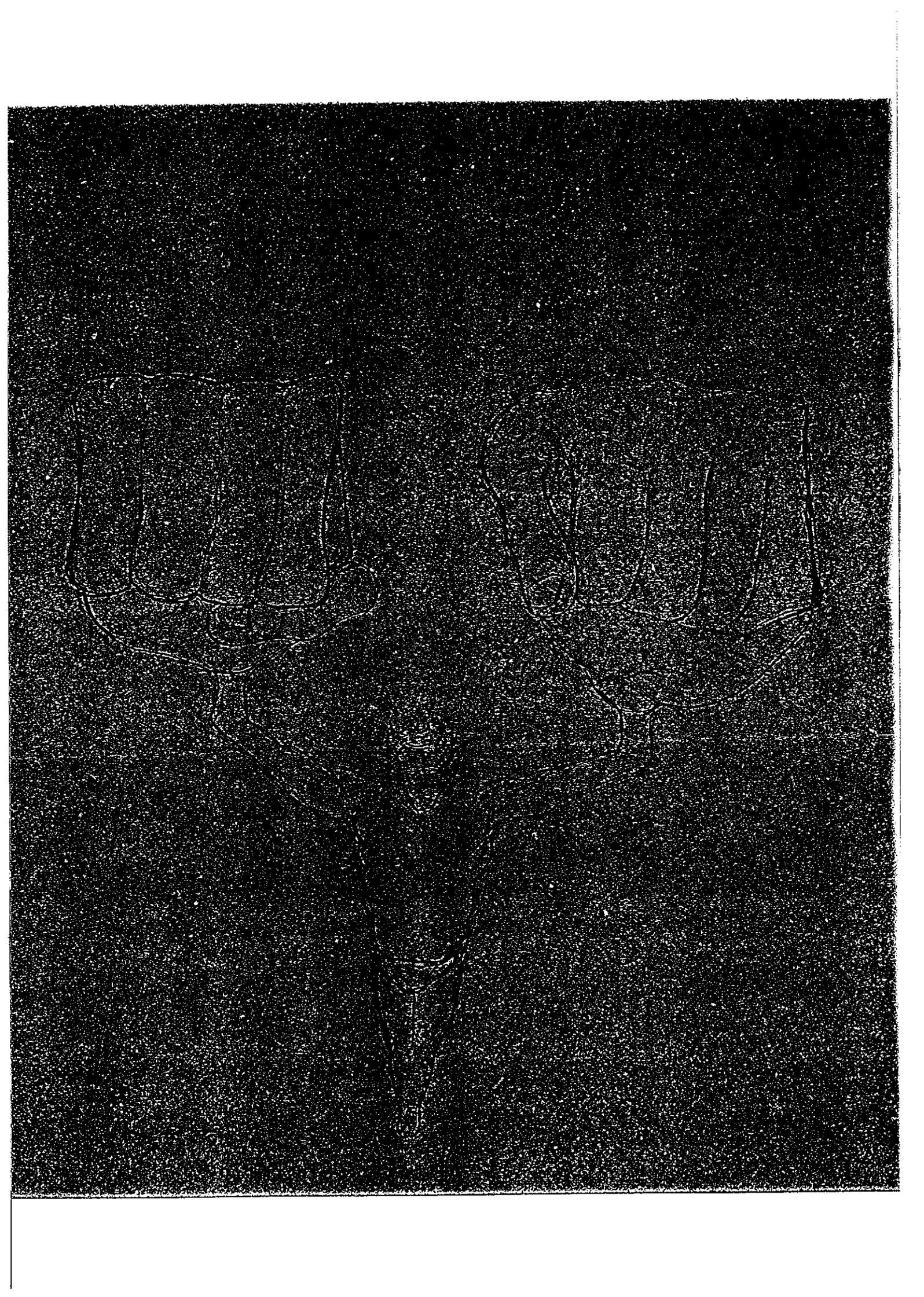
Jessas 7

Hoje não foi nada bom. Passei por momentos assez desagradáveis.

Para não variar esqueci-me da bolinha. Depois de um período em que onde fui invadido por um turbilhão de pensamentos que reflectiam insucessalmente as preocupações do dia-a-dia, apercebi-me que tinha as mãos a esquentar. Para além disso batiam ao ritmo do coração. Porque não as tiro de dentro do coberto? - interrogo-me. Porque não me apetece mexer. Senta uma agradável acaloramento que parecei fosse cortada pelo mais leve movimento. De novo minha mente é entrecortada por pensamentos. Desta vez não reflectem preocupação mas ideias, histórias abstractas e absurdas que não me parecem ter sentido. Agora as mãos levantavam e queriam arrastar o corpo consigo. Conseguiram-no, sem dúvida! Agora o corpo levitava. Senti que estava demasiado alto - tentei atenuar. Mas como? "Estou com vertigens" penso eu... Estou com medo! As mãos continuam a bater compassadamente. Esquentam e por incrível que parece parecem crescer. E crescem! Crescem!! Tenho medo! O corpo treme, as pernas ainda mais! Para um pouco. Como controlar esta sensação? Mexo-me... dá resultado! Mexo-me mais ainda e mais! Esperança! As mãos estão a esquentar mas já parecem de crescer e estar de novo no chão. Sinto o zippo do saco-cama. Consigo mexer as mãos. Estou mais calmo mas ainda sinto medo. Porque não acaba? Porque não orço: "regressamos"? Porque sinto isto? Porque? Por... "regressamos"...

( ♂ - 20 anos - 1990/91 )





módulo 2

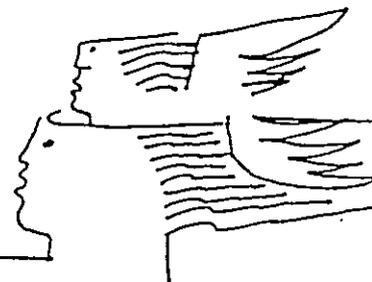
IMAGINAÇÃO. IMAGINÁRIO. IMAGINATIVA ONÍRICA

anexo f

*documento de avaliação do aluno em relação à imaginativa onírica*

IMAGINATIVA ONÍRICA  
Anexo f

*para a eclosão de um imaginário*



LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - 1997/1998  
DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E TÉCNICAS DE EXPRESSÃO

AVALIAÇÃO

1. Considera importante o conhecimento desta técnica?

Justifique a sua opinião.

Sim

Não

2. Acha possível integrar a Imaginativa Onírica na  
formação de profissionais de educação?

Justifique a sua opinião.

Sim

Não

3. Gostaria de fazer uma formação em Imaginativa

Onírica?

Sim

Não

Individual

Em grupo

---

NOME:

MORADA:

PROFISSÃO:

IDADE:

TEL.

FAX:

## IMAGINATIVA ONÍRICA

*para a eclosão de um imaginário*

---

4. Comentário pessoal sobre as sessões de Imaginativa Onírica.

NORMAS PARA A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGENS  
NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

anexo g

## **Normas para a avaliação de aprendizagens na licenciatura**

### **I. Considerações gerais**

1. Tendo em conta que a licenciatura em Ciências da Educação pretende constituir uma formação geradora de espaços profissionais diversificados, deve dotar-se de dispositivos pedagógicos que privilegiem a reflexão, científica e metodologicamente orientada, sobre as experiências sociais, profissionais e outras (propiciadora de produção de saberes). Neste sentido, a construção dos instrumentos de avaliação deve ser coerente com estes dispositivos pedagógicos.
2. Sem que se pretenda pôr em causa a desejável autonomia pedagógica dos docentes implicados nesta licenciatura, nem o tratamento específico das problemáticas no interior das próprias disciplinas, merecem uma particular atenção os dispositivos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento de:
  - a) abordagens inter e transdisciplinares que reconheçam o carácter heurístico das experiências dos alunos;
  - b) reflexão científica, teórica e metodologicamente orientada, que possa conduzir à realização de projectos interdisciplinares de investigação;
  - c) hábitos de pesquisa documental, leitura crítica e tratamento da informação;
  - d) procura de soluções inovadoras para problemas pedagógicos suscitados aos alunos;
  - e) atitudes de partilha de experiências, troca de conhecimentos e informações, nomeadamente através de trabalhos em grupo e da produção colectiva de documentos.
3. Do accionamento destes dispositivos pedagógicos ou de outros que, no exercício da sua autonomia pedagógica, os docentes considerem mais convenientes, resultarão situações pedagógicas diversificadas (que terão necessariamente em conta as determinações científicas das diferentes disciplinas) a que deverão corresponder dispositivos de avaliação também diversificados.

### **II. Princípios Gerais**

A existência de dispositivos de avaliação diversificados não exclui e exige a definição de princípios gerais orientadores da avaliação dos alunos. Assim:

1. A avaliação da aprendizagem dos alunos é uma avaliação individualizada que deverá conduzir à atribuição de uma classificação final numa escala de 0 a 20.

2. A aprovação em determinada disciplina exige a obtenção de uma classificação final não inferior a 10 valores.
3. A obrigatoriedade de, no final do semestre ou ano lectivo, ser atribuída a cada aluno uma classificação em cada uma das disciplinas constantes no plano de estudos, não impõe que, para essa atribuição, se recorra a trabalhos realizados exclusivamente no ambiente de cada disciplina. O desejável desenvolvimento de práticas interdisciplinares poderá ser acompanhado pela realização de trabalhos de âmbito interdisciplinar, a utilizar na avaliação da aprendizagem dos alunos em várias disciplinas.
4. Os mecanismos de avaliação utilizados devem assumir a sua componente formativa, isto é, para além de permitirem a emissão de um juízo de valor sobre as aprendizagens realizadas, devem constituir, em si mesmos, e/ou induzir novas situações de aprendizagem.
5. Salvo nas disciplinas em que não haja aulas práticas, a aprovação em determinada disciplina exige a obtenção de frequência nessa mesma disciplina.
6. Nas disciplinas em que esteja prevista explicitamente a realização de aulas práticas, a obtenção de frequência exige que o aluno não esteja ausente em mais de um quarto das aulas previstas, sendo estas calculadas na primeira semana de aulas, por docente e alunos, tendo em conta o seu início efectivo e interrupções previstas.
7. A classificação final deverá ter em conta o aproveitamento das aulas práticas; quando este se traduzir em termos quantitativos, deverá ser afixado e contará para a nota final, de acordo com a ponderação estabelecida, cujo valor máximo não deverá ultrapassar uma percentagem a fixar pelo Conselho Científico.
8. A ponderação máxima relativa à avaliação das aulas práticas, quando existir, será de 35% nas disciplinas dos três primeiros anos e de 50% nos dois últimos anos. A obtenção de menos de 8 valores implica a não aprovação. A autorização para uma ponderação mais elevada poderá ser dada pelo Conselho Científico, mediante proposta fundamentada do docente e depois de ouvidos os alunos e colegas docentes do respectivo ano.
9. Nas disciplinas que funcionam no regime teórico-prático, a obtenção de frequência exige que o aluno não esteja ausente em mais de metade das aulas previstas, sendo estas calculadas na primeira semana de aulas, por docente e alunos, tendo em conta o seu início efectivo e interrupções previstas.
10. Os estudantes trabalhadores que usufruem da prerrogativa concedida

pelo nº 2 do artigo 9 da Lei nº 26/81, de 21/8, terão de se submeter a uma prova específica relativa à matéria das aulas práticas a realizar na última semana de aulas. Será no entanto possível, através da negociação entre o docente e o aluno (no início do ano lectivo), optar por um esquema de avaliação alternativo, de acordo com o disposto em Regimes e Instrumentos de Avaliação.

11. As classificações obtidas pelos alunos nas diferentes disciplinas são da exclusiva responsabilidade dos respectivos docentes, sendo sempre concedida aos alunos a possibilidade de conhecerem os critérios subjacentes à sua avaliação.
12. Considerando que existem muitas formas de avaliação da aprendizagem, o Conselho Pedagógico entende ser importante o estabelecimento claro das normas de avaliação e das suas condições de aplicação no início do ano, assim como a sua formalização por escrito para cada disciplina. Compete ao docente a entrega no Conselho Pedagógico e Comissão Coordenadora de Grupo, até um mês após o início das aulas, da informação sobre as regras e instrumentos de avaliação definidos após respectiva negociação com os alunos.  
Depois de aprovadas, essas normas serão tornadas públicas pelo Conselho Pedagógico.

### III. Regimes e Instrumentos de Avaliação

1. São quatro os regimes de avaliação da aprendizagem:
  - a) avaliação contínua;
  - b) avaliação periódica;
  - c) avaliação final;
  - d) regime misto de avaliação.
2. Entende-se por regime de avaliação contínua aquele que permite valorizar, em cada instante, as competências desenvolvidas ao longo de todo o ano.
3. Entende-se por regime de avaliação periódica aquele que se realiza em dois ou mais momentos classificativos pré-determinados, distribuídos ao longo do ano ou semestre.
4. Entende-se por regime de avaliação final aquele que se realiza no final do tempo lectivo destinado à disciplina.
5. Entende-se por regime misto de avaliação aquele que articula dois ou mais dos restantes regimes.
6. A classificação final, obtida pelos alunos em cada uma das disciplinas,

poderá corresponder ao resultado da aplicação de qualquer um dos regimes de avaliação propostos em III-I, e apoiar-se-á em instrumentos que podem incluir, nomeadamente:

- a) investigações realizadas individualmente ou em grupo;
  - b) debate sobre os trabalhos realizados;
  - c) trabalhos escritos e/ou orais, de índole disciplinar ou transdisciplinar, individuais ou em grupo;
  - d) desenvolvimento de temas, seguidos ou não de debate;
  - e) resolução e análise de problemas suscitados pela prática profissional;
  - f) provas escritas, e eventualmente provas orais.
7. Entende-se por mecanismo facultativo de avaliação aquele que, estando ao abrigo do estipulado neste capítulo, permite a opção por parte do aluno da sua realização ou não.

Inclui-se nesta categoria a realização de duas provas escritas, no final de cada semestre, designadas por «frequências». É de assinalar o seguinte relativamente às frequências:

- a) embora a 2ª prova não verse especialmente a matéria considerada para a 1ª, não deverá esta estar inteiramente ausente dessa prova;
- b) a nota global das frequências poderá não ser a resultante da média aritmética das duas, valendo sempre a primeira prova, no entanto, num mínimo de 40%.

Deverá adoptar-se um mecanismo facultativo de avaliação em pelo menos duas disciplinas nos três primeiros anos da licenciatura.

8. Qualquer que seja o regime de avaliação adoptado, o docente deverá tornar públicas as classificações parcelares obtidas pelos alunos, bem como a forma como foi atribuída a classificação global.

#### **IV. Provas de Avaliação Final**

1. Os alunos que, nos regimes de avaliação acima descritos, obtiveram uma classificação parcelar ou uma classificação global inferior a 8 valores, poderão submeter-se às provas de avaliação final.
2. As provas de avaliação final constam de uma prova escrita (que poderá incluir uma parte prática ou laboratorial) ou de análise e, eventualmente, sua discussão oral individual, de um trabalho ou monografia elaborados pelo aluno especialmente para esse fim no âmbito da disciplina. Constam, ainda, eventualmente, de uma prova oral.
3. As classificações atribuídas em consequência da realização das provas de

avaliação final serão expressas numa escala de 0 a 20 valores, considerando-se imediatamente reprovados os alunos a quem foi atribuída uma classificação inferior a 8 valores, admitidos à prova oral aqueles a quem foi atribuída uma classificação de 8 ou 9 valores, e dispensados da prova oral aqueles a quem foi atribuída uma classificação igual ou superior a 10 valores. Para outra regulamentação da prova oral referida veja-se o ponto VIII (Disposições Finais).

#### **V. Dispensa das Provas de Avaliação Final**

1. Nas disciplinas em que tal não se mostre inconveniente para a necessária visão de síntese das matérias versadas, poderá haver dispensa das provas de avaliação final.
2. Estarão dispensados da realização de uma prova de avaliação final os alunos que, sujeitos aos regimes de avaliação descritos em III.1., tenham obtido classificações parcelares iguais ou superiores a 8 valores e uma classificação global igual ou superior a 10 valores. Os alunos que estiveram sujeitos aos mesmos regimes e que obtiveram classificações parcelares iguais ou superiores a 8 valores e uma classificação global de 8 ou 9 valores estarão admitidos a uma prova oral. Para outra regulamentação da prova oral referida veja-se o ponto VIII (Disposições Finais).
3. A dispensa ou não das provas de avaliação final deverá ser do conhecimento minimamente atempado por parte do aluno. Para tal, as classificações relativas aos regimes de avaliação descritos em III-1. deverão ser tornadas públicas no máximo até 72 horas antes da realização das provas de avaliação final.

#### **VI. Regime de Melhoria de Nota**

1. A repetição de provas, para melhoria de classificação, só poderá ser realizada uma vez e numa das duas épocas seguintes à da primeira aprovação, ou seja, na época de Setembro ou Julho (do ano seguinte), quando a prova tiver sido feita na época de Julho; nas épocas de Julho ou Setembro do ano seguinte quando a prova tiver sido feita na época de Setembro; na época de Setembro, ou na época de Fevereiro (do ano seguinte), quando feita na época de Fevereiro (exame das disciplinas semestrais do 1º semestre).
2. Se na repetição de provas, a classificação alcançada pelo aluno for inferior

à já obtida, prevalece a classificação superior, pois através da repetição de provas o aluno ou melhora a sua classificação ou a mantém.

### **VII. Dispensa de Aulas Práticas em Caso de Repetição de Disciplina**

1. A obtenção de dispensa de aulas práticas para alunos que tenham tido frequência delas num ano anterior está sujeita a decisão do Conselho Científico com base em parecer prévio do docente encarregado da regência da disciplina.
2. Em caso de alteração de docente da disciplina, serão obrigatoriamente ouvidos o actual docente responsável e o anterior, se este ainda estiver ao serviço da Faculdade.
3. Havendo uma classificação relativa às aulas práticas esta:
  - a) fundamenta automaticamente a dispensa no caso de ser igual ou superior a 10 valores.
  - b) a ponderação com que contará para a nota final deverá resultar de um acordo entre docente e discente, estabelecido no início do ano lectivo.
4. A não dispensa das aulas práticas deverá ser tomada pública no início do ano lectivo.

### **VIII. Disposições Finais**

1. Os alunos que estiveram sujeitos aos regimes de avaliação descritos em III-1 e/ou à prova de avaliação final e que tenham obtido classificação igual ou superior a 10 valores poderão requerer a realização de uma prova oral desde que o declarem por escrito no prazo de 48 horas após ser tomada pública aquela classificação.

A classificação final será a classificação obtida na prova oral.  
Este mecanismo não exclui a possibilidade da consulta das provas.
2. Os casos omissos, assim como possíveis dificuldades surgidas na aplicação do presente regulamento, serão resolvidos pelo Conselho Científico, após parecer do Conselho Pedagógico.

#### **Saídas profissionais:**

Algumas das saídas profissionais são: actividades nos domínios de saúde, trabalho, educação, justiça, reinserção social, investigação e ensino.

CONTRIBUTO DOS ESTUDANTES DA DISCIPLINA PARA  
UMA BASE DE DADOS SOBRE "IMAGEM MENTAL"

anexo h

UNIVERSIDADE DO PORTO  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Porto, Maio de 1998

Caro ex-aluno,  
Cara ex-aluna:

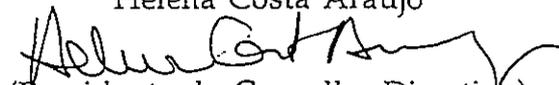
Tendo sido arquivados, ao longo destes últimos dez anos, os textos produzidos nas sessões de Imaginativa Onírica e de Histórias de Vida/ Marca Pessoal, textos a partir das aulas práticas de Desenvolvimento Socioemocional e Técnicas da Expressão da Licenciatura em Ciências da Educação, chegou o momento de organizar esses documentos, com vista a virem a constituir um acervo de Imagens Oníricas e de Histórias de Vida/Marca Pessoal. Este material, disponível para a investigação, fará parte de uma Biblioteca Digital\*, parte integrante do Laboratório de Configurações Espaciais (em preparação), com eventual pedido de autorização ou registo de um banco de dados (conjunto de dados relacionados ou relacionáveis com determinado assunto). Junto anexamos parecer da Dra. Filomena Ribeirinho Samagaio, jurista da Universidade do Porto.

Levantam-se, no entanto, problemas éticos e deontológicos que nos exigem o máximo rigor. A informatização deste material será feita sob a orientação de consultores da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. Mas, para isso, precisamos de saber se nos autoriza a integrar o material por si produzido, devidamente codificado (anonimato), neste acervo de imagens. Qualquer esclarecimento pode ser feito por Manuela Malpique, através do telefone, ou pessoalmente, nas horas de atendimento (3<sup>as</sup>. feiras, das 14 às 18h).

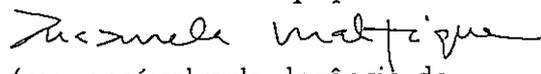
Se nos ceder este material, devolva-nos, assinadas, as folhas em anexo, no envelope junto.

Esperando que colabore nesta iniciativa pioneira, enviamos-lhe as nossas cordeais saudações.

Helena Costa Araújo

  
(Presidente do Conselho Directivo)

Manuela Malpique

  
(responsável pela docência da  
cadeira DSETE)

---

\* Numa biblioteca digital os átomos são transformados em bytes. Portanto, a abertura da documentação ao exterior é feita via Internet, para difusão do Laboratório e comunicação com outros centros ou investigadores.



Universidade do Porto  
Reitoria

## INFORMAÇÃO

ASSUNTO: Dúvidas quanto à aplicabilidade da Lei nº 10/91

Questiona-se se o acervo de Imagens Oníricas e de Histórias de Vida / Marca Pessoal, que fará parte de uma Biblioteca Digital, parte integrante do Laboratório de Configurações Espaciais, estará abrangido pela lei em epígrafe.

## ENQUADRAMENTO JURÍDICO

Com efeito, nos termos do artº 1 da Lei nº 10/91 " O uso da informática deve processar-se de forma transparente e no respeito pela reserva da vida privada e familiar e pelos direitos, liberdades e garantias fundamentais do cidadão".

## FUNDAMENTAÇÃO

Considerando, tal como se explicita nos documentos anexos, que todo este processo decorrerá sob o signo do anonimato, considerando ainda que, no que respeita às Imagens Oníricas, não será possível a identificação do sujeito, senão pelo que as emitiu, não haverá, s.m.o. dados pessoais, de acordo com a definição que a presente lei faz: "Dados pessoais - quaisquer informações relativas a pessoa singular identificada ou identificável";

No que diz respeito às Histórias de Vida / Marca Pessoal, apesar de, como se reafirma, se preservar o anonimato, através de uma pesquisa aturada será possível, ainda que remotamente e com algum risco de erro, identificar um sujeito. Parece-me também e s.m.o. que cada indivíduo poderá, se assim o pretender, na Declaração/autorização que se anexa, suprimir os dados que entenda serem identificativos, para além de que a própria Lei expressa "considerando-se identificável a pessoa cuja identificação não envolva custos ou prazos desproporcionados"

## CONCLUSÃO

Face ao precedente, é meu entendimento que ao caso em apreço não se aplica a presente Lei, uma vez que os dados a tratar não são dados pessoais.

É esta, pois, a informação no que concerne à dúvida suscitada.

Porto, 23 de Março de 1998

*Filomena Ribeirinho Samagaio*  
(Filomena Ribeirinho Samagaio)

HISTÓRIAS DE VIDA/MARCA PESSOAL

Declaração

Declaro que dou e autorizo a integração da minha HISTÓRIA DE VIDA/MARCA PESSOAL no acervo de Imagens de Histórias de Vida/Marca Pessoal da Biblioteca Digital do Laboratório de Configurações Espaciais da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, mantendo o absoluto anonimato.

Assinatura:

Data:

Nome:

Ocupação actual:

Morada:

Tel./Fax:

---

*Condições exigidas:*

- tempo (utilizável a partir de)

totalidade:

- texto

parte:  (assinale as páginas)

- reprodução em vários suportes (livro, video, exposições, entre outros)

- outras:

UNIVERSIDADE DO PORTO  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

IMAGINATIVA ONÍRICA

Declaração

Declaro que dou e autorizo a integração do meu dossier de IMAGINATIVA ONÍRICA no acervo de Imagens Oníricas da Biblioteca Digital do Laboratório de Configurações Espaciais da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, mantendo o absoluto anonimato.

Assinatura:

Data:



Nome:

Ocupação actual:

Morada:

Tel./Fax:

---

*Condições exigidas:*

- tempo (utilizável a partir de)

totalidade:

- texto

parte:  (assinale as páginas)

- reprodução em vários suportes (livro, video, exposições, entre outros)

- outras: