

JULVAN MOREIRA DE OLIVEIRA
ROGÉRIO DE ALMEIDA
(ORGS.)

caminhos do imaginário
na educação



- FEUSP



caminhos do imaginário
na educação

Conselho Editorial:

Alberto Filipe Araújo, Universidade do Minho, Portugal

Alessandra Carbonero Lima, USP, Brasil

Ana Guedes Ferreira, Universidade do Porto, Portugal

Ana Mae Barbosa, USP, Brasil

Anderson Zalewski Vargas, UFRGS, Brasil

Antonio Joaquim Severino, USP, Brasil

Aquiles Yañez, Universidad del Maule, Chile

Belmiro Pereira, Universidade do Porto, Portugal

Breno Battistin Sebastiani, USP, Brasil

Carlos Bernardo Skliar, FLASCO Buenos Aires, Argentina

Cláudia Sperb, Atelier Caminho das Serpentes, Morro Reuter/RS, Brasil

Cristiane Negreiros Abbud Ayoub, UFABC, Brasil

Daniele Loro, Università degli Studi di Verona, Itália

Elaine Sartorelli, USP, Brasil

Danielle Perin Rocha Pitta, Associação Ylê Seti do Imaginário, Brasil

Edesmin Wilfrido P. Palacios, Un. Politecnica Salesiana, Ecuador

Gabriele Cornelli, Universidade de Brasília, Brasil

Gerardo Ramírez Vidal, Universidad Nacional Autónoma de México

Jorge Larossa Bondía, Universidade de Barcelona, Espanha

Ikunori Sumida, Universidade de Kyoto, Japão

Ionel Buse, C. E. Mircea Eliade, Unicersidade de Craiova, Romênia

Isabella Tardin Cardoso, UNICAMP, Brasil

Jean-Jacques Wunnenberger, Université Jean Moulin de Lyon 3, França

João de Jesus Paes Loureiro, UFPA, Belém, Brasil

João Francisco Duarte Junior, UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

Linda Napolitano, Università degli Studi di Verona, Itália

Luiz Jean Lauand, USP, Brasil

Marcos Antonio Lorieri, UNINOVE, Brasil

Marcos Ferreira-Santos, USP, Brasil

Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio, USP, Brasil

Marian Cao, Universidad Complutense de Madrid, España

Mario Miranda, USP, Brasil

Patrícia P. Morales, Universidad Pedagógica Nacional, Ecuador

Pilar Peres Camarero, Universidad Autónoma de Madrid, España

Rainer Guggenberger, UFRJ, Brasil

Regina Machado, USP, Brasil

Roberto Bolzani Júnior, USP, Brasil

Rogério de Almeida, USP, Brasil

Soraia Chung Saura, USP, Brasil

Walter Kohan, UERJ, Brasil

JULVAN MOREIRA DE OLIVEIRA

ROGÉRIO DE ALMEIDA

(ORGS.)

caminhos do imaginário
na educação

DOI: 10.11606/978

·FEUSP

SÃO PAULO, SP
2023

© 2023 by Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Coordenação editorial: Rogério de Almeida e Marcos Beccari
Projeto Gráfico e Editoração: Marcos Beccari e Rogério de Almeida
Revisão dos autores



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

Catálogo na Publicação
Biblioteca Celso de Rui Beisiegel
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

C183 Caminhos do imaginário na educação / Organizado por Julvan Moreira de Oliveira, Rogério de Almeida. -- São Paulo: FEUSP, 2023.
2.509 Kb; PDF.

ISBN 978-65-87047-54-6 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047546

1. Imaginário 2. Educação 3. Antropologia 4. Cultura I. Oliveira, Julvan Moreira de II. Almeida, Rogério de III. Título

CDD 22. ed. 37.045

Ficha elaborada por: Nicolly Leite – CRB-8/8204

Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Armanda Nascimento Arruda

Faculdade de Educação

Diretora: Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto

Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Avenida da Universidade, 308 - Cidade Universitária - 05508-040 – São Paulo – Brasil

E-mail: spdfe@usp.br / <http://www4.fe.usp.br/>

FEUSP

SUMÁRIO

Prefácio	8
Caminhos do Imaginário na Educação: seguindo as pegadas de Hermes Maria Cecília Sanchez Teixeira	
O imaginário hierúrgico e as metodologias do sagrado Denis Domeneghetti Badia José Carlos de Paula Carvalho	22
Imaginário, Mitanálise e Educação: para uma hermenêutica pluridisciplinar Alberto Filipe Araújo Joaquim Machado de Araújo	36
Os Heterônimos de Fernando Pessoa Rogério de Almeida	67
A problemática arte-interpretação e os usos da hermenêutica semântico-simbólica na significação da imagem visual <i>obtusa</i> Alexander de Freitas	88
Imaginário e cultura de alunos de escola rural Maria do Rosario Silveira Porto	118
Narrativas de crianças: escolas e imagens simbólicas Iduína Mont´Alverne Braun Chaves	137
Para que escola o coração pode ir? Sobre fazer alma na Educação Rosane Barbosa Marendino	157

Encruzilhar no Atlântico: o atra-versar de uma estudante brasileira no intercâmbio educacional em Angola Julvan Moreira de Oliveira Kelly de Lima Farias	171
Imagens e imaginários nos livros didáticos de História: nossa ancestralidade não chegou de caravelas Christlaine Aparecida de Souza Vania Noronha	200
Chegar à escola: análise do processo mimético no Ensino Fundamental Karina Augusta Limonta Vieira	236
Imaginário das águas, gênero e sexualidade Cláudia Maria Ribeiro	254
O teste AT-9 na busca do imaginário Altair Macedo Lahud Loureiro <i>(in memoriam)</i>	275

PREFÁCIO

Caminhos do Imaginário na Educação: seguindo as pegadas de Hermes

Maria Cecília Sanchez Teixeira

Faculdade de Educação da USP

Para **Altair Macedo Lahud Loureiro** (*in memoriam*),
uma das primeiras desbravadoras desses caminhos.

“Não julgue cada dia pela colheita, mas pelas sementes
que puser na terra”.
(Valérie Perrin¹)

Costumo dizer que uma epígrafe nunca é escolhida ao acaso, só para embelezar o texto. Ao contrário, nela encontramos a imagem mais significativa de tudo o que queremos comunicar. Uma imagem única que, ao mesmo tempo, resume e amplia a intenção do autor e o teor do texto. Por isso, sempre gosto de iniciar meus textos com uma epígrafe.

¹ Perrin, Valérie. Água fresca para as flores. Rio de Janeiro, Intrínseca, 2021.

Neste caso, penso que a epígrafe expressa o que temos feito nesses 40 anos em que nos dedicamos aos estudos do imaginário na educação, baseados na obra de Gilbert Durand. Como participante da primeira geração que iniciou a sementeira de tais estudos na Faculdade de Educação da USP, posso dizer que, parafraseando Gilberto Gil, foi “uma longa caminhada numa estrada escura”, no solo seco e duro da academia que não estava preparado para o plantio das sementes do imaginário. Seguindo por trilhas estreitas, à vezes escarpadas, cheias de obstáculos, por caminhos marginais, tivemos que preparar o solo, arar, adubar e semear, mesmo sem saber se em solo tão hostil as sementes germinariam.

Mas germinaram, floresceram, começaram a dar frutos e alguns deles podem ser apreciados nesta coletânea organizada por Julvan Moreira de Oliveira e Rogério de Almeida, numa oportuna iniciativa de fazer uma espécie de retrospectiva/prospectiva da produção desta área, focando nas “leituras epistemológicas e nos processos de investigação”. Mesmo se tratando de uma pequena parcela do que já foi produzido até o momento, penso que os estudos aqui apresentados são significativos e representativos.

Esses autores têm uma trajetória comum: são educadores que, movidos pelo desejo de compreender melhor a educação e a cultura da escola e insatisfeitos com as abordagens reducionistas e simplificadoras que ofereciam uma visão racionalista de mundo, buscaram outros referenciais que pudessem dar conta de uma realidade cada vez mais complexa, heterogênea e plural.

Contudo, optar pelos estudos do imaginário não significa apenas se assumir como marginal na academia como muitos de nós fizemos, pois não é uma mera escolha teórica, ela requer o que eu costumo chamar de “conversão”, ou seja, uma mudança de paradigma no sentido moriniano, pois é preciso mudar ao mesmo tempo de crença, de ser e de universo. E aqui já se revela a importância da obra de Durand, pois com ela ganhamos um outro olhar sobre a realidade e sobre a vida. Porque só mudaremos a nossa realidade se mudarmos o nosso olhar sobre ela.

Portanto, mudar de paradigma implica não só uma mudança epistemológica e teórica, mas, principalmente, uma mudança pessoal. Se no plano teórico precisamos provar, explicar, colocar em comum uma nova forma de compreensão da realidade, no plano pessoal precisamos experimentar a mudança de paradigma, experimentar no sentido junguiano, isto é, vivenciá-la, porque, no fundo, ela só é efetiva quando

mudamos de regime de imagens e de estrutura do imaginário. E isso a obra de Durand nos permite fazer.

Na perspectiva durandiana, a grande mudança paradigmática que se configura é o centramento na função simbólica, como mediadora entre Natureza e Cultura, e no imaginário, como chave para a compreensão da cultura. Configuração paradigmática que se dissemina e se consolida no momento em que uma nova sensibilidade e uma nova visão de mundo escancaram a falência dos grandes sistemas explicativos.

Quando Edgar Morin se refere ao desmoronamento de um universo e à emergência de um novo mundo, está, com certeza, aludindo a uma mudança paradigmática que se ancora profundamente nos *nuclei* organizadores da sociedade, da civilização, da cultura e da noosfera, e que, por sua vez, estão ancorados no *Arché*, que é anterior, fundador, modelador e gerador². Estes substratos primordiais nada mais são, no meu entender, do que as estruturas profundas, as invariantes arquetípicas que, segundo Gilbert Durand, dão forma às culturas humanas.

E essa mudança paradigmática, para Durand, é o resultado do esgotamento da bacia semântica³ da modernidade. Seus mitos diretores atingem seu ponto de saturação, deixando-se penetrar por outras correntes míticas anunciadoras de outras visões de mundo, de outros mitos, geralmente aqueles que haviam sido reprimidos e permanecido na sombra.

Em termos durandianos, podemos dizer, então, que uma nova bacia semântica se forma, um novo universo mítico se configura, modelando semanticamente as teorias científicas, os paradigmas, a estética, os gêneros literários, as visões de mundo, as ideologias, as utopias, os sistemas pedagógicos. E é nessa nova configuração mítica e paradigmática que se desenvolvem os estudos do imaginário.

Uma nova configuração regida pelo mito de Hermes, que, no movimento temporal de circulação dos mitos, ascende, enquanto Prometeu, que reinou na modernidade, vai perdendo a sua força simbólica e a sua pregnância mítica.

2 Morin, Edgar. O método 4. As idéias, habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina, 2002, p 283.

3 Esta metáfora potomológica criada por Durand permite a compreensão do percurso temporal dos mitos e suas manifestações socioculturais, expressando o dinamismo imaginário.

Ao tratar das ressurgências e derivações dos mitos, Gilbert Durand⁴ nos diz que Hermes sempre aparece quando o consenso cultural racionalista atinge seu limite de saturação. Na cultura ocidental ele identifica sete momentos de “explosão” do mito de Hermes, mas, vamos nos lembrar aqui apenas do último, o que estamos vivenciando agora. Durand nos diz que no século XX Hermes reaparece de duas maneiras interessantes para a cultura ocidental: como conciliador dos contrários na revolução epistemológica das ciências contemporâneas, ditas ciências de ponta, que recusam a lógica aristotélica, e se valem da lógica hermesiana da “*coincidentia oppositorum*” e da transmutação da substância, que é do domínio do relacional e da relatividade; e como psicopompo nas ciências psicológicas nascentes que se voltam para a redescoberta da “alma-psique”.

Portanto, sob o domínio de Hermes, estamos vivendo uma mudança paradigmática, uma mudança de visão de mundo, de mentalidade, pois, como nos lembra Morin, que cito de memória, um universo se desmorona e um novo mundo emerge, na incerteza e no mistério.

Tal mudança significa, epistemologicamente, a emergência de uma nova razão – uma razão hermética –, que fundada na “coincidência dos contrários”, inclui o antagonismo, a alteridade, o paradoxo, e, portanto, a pluralidade e a diversidade, que parecem ser a marca cultural desse tempo matriciado por Hermes. Pluralidade de valores, de crenças, de religiões, de ideologias, de costumes, de sexos, de gêneros...

Hermesianamente, essa pluralidade é a base do relativismo que considera, nas análises do social, verdades fragmentárias, múltiplas e moventes que escapam a qualquer abordagem redutora, pois esta não dá conta do aspecto fragmentado, coletivo e polifônico do corpo social, como nos mostram muitos dos textos deste livro.

O retorno de Hermes, permite, então, a emergência de uma consciência politeísta que pode ser uma proteção contra as velhas e as novas ortodoxias. Com Hermes devemos honrar todos os deuses, num novo paradigma regido por ele.

Ao contrário de Prometeu, no qual tudo é fixo e cujo traço mais significativo é a organização racional da vida, em Hermes nada é fixo, estável, permanente, circunscrito

4 Durand, Gilbert. Permanence et dérivation du mythe de Mercure. In Verjat, Alan (dir.) *Mythos. Actes del Colloque Internacional sobre els valors heuristics de la figura mítica de Hermes* (21-22 de março 1985). Grup de Recerca sobre L' Imaginaire e Mitocritica, Universitat de Barcelona, 1986, p. 5-27.

ou fechado. Segundo Durand⁵, ele representa no espaço e no mundo humano o movimento, a passagem, as transições, o contato entre elementos estranhos, a conciliação de opostos... É o deus da transformação e, nesse sentido, sempre oferece um novo modo de ser que requer um outro olhar, portanto, um novo paradigma para a sua apreensão.

E é justamente a possibilidade dessa aventura, que os estudos do imaginário nos oferecem: trilhar caminhos inexplorados, múltiplos, variados, incertos, muitas vezes percorridos solitariamente, muitas vezes expostos às críticas daqueles que não veem em tais estudos nenhum valor heurístico.

Apesar disso, à medida que o império absoluto da razão vem perdendo a sua força, já é possível perceber que o imaginário e o simbólico, gradualmente, começam a ocupar lugar de destaque na cena social e acadêmica.

Nesta nova bacia semântica regida por Hermes, a obra de Durand firma-se como um “lugar de entre saberes”, e não propriamente como uma disciplina, acolhendo a contribuição de disciplinas como a antropologia, a sociologia, a etnologia, a psicanálise e a psicologia social, permitindo a sua utilização em áreas como a literatura, a educação, a saúde, o jornalismo, a psicologia, as artes, entre outras.

No caso da educação, não posso deixar de lembrar que a grande contribuição de Durand reside no valor que atribui ao *homo symbolicus* e aos processos de simbolização⁶. O imaginário, como sua obra bem o mostra, é um elemento constitutivo e instaurador do comportamento específico do *homo sapiens*. Porque é por meio do imaginário que nos reconhecemos como humanos, conhecemos o outro e apreendemos a realidade múltipla do mundo.

Pois bem, é neste quadro mítico e paradigmático, rapidamente esboçado, que se situam os trabalhos aqui apresentados, representativos da produção da área tanto em termos teórico-metodológico como temático. Como o leitor poderá constatar, por sob a aparente diversidade de temas é possível identificar a mesma configuração paradigmática que garante a coerência, a unicidade e a consistência da área que vem se firmando como uma “escola” na área da educação.

5 Durand, Gilbert. *Ciência do homem e tradição, o novo espírito antropológico*. São Paulo, Triom: 2008, p. 171.

6 Teixeira, Maria Cecília Sanchez & Araújo, Alberto Filipe. *Gilbert Durand: imaginário e educação*. Niterói: Intertexto, 2011.

Fundamental para a compreensão das matrizes arquetípicas profundas desse novo paradigma é o texto: **O Imaginário Hierúrgico e as Metodologias do Sagrado**, no qual Denis Domeneghetti Badia e José Carlos de Paula Carvalho tratam do retorno do *homo religiosus/symbolicus*. Como Durand, esses autores entendem que só o saber tradicional do homem poderá indicar um caminho de retorno à unidade perdida e à reunificação do saber.

Num texto que se destaca pela sua densidade teórica, os autores fazem uma reflexão que se apoia na Gnose de Eranos, na Holonomia e na Escola de Grenoble, ou seja, em um paradigma mítico que, fundado na *ratio hermética*, tem como princípio a recusa da ruptura ontológica entre o eu subjetivo e o cosmos objetivo, e, no qual, o retorno do *homo religiosus/symbolicus* é considerado o caminho de recomposição da imagem do homem, desfigurada pela desvalorização da imagem e do imaginário.

Para fundamentar suas reflexões, os autores invocam Morin que, em seu livro: *O paradigma perdido: a natureza humana*, afirma que o *homo faber*, antes de ser *faber*, era *religiosus*, como revelam as sepulturas e os rituais do neolítico. Antes de tudo, o homem sempre foi um ser preocupado com a morte e com a dimensão mágico-religiosa da realidade.

Respaldado pelos profundos conhecimentos, convicções e crenças de seus autores, o texto nos ajuda a compreender os fundamentos das mudanças que estão abalando as certezas endossadas pelo paradigma clássico e preparando terreno para a emergência do paradigma hermesiano.

No texto: **Imaginário, mitanálise e educação: para uma hermenêutica pluridisciplinar**, Alberto Filipe Araújo e Joaquim Machado fazem uma releitura hermesiana da mitanálise durandiana, direcionando-a mais para uma hermenêutica simbólica do que propriamente para a sociologia da profundidade, tal como proposta por Gilbert Durand.

Em um texto ao mesmo tempo denso e didático, os autores partem do conceito de imaginário educacional, entendido com um imaginário bidimensional na medida em que se situa entre o imaginário social (ideologia-utopia) e o imaginário mítico.

Os autores mostram que o discurso pedagógico, ao ser produzido no superego institucional de acordo com a tópica sociocultural de Durand, é racional, ideologizado

e pobre de expressividade mítica, apresentando uma natureza político-ideológica. Contudo, isso não significa que não tenha raízes míticas. Antes, ele é um discurso híbrido, devedor tanto do imaginário social (ideologia e utopia) como do imaginário mítico (narrativas míticas e metáforas). Ele é uma espécie de “entre dois”, que requer uma outra “mitodologia” que permita que os traços míticos subjacentes a esse discurso, ainda que empobrecidos, possam ser encontrados. Então, propõem agregar à mitanálise o conceito de ideologema, entendido como ponte semântica entre o imaginário coletivo/sociocultural e o imaginário mítico, visto que as dimensões ideológicas e imaginárias são inseparáveis.

Penso que o mérito do texto é mostrar o avanço “mitodológico” que a mitanálise do discurso educacional, tal como proposta pelos autores, representa para a teoria do imaginário e para a educação.

O texto: **Os Heterônimos de Fernando Pessoa**, de Rogério de Almeida, nos traz um exemplo de pesquisa realizada com o auxílio da mitocrítica. Em sua brilhante tese de doutorado: *O imaginário de Fernando Pessoa: da educação cindida à educação sentida*, defendida na FEUSP em 2005, Rogério propõe uma inversão de perspectiva na leitura dos heterônimos.

Guiado por Hermes e na contramão de análises que tentam explicar de forma reducionista os heterônimos de Fernando Pessoa, Rogério se valeu do pensamento complexo e da teoria durandiana para tentar compreender a heteronomia em sua diversidade e unidade, visto que a pluralidade nos faz simultaneamente únicos e diversos, um e vários ao mesmo tempo, tal como o homem tradicional de Durand.

No texto aqui apresentado, o leitor tem a oportunidade de acompanhar o acurado e profundo trabalho mitocrítico que Rogério realizou, de forma original, sobre uma obra que, aparentemente, já teria sido analisada em todas as suas dimensões em diferentes perspectivas.

Seu mérito está em propor uma leitura outra do fenômeno heteronímico: olhar os heterônimos como mitos criados para conciliar a sensibilidade com a necessidade de vivenciar sentidos no embate com o real. Com isso, Rogério nos apresenta uma nova dimensão da heteronímia: a dimensão simbólica, mostrando que “os heterônimos são essas sondas a perscrutar uma realidade concebida pelas lentes da sensibilidade, em diálogo constante com o mundo concreto”.

O instigante e denso texto: **A problemática arte-interpretação e os usos da hermenêutica semântico-simbólica na significação da imagem visual *obtusa***, de Alexander de Freitas, é um bom exemplo dos inúmeros caminhos que podemos trilhar quando optamos pelos estudos do imaginário. Deslocamo-nos aqui da imagem literária para a imagem visual, icônica.

O objetivo do seu texto é mostrar ao leitor os caminhos trilhados na busca de uma “heurística” que permitisse a análise de imagens de modo a conseguir “traduzir” uma imagem visual em texto verbal.

Em sua tese de doutorado: *Imagens da memória barroca de Ouro Preto: o espaço barroco como educador do imaginário ouropretano*, defendida na FEUSP em 2009, que se destaca pela sua originalidade, Alexander se valeu da semântica durandiana para analisar as imagens barrocas que, no seu entender, têm uma função educadora, porque definidoras de um certo imaginário.

Com muita criatividade e sensibilidade para lidar com imagens e firme disposição para enfrentar os desafios teóricos e empíricos que se apresentavam, Alexander empreendeu um árduo e consistente trabalho para criar uma heurística que permitisse essa “tradução”, denominando-a: “hermenêutica semântico-simbólica”. Uma heurística que tem como foco os símbolos presentes nas imagens visuais e nos nexos que unem as imagens aos seus contextos “pragmáticos de uso”.

O mérito do texto é apresentar uma nova “metodologia” para o estudo da imagem. De forma extremamente didática, mas sem a pretensão de oferecer uma “receita” para a análise das imagens, Alexander dialoga com o leitor, explicitando o “passo a passo” do modelo operativo que utilizou no processo criativo de elaboração de sentido no entrecruzamento de imagem e texto.

Ilustração de outra heurística, para o estudo do imaginário e da cultura pode ser encontrada no texto: **Imaginário e Cultura de Alunos de Escola Rural**, de Maria do Rosário Silveira Porto. Preocupada com a perda das raízes culturais das populações rurais, que não são consideradas na escola, porque fortemente marcadas pelos valores urbanos, a autora, em sua pesquisa de doutorado: *Escola Rural: cultura e imaginário*, defendida na FEUSP, em 1994, estudou o conjunto de práticas socioeducativas e o imaginário de alunos de duas escolas rurais paulistas.

Tendo como suporte teórico/metodológico a *Culturanálise de Grupos*, Maria do Rosário realizou uma cuidadosa e compreensiva pesquisa de campo que realçou uma rica cultura, totalmente ignorada pelas pesquisas de cunho sócio-histórico, permitindo uma revisão dos conceitos e “preconceitos” que se tem sobre a escola rural, muitas vezes desconsiderada na área educacional.

Uma questão importante para a qual chama atenção é que, embora a escola rural cumpra sua função socializadora, ela não tem conseguido êxito na função de transmissora de conhecimentos, pois as crianças apreendem do conteúdo ministrado apenas o suficiente para vencer os processos de avaliação, mas a incorporação desse conteúdo ao seu cotidiano parece não alcançar os objetivos propostos pela instituição escolar.

Mas, no meu entender, o mérito da pesquisa foi mostrar que, ao contrário do que pregam as teorias que valorizam a função homogeneizadora da educação escolar, a heterogeneidade das classes multisseriadas pode ser extremamente benéfica ao aprendizado e ao desenvolvimento social e psicológico das crianças. Ou seja, nos mostra a necessidade de se pensar uma escola mais hermesiana que valorize a diversidade, a pluralidade, a alteridade...

O texto: **Narrativas de crianças: escolas e imagens simbólicas**, de Iduina Mont’Alverne Chaves tem por objetivo contribuir para uma reflexão sobre as relações entre imaginário, narrativa e educação. Hermesianamente, Iduina conciliou suas pesquisas sobre o imaginário com a função de dirigente do Colégio de Aplicação da UFF – Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI). Com a sabedoria de Atena e a afetividade de Deméter, Iduina tece e entrelaça elementos aparentemente contraditórios como razão e emoção, luta e acolhimento para, com eles, tentar construir uma cultura escolar mais autêntica, mais dinâmica, mais feliz, mais humana e mais sensível.

Ao assumir a direção da instituição, composta por uma clientela bastante diversificada e com sérios problemas de disciplina, ela procurou “aplicar” as teorias sobre imaginário e imaginação, buscando formas de reencantar a escola através de diversas atividades que visavam ativar a imaginação dos alunos.

O mérito do texto é mostrar que é possível reencantar a escola por meio de práticas educativas que se esboçam como uma “pedagogia do imaginário”, capaz de estimu-

lar a imaginação e cultivar a sensibilidade e a afetividade. Em outras palavras, reeducar a imaginação, por meio de uma pedagogia fundada num humanismo.

Em seu texto: **Para que escola o coração pode ir? Sobre fazer alma na Educação**, Rosane Marendino pensa a educação como um processo iniciático, no qual a imaterialidade da alma vai se transformando em experiência. Mas, de que alma se trata? Da alma/psique tal como a define James Hillman, um dos autores com os quais ela dialoga nessa sua busca por uma escola “almada”.

Seguindo as pegadas desse autor, Rosane faz uma instigante reflexão sobre o que ele chama de “educação da alma”, ou seja, o cultivo da interioridade. E é esse movimento de interiorização em direção à alma que Rosane nos expõe de forma clara e didática, em busca de um caminho para que ela se concretize na escola.

Tentando responder à questão sobre para que escola o coração pode ir, Rosane nos mostra que na escola prometeica, dominada pelo racionalismo, a educação da alma, o cultivo da interioridade, não tem lugar. Por isso, o coração só irá para uma escola que promova a educação da alma. Uma escola na qual reine a imaginação, a arte, a poesia, as narrativas.

A grande lição do texto é mostrar que o objetivo maior da escola deveria ser não apenas transmitir informações, mas principalmente ensinar a viver, possibilitar as transformações interiores em cada ser, tão necessárias para a realização de si mesmo como sujeito. Ou seja, uma escola guiada por Hermes.

No texto: **Encruzilhar no Atlântico: o atra-versar de uma estudante brasileira no intercâmbio educacional em Angola**, Julvan Moreira de Oliveira e Kelly de Lima Farias pedem “licença para contar a história de uma jovem negra empobrecida, estudante de Pedagogia, que fez a travessia até a terra de seus ancestrais”. Hermes/Exu, deus das encruzilhadas e guardião dos caminhos, foi o guia dessa travessia, pois os autores buscaram um arquétipo africano, “tomando o cuidado de não caírem numa essência da condição africana.” Ou seja, procuraram conciliar a unidade e invariância do arquétipo com a multiplicidade e variações da cultura, sem deslizarem para uma polarização.

Considerando que a questão da identidade é central para os negros brasileiros e demais africanos na diáspora e que a educação tem um papel fundamental na construção

dessa identidade, o projeto objetivava o levantamento de livros infantis que pudessem contribuir para as práticas escolares numa perspectiva étnico-racial e que apresentassem às crianças brasileiras outras formas de ver e pensar a África e sua cultura, levando-as a compreender os “elementos da humanidade africana”.

Para isso, Kelly atravessou o Atlântico e viveu uma experiência muito significativa e desafiadora numa Escola Primária em Luanda, Angola, deparando-se com um mundo novo regido por normas e regras diversas daquelas a que estava acostumada como professora no Brasil. Pouco a pouco os laços com as crianças e com as professoras foram se estreitando e as trocas culturais foram se intensificando.

O mérito do texto é nos introduzir na cultura escolar africana, oferecendo conhecimentos que poderão contribuir para construção da identidade não só das crianças negras, mas de todos os brasileiros. Ao nos transportar para essa escola e acompanhar Kelly nessa aventura, aprendemos com ela novos valores, costumes, novas histórias que só podem nos enriquecer como seres humanos.

O texto de Chrislaine Aparecida de Souza e Vania Noronha: **Imagens e imaginários nos livros didáticos de História: nossa ancestralidade não chegou de caravelas** tem um título bem sugestivo e coloca no centro das discussões o ensino de História no Fundamental II, ensino que privilegia as visões de mundo, as concepções e, por que não dizer, o imaginário do colonizador.

Tendo como referencial a teoria do imaginário de Gilbert Durand, as autoras fizeram uma meticolosa análise das imagens dos livros didáticos de História. Livros que reproduzem a visão estereotipada e oficializada de uma história única que é veiculada no imaginário social, contribuindo para a sua perpetuação. Para isso, as autoras privilegiaram as imagens que destacavam a viagem dos portugueses por mares e oceanos a caminho das Índias até o chamado “encontro das culturas”, ou seja, o europeu com os indígenas e seus desdobramentos.

O resultado da análise das expressivas imagens selecionadas e apresentadas no texto é uma narrativa histórica imagética que atende aos seus objetivos, ou seja, não só identificar o que as imagens expressavam, mas propor uma ressignificação simbólica para a constituição de outros imaginários.

Nesse sentido, a importante contribuição do texto é oferecer subsídios para se pensar um currículo decolonial, que proponha narrativas inclusivas das diversas vozes que foram silenciadas no currículo tradicional.

No texto: **Chegar à escola: análise do processo mimético no Ensino Fundamental**, Karina Augusta Limonta Vieira, apoiando-se no conceito antropológico de mimeses, enquanto imitação criativa se volta para a cultura da escola de ensino fundamental, com o objetivo de compreender como se dá o aprendizado cultural e social através do processo mimético. A autora, no entanto, esclarece que a mimesis, para além de um simples recurso de aprendizagem cultural e social, é um processo de transformação da relação do sujeito com o mundo, com os outros e consigo mesmo. E, nesta perspectiva, podemos dizer que envolve a imaginação.

Em sua pesquisa em uma escola de ensino fundamental II, Karina analisa os rituais de entrar na escola e de formar fila, buscando compreender qual é o significado destes rituais para as crianças em seu processo de apropriação de mundo na escola. Por meio de observações cuidadosas e conversas com as crianças em grupos focais, a autora faz uma descrição detalhada do comportamento das crianças nesses rituais.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem cultural é um processo fundamental de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, hábitos e crenças, ela nos oferece um outro olhar sobre atividades aparentemente banais como chegar à escola e formar fila.

O **Imaginário das águas, gênero e sexualidade** é o texto que Cláudia Maria Ribeiro nos apresenta. Sua intenção é mostrar como os estudos e reflexões, que vem realizando desde o seu doutorado: *O imaginário das águas, Eros e a criança*, defendido na UNICAMP, em 2001, sempre foram norteados pelas potencialidades dos mergulhos no imaginário. Navegando, no entanto, em águas, muitas vezes traiçoeiras, a sua viagem teve bússolas conceituais importantes que a guiaram nessa travessia: imaginário, museu imaginário, imaginário das águas, sexualidade, arte erótica, gênero, rizoma, metamorfose, viagem, experiência, Dionísio, poder/resistência.

Considerando que a água faz parte da nossa humanidade e inspira a imaginação tanto nos mitos e lendas como no nosso cotidiano, e utilizando uma dinâmica de diferentes formas textuais que se entrecruzam, a autora articula imaginário, gênero e sexualidade procurando relacionar a água ao corpo, a Eros, à sensualidade, às fantasias eróticas, à infância, às transgressões...

Do mergulho nas águas e no imaginário nasceu a criação do Museu Imaginário das Águas, Gênero e Sexualidade, que pretende “incitar questionamentos nas temáticas de gênero e sexualidade focando em pinturas e outras manifestações artísticas que navegam pelo imaginário” e provocar reflexões sobre questões fundamentais para a educação da sensibilidade tal como propõem os novos paradigmas.

A humanização das relações e o preconceito é o tema de fundo do texto de Altair Macedo Lahud Loureiro: **O Teste AT-9 na busca do imaginário**. Uma das pioneiras no uso do Arquétipo Teste dos Nove Elementos – AT-9 – como instrumento de sócio diagnóstico em pesquisas educacionais no Brasil, ela apresenta aos leitores essa heurística que permite a compreensão das estruturas arquetípicas nas quais se ancoram as representações simbólicas que organizam o real.

Em seu texto, Altair relata uma pesquisa realizada com um grupo de professores aposentados do Distrito Federal, para a sua tese de doutorado intitulada: *Imagens da vida e da morte: vetores culturanalíticos de um grupo de idosos e pistas para a criação de um espaço cultural*, defendida na FEUSP em 1993.

De forma didática, a autora ensina ao leitor o “passo a passo” para o uso do AT-9, alertando, porém para a necessidade de se ir além da simples classificação das estruturas do imaginário, mostrando como é possível e necessário, em nome do respeito ao velho, buscar os mínimos traços míticos de seu imaginário, aquilo que ela chama de “fiapos de coerência mítica”, que, no meu entender, é uma grande contribuição à interpretação desse teste.

Seu mérito decorre da sua ousadia de se aventurar por novos caminhos no estudo da velhice e da educação, contribuindo para uma “prática do imaginário” que surge, ainda timidamente, na esteira dos estudos teóricos que têm o imaginário como seu eixo estruturador.

Por fim, é preciso pontuar que os textos aqui reunidos oferecem uma visão panorâmica dos caminhos que os estudos do imaginário percorreram e continuam a percorrer nesse paradigma politeísta regido por Hermes. Tais estudos, gradualmente, vêm se firmando e adquirindo status dentro das fronteiras acadêmicas. Nesse sentido, este livro oferece um grande contributo para a consolidação deste campo de estudos.

Podemos dizer que, seguindo as pegadas de Hermes, nossos estudos, além de redundar numa “filosofia do imaginário”, de oferecer novas heurísticas para as pesquisas em educação, também poderão indicar pistas para uma “pedagogia do imaginário”, para uma educação como instância de mediação capaz de promover o encontro do sujeito consigo mesmo, com outros sujeitos e com o mundo, como parece ser o desejo de todos os que trabalham com imaginário e educação. Uma “educação estética” totalmente humana, que promova o reencantamento do mundo pois, como nos lembra Manoel de Barros,

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá
mas não pode medir seus encantos.

A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem
nos encantos de um sabiá.

Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare
Os sabiás divinam.

(Manoel de Barros: 2010: 340)

O imaginário hierúrgico e as metodologias do sagrado

Denis Domeneghetti Badia e José Carlos de Paula Carvalho ¹

Nesse texto consideraremos, fundamentalmente, o retorno do *homo religiosus* segundo G. Durand, *homo religiosus redivivus*². Integra-se ao *projeto de Bezauberung* (“reencantamento de mundo”). Em estreita vinculação será tematizado o recobrimento entre os traços da *figura tradicional de Homem* (G. Durand)³- que também retorna a modo de “percolação” (J. Bril) - e os traços do *homo religiosus*, segundo a análise de J. Riès⁴.

Mesmo que só indicativamente não poderíamos nos omitir: como e qual o sentido desse retorno “percolador” ou “pseudomórfico” (Spengler)? Trata-se, por um lado, de uma “desocultação” daquele “contra-universo” paralelo que sempre esteve “potencializado”, sobretudo com o “Kapitalismus Geist” e a regência de Prometeu, e que Gilbert Durand faz remontar à catástrofe averroísta do século XIII: é a “anti-história

1 Denis Domeneghetti Badia - Professor do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-CAR. José C. de Paula Carvalho - Professor Titular da Faculdade de Educação da USP. Fundadores e Diretores do Centro Interdisciplinar de Pesquisas sobre o Imaginário da FCL-UNESP-CAR.

2 DURAND, G. *L’homme religieux et ses symboles*. In RIÈS, J. (dir.). **Traité d’anthropologie du sacré**. (vol.1). Paris: Desclée, 1992.

3 DURAND, G. **Science de l’Homme et Tradition**: “le nouvel esprit anthropologique”. Paris: Tête de Feuilles-Sirac, 1975.

4 RIÈS, J. **Les chemins du sacré dans l’histoire**. Paris: Aubier, 1985.

da anti-filosofia”. Esse o sentido antropológico ou hermenêutico do “retorno”. Mas, por outro lado - e seria esse o sentido, também hermenêutico, mas psicológico profundo -, com a tematização de Jung, “algo” retorna porque, nas profundezas, temos “o homem arcaico”; retorna enantiodromicamente; retorna como estrato que P.Solié, em *Medicinas iniciáticas*, designa como “paleo-psyche”: é o universo da “participação mística” - sentido que Jung toma a Lévy-Brühl -, que descreve a dinâmica do Inconsciente e que, com mais precisão, Leenhardt, em *Do Kamo: a pessoa e o mito na Melanésia*, apresenta como “cosmomorfismo” (ou “pensamento mítico” ou “pensamento inconsciente” em Ch. Mauron, ou “hermetica ratio” em G. Durand). Ou seja, um “pensamento por imagens”, um “pensamento de teor unitivo e unitarizante”, re-ligante, uma união numa cadeia de correspondências antro-po-cósmicas e cosmo-físicas pelos elos do “princípio da similitude”, que a “ratio hermetica” tão bem especifica. Um “pensamento do coração”, diria J. Hillman, situado numa “Internacional do Coração”, segundo G. Gusdorf. Nesse sentido também vai a apreciação preclara de De Martino, em *Furor, símbolo e rumor* - em época em que Jung era academicamente execrado no mundo euro-latino -: pois que Jung declara a “numinosidade”⁵ (R.Otto) como teor arquetipal do inconsciente, o numinoso / sagrado é o equivalente ao Inconsciente (junguiano).

Conhecemos as primeiras reações de M.Eliade: o Inconsciente, em *O yoga: imortalidade e liberdade*, é uma “imitação simiesca” do Espírito, que é “transconsciente”; e também de H.Corbin: em *Mundo imaginário e “mundus imaginalis”*: nada há em comum do Inconsciente para o Imaginal (*mundus imaginalis* ou *alâm al'mithâl*). Entretanto, após os encontros em Eranos, as coisas se matizam por se precisarem nas trocas agápicas e se articulam: a noção de *psicóide* em Jung permitiria, sem desqualificar quaisquer dos pólos, apresentar esse curto-circuito dado à Psyche - pois normalmente só apreendemos através dela como *efeitos* - pelo *contato direto entre os pólos Natureza e Espírito*. Desenvolvendo esse sentido, P.Solié - em *Psicanálise e Imaginal* - fala em “vertente pulsional do arquétipo” (ou imaginário lacaniano) e “vertente espiritual do arquétipo” (ou imaginal corbiniano), numa helicoidal onde, a meio caminho, acontece a *inversio/reversio* ou “chiasma” (ruptura de patamares ontológicos). Posteriormente

5 Para R. Otto, cuja obra **O Sagrado**, publicada em alemão em 1917, é o primeiro ensaio de uma antropologia religiosa, o *numinoso* (ou a numinosidade ou a numenose) - que Jung fará constar como teor dos arquétipos em geral - é fundamentalmente ambivalente e paradoxal pois, como *mysterium tremendum*, inspira o *pavor sacer* e o temor-repulsão mas, como *mysterium fascinans*, inspira o amor- atração.

apresenta o mesmo autor - no Colóquio de Córdoba: *Ciência e Consciência, as duas leituras do Universo*, no texto *Do biológico ao Imaginal- o trajeto do biológico ao imaginal*, num texto precioso. Antes de P.Solié, P.Ricoeur - em *O conflito das hermenêuticas: ensaios de hermenêutica* - apresentara a problemática como uma “polarização de hermenêuticas em conflito” (as leituras da suspeita e da acolhida) mas integrando-as, na medida em que há uma “arqueologia da consciência” e uma “escatologia do espírito”, ou melhor, a redundância e recorrência do arquétipo e o vetor escatológico do mito, ou ainda, as figuras do Espírito desenham-se desde - no sentido não tanto de engendramento, mas no eixo de uma espiral - os traçados da Natureza. E *ambos os trajetos se dão no mesmo símbolo simultaneamente, sincronisticamente*, o que é de extrema importância e, mais ainda, *ambos integram o Sagrado*. Enfim, saberemos como G. Bateson, em *O medo dos Anjos*, horroriza a bem-comportada comunidade científica positivista quando, na melhor formação biológica e etológica em Palo Alto, prepara a grande afirmação: a unificação Natureza-Espírito é o Pleroma!!!... Começariam as “gnoses científicas” dos Colóquios Holonômicos, como as designa Atlan e Durand. Retornemos aos processos antro-po-sacros do retorno.

E. Morin, em *O paradigma perdido: a natureza humana*, apoiando-se nos estudos paleontológicos de A.Leroi-Gourham, mas também nos estudos da arte de Altamira e Lascaux, enfim, nas descobertas paleoantropológicas e paleográficas, que apenas começavam, no Rift Valley africano - que corroborariam sua afirmação -, Morin rotundamente asseverava que o *homo faber*, antes de ser *faber*, foi um homem preocupado com a morte: as sepulturas, a posição do defunto e as pinturas parietais são o testemunho disso. Fala, portanto, na “diáclase antropológica” e na emergência do “fator mágico-religioso” antes da questão da sobrevivência... pela escassez. Após os trabalhos decisivos dos fenomenólogos da religião (R. Otto, N. Söderblom, G. van der Leeuw), da tríade do *Collège de Sociologie* (M.Leiris, G. Bataille e R. Caillois) e da vasta investigação de Riès, sem mencionar nosso pilar quaternário hermenêutico (Dumézil, Jung, Eliade, Corbin) que, sendo de uma segunda geração, fazia entretanto, no Círculo de Eranos⁶, ou ao seu redor, as investigações decisivas.

Poderíamos desenhar dois movimentos: a dessacralização, depois desmitologização, que se inicia com Feuerbach (1804-1872), prossegue com Marx

6 PAULA CARVALHO, J. C. de. **Imaginário e Mitodologia**: a hermenêutica dos símbolos e as estórias de vida. Londrina: Editora UEL, 1998 (cap. I e II).

(1818-1883), com o positivismo e seus avatares, dos quais nos interessa marcar, aqui, a Escola Sociológica Francesa com E. Durkheim (1858-1917), juntamente com a Escola Alemã de *Völkerpsychologie* de W. Wundt (1832-1920), e os discípulos “desviantes” de Durkheim, apesar de...: M. Mauss, L. Lévy-Brühl e o *Collège de Sociologie* (1937-1939), com G. Bataille (1897-1962), M. Leiris (1901-1987) e R. Caillois (1913-1978, que continua o mais próximo à Escola). Com o *Collège* inicia-se, *avant la lettre*, uma “dessacralização às avessas”, que fez J. Clifford⁷ escrever sobre um “surrealismo etnográfico”. E depois iríamos, como já dissemos,... até Bultmann. O outro movimento recorta *paripassu* esse movimento: tratar-se-ia da “remitização” ou da emergência do *homo religiosus redivivus*, onde estão nossos quatro pilares, mas com os ilustres antecessores criadores de uma “antropologia da religião” em contraponto à anteriormente mencionada “sociologia do sagrado”. Temos fundamentalmente, contemporâneos, N. Söderblom (1866-1931) e R. Otto (1869-1937), posteriormente a fenomenologia da religião de G. van der Leeuw (1890-1950), situando-se, nesse entremeio, e prolongando-o, nossos quatro pilares. Vejamos esse campo de forças.

Durkheim⁸ considera o sagrado como uma hipóstase do societal, vale dizer, a religião é uma criação projetada, hipostasiada e transfigurada da “consciência coletiva”, principalmente na movência de seus momentos de “efervescência coletiva” que, após, origina o caráter “sacral” das instituições. Na esteira do positivismo e do evolucionismo social, Durkheim mostra a “encarnação do princípio totêmico” ou de “uma força impessoal”, que viria a definir a “problemática mana”⁹: a dessacralização consiste em ver / mostrar, por sob o sagrado-religioso, o societal transfigurado. Outra coisa não faz Wundt com o *Volksgeist*, noção proveniente de Humboldt e de Herder (aliás, note-se, de “teor mítico”). Sabemos Durkheim bastante próximo do elemento jurídico da vida social, por L. Duguit, e do elemento institucionalista, por M. Hauriou, pois social, jurídico e institucional alicerçam o fenômeno societal e a “aura religiosa”, reversivamente, sacraliza os elementos societais, justificando-os e legitimando-os. É o

7 CLIFFORD, J. **The predicament of culture**: twentieth-century Ethnography, Literature and Art. Cambridge (Mass.): Harvard University Press (1988). (Cf. Part Two, chapt. 4, 5 and 6)

8 DURKHEIM, E. **Les formes élémentaires de la vie religieuse**. Paris: PUF, 1968.

9 PAULA CARVALHO, J. C. de. **Energia, Símbolo e Magia**: para uma antropologia do Imaginário. Tese de Doutorado em Ciências Humanas e Sociais (Antropologia Social), SP, FFLCHUSP, 1985 (3 vol., Cf. v.1)

fundamento da “moral sociológica”...e de uma clara ideologização...que engendraria as “transferências míticas” posteriores nas “religiões políticas”, como se expressam R.Aron e J. P. Sironneau¹⁰, desde perspectivas diversas.

De certo modo foi isso que o *Collège de Sociologie* pressentiu e iniciou uma “dessacralização às avessas”, conquanto presa, ainda, aos postulados da sociologia da religião, ficando como que no campo de uma etnologia da religião, sobretudo com R. Caillois. Mas o fermento e a pululância foram maiores e mais significativos do que a pregnância axiomática, como na “fortuna crítica”¹¹ atestam os depoimentos de Lévi-Strauss, de Cuvillier e as aproximações com W.Benjamin (sobre “as classes afetuais” no processo de revolução), a despeito das estultícias aí publicadas por um Sartre! Poderíamos ressaltar, do Manifesto (na realidade três textos apresentados por Bataille - *O aprendiz de feiticeiro* -, por Leiris - *O sagrado na vida cotidiana* - e por Caillois - *O vento de inverno* -), os seguintes pontos de inflexão / ruptura (?), que transversalizariam com o outro movimento, pelo lado “artístico” dos elementos principais do *Collège* que, além de “savants”, eram também artistas (sobretudo ligados ao surrealismo, daí a “etnografia surrealista” de J.Clifford). Quais os pontos que permitem vislumbrar os deslizos que conduzem aos cruzamentos e transversalizações com o movimento de emergência do *homo religiosus* através da “desmistificação às avessas” - expressão de M. Eliade para designar que, agora, se trata de evidenciar, por sob o social, o sagrado, numa desmistificação às avessas dessa hipóstase positivista sociológica - e de “remitização”¹², de *Bezauberung* portanto seriam os seguintes pontos: doravante, todos os fenômenos sociais em que se manifestam o sagrado devem ser objeto de estudo dessa “sociologia de ativistas”; entretanto, esse grupo, que se propõe constituir às margens do mundo acadêmico e das instituições como “comunidades científicas”, prefere-se chamar uma “comunidade moral” - uma “fratria”, como diria Ortiz-Osés - marcando suas distâncias com relação ao “establishment” ou à acadêmica administração do sagrado... Pois bem, esse grupo vê o sagrado *disseminado* (no sentido que lhe dá Derrida em *A disseminação*), *pervagando* (no sentido da *pervasive force* da problemática mana como conceito) todo fato

10 SIRONNEAU, J. P. **Sécularisation et religions politiques**. La Haye: Mouton, 1982.

11 HOLLIER, D. **Le Collège de Sociologie**. Paris: Gallimard, 1979.

12 DURAND, G. A renovação do encantamento. In **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, 15 (1): 49-60, jan/jun. 1989.

social e, sem negar o teor dessa vidência libertária, vê o social sempre nos momentos de efervescência coletiva, que não são as ocasionalidades dos momentos do ápice fundador, mas o cotidiano (o sagrado no cotidiano, diz o belo texto de Leiris esperando uma bela tradução ainda!) social (J. Clifford diz que foi a primeira etnografia feita do cotidiano!). Agora, a nosso ver, o ponto fundamental: a ambivalência do sagrado, sua ambigüidade, intolerabilidade tensional faz com que se dicotomize - como mostra Caillois¹³, que acusa a distorsão, mas encampa a dicotomia - e, por fim, se escotomize em “sagrado de respeito” (“teoria dos interditos”) e “sagrado de transgressão” (“teoria da festa”). É de se observar que em R. Otto, como veremos, são pólos ou polarizações do numinoso / sagrado. Aqui, pelo crivo sociológico disjuntos, nem por isso deixam de ser de grande valor e valia para o trabalho dos “savants” como artistas mesmo que são sobretudo Bataille e Leiris: pensamos fundamentalmente na antropologia da “parte maldita”¹⁴ - *A parte maldita, Teoria da religião, Dossier de heterologia, A história do erotismo e a Suma ateológica* e algumas obras poético-literárias, como *Madame Edwarda, História do olho, O ânus solar, O Arcangélico e O Abade C.* - em Bataille e na etnologia das “bifurcações”¹⁵ - *África fantasma, A possessão e seus aspectos teatrais entre os etíopes de Gondar e A regra do jogo*¹⁶, e algumas obras literárias como *A idade do homem e O lenço no pescoço de Olímpia* -, que M. Canevacci viria colocar como noções-chave das “hibridações culturais” da pós-modernidade, conquanto E. Morin já as realçara em torno do *homo demens componente do homem imaginário* e das “disrupções psico-afetuais” da “neotenia humana neg-entrópica”.

Simplifiquemos, com o próprio texto citado do Manifesto: *V. Dicotomia: donde, a seguinte sociologia (generalização dos estudos e das interpretações de Dumézil no domínio indo-europeu): dicotomia na sociedade. 1. Uma “coesão” estática, regulada, administrativa, pública, oficial: “maçante e lerda”. 2. Um “fermento” dinâmico desregrado, misterioso, exaltado, tendo como características exteriores: - a embriaguez (são as bacantes, os bêbados, os violentos); - a leveza (são os dançarinos) - ambas engendram a vertigem; - a rapidez e a velocidade (são os*

13 CAILLOIS, R. *L'homme et le sacré*. Paris: Gallimard, 1976.

14 BATAILLE, G. *Oeuvres Complètes*. (10 Tomes). Paris: Gallimard, 1976-1979 (Cf. tomes I, III, V, VI, VII, VIII, IX).

15 CANEVACCI, M. *Sincretismos e hibridações culturais*. SP: Studio Nobel/ Instituto Ítalo-Brasileiro, 1996.

16 LEIRIS, M. *L'Afrique Fantôme*. Paris: Gallimard, 1955; *La règle du jeu* I, II, III. Paris: Gallimard, 1961-1969; *La possession et ses aspects théâtraux chez les Éthiopiens de Gondar*. Paris: Plon, 1958.

atletas ou os equitadores), que realimentam a vertigem; - eles se alimentam da “viva carnação”, bebem “águas-ardentes”, raptam as “mulheres”. VI. A tal polaridade da sociedade corresponde uma polaridade no sagrado: 1. um sagrado ligado à coesão social: garantia das regras e dos tabus, agindo como enquadramento, uma couraça que “mantém do exterior”, originando a ciência discursiva mágico-religiosa (receitas e ritos). A tais sacerdotes são vedados os excessos que são a razão de ser e existir dos outros; 2. um “sagrado” consistindo na violação que jorra das regras da vida: um sagrado que “dilapida”, que “se dispende / se gasta / se exaure” (o sagrado orgiástico). Força “interior” ao homem (ao homem jovem e descuidado, despreocupado e livre) que “jorra expandindo-se fora”: intensidade de vivificação e de apaziguamento, êxtase coletivo, morte paroxística. Forma individual e ilimitada: é a fonte da inovação e improvisação contínua do sagrado. Vínculo direto com o mundo misterioso e pululante: e rejeição de qualquer outra autoridade...¹⁷ Tentemos perimetrar esse percurso para evidenciar a transversalidade com o segundo movimento que, ao invés de colocar como fundamento do sagrado uma consciência coletiva em momentos excepcionais portadora de uma força clânico-impessoal (aliás poderíamos falar, de modo mais preciso com Ch. Mauron, numa “in-consciência coletiva” ou “pensamento inconsciente” ou, com Lévi-Strauss, num “coletivo inconsciente”, e estaríamos aproximando os dois desenhos desses movimentos), instaura a própria e irredutível experiência pessoal, depois, grupal e a consciência (fenomenologicamente como *noese e noema*) do numinoso / sagrado em seus determinantes neo-kantianos *a priori* e em suas manifestações *plurais* pessoais e grupais como fundamento da “numenose”. Caillois mostra a “ambigüidade do sagrado” e evidencia, assim como um fecho de luz único atravessando um prisma se decompõe em dicotomias e multiplicidades, assim o sagrado - que, recortado sobre “o profano”, compreende, entretanto, a quase totalidade latente do sócio-fenomêmico - é, diríamos hoje, decomposto pelos “filtros sociais”¹⁸ referentemente à inicial “polaridade do sagrado”, em dois tipos ou formas de sagrado, não obstante mantidos em relação de polarização - mas em outros textos não há essa “recursividade organizacional”, como já se desprende do texto que citamos acima, e isso marca o afastamento progressivo dos autores do

17 CAILLOIS, R. Confréries, ordres, sociétés secrètes, églises. Conférence Samedi 19 mars 1938. In HOLLIER, D. **Le Collège de Sociologie(1937-1939)**. Dossier (complet). Paris: Gallimard, 1979, pp. 280-281.

18 ORNSTEIN, R. E. **The nature of human consciousness**. A book of readings. San Francisco: W. H. Freeman & Company, 1973; **The psychology of consciousness**. Baltimore: Penguin Books, 1978.

referencial durkheimiano e sua aproximação tangenciadora e transversalizadora com o segundo movimento -, o “sagrado de respeito” ou “teoria das interdições” e o “sagrado de transgressão” ou “teoria das festas”. Entretanto já observamos, no texto acima, pelos grifos dos autores Caillois-Bataille, que só é grifado como sagrado (portanto no sentido em que lhes é específico) o segundo tipo, ou seja, o que poderíamos chamar de “o dionisíaco - matricial”¹⁹, ao passo que o primeiro tipo, regido, diríamos pelo sábio administrador Penteu, seria sagrado - mais sacralizado do que sagrado, em termos de hipostasiação legitimadora -, mas tão desfigurado desse “vitalismo” e dessa “andromística” - é aqui, nessas expressões de M. Carrouges²⁰, para realizar um estudo histórico-semântico e fenomenológico-hermenêutico da “mística do super-homem” na bacia semântica da Decadência e, portanto, da explosão da subjetividade e da consciência pessoal, que poderemos achar traços na vinculação com o valor da experiência pessoal no segundo movimento, que a põe como fundamento do sagrado - que seria uma “desfiguração do sagrado propriamente dito” ou até mesmo uma das “figurações do profano sacralizado”, que tudo é o mesmo, como diz F. Pessoa. E é a vertente poético-literária desses três autores - lembremos o Caillois de *Aproximações ao imaginário* e de *O polvo*, de *Pedras, Pôncio Pilatos* e *O rio Alfeu*, também suas profundas e pessoais relações em Buenos Aires com o grupo “ultraísta”, especialmente com o “realismo fantástico” de J. L. Borges - que justifica nossa inflexão desse vetor hermenêutico. Para concluir essa perimetração transversalizadora, que justifica nossa inflexão de vetor interpretativo. Teríamos lembrado alguns pontos capitais do progressivo evoluir desse distanciamento com relação a Durkheim e Wundt. Toda essa inflexão seria um profundo golpe trazido pela tríade do *Collège* - em Bataille, a dinâmica do erotismo e da soberania de teor nietzscheano, em Leiris, as bifurcações; em Caillois, a dinâmica do imaginário implodida - à “teoria da anomia” como “desmoralização” em Durkheim e à tendenciosidade no ver / enquadrar a dinâmica da transgressão.

O segundo movimento substitui o postulado durkheimiano da consciência coletiva pelo postulado de uma revelação interior na experiência do sagrado,

19 DETIENNE, M. **Dionysos mis à mort**. Paris: Gallimard, 1977; KÉRÉNYI, K. **Archetypal Images in Greek Religion**: Dionysos, archetypal of indestructible life. New York: Princeton University Press, 1967; MAFFESOLI, M. **L'ombre de Dionysos**: contribution à une sociologie de l'orgie. Paris: Anthropos-Méridiens, 1982; BRUN, J. **Le retour de Dionysos**. Paris: Les Berges et les Mages, 1976; OTTO, W. **Dionysos, mythe et culte**. Paris: Gallimard, 1989.

20 CARROUGES, M. **La mystique du surhomme**. Paris: Gallimard, 1954.

seguida por uma prática de leitura dos signos do sagrado. Portanto, para R. Otto (1860-1937), da Escola neokantiana de Marburgo, há uma dupla revelação do sagrado: a revelação pessoal, que funda a religião da interioridade e constitui “o testemunho”, e a inscrição do sagrado nos eventos, objetos e pessoas, que funda a “hermenêutica do sagrado” e a leitura que Schleiermacher chamou de “divinação”- que Otto mantém - ou a linguagem simbólica. Em *O Sagrado*²¹, Otto estabelece, à base das idéias de Ritschl e de Fries, os *transcendentais* (em sentido kantiano, as condições de possibilidade *a priori*) da experiência do sagrado, procurando dar inteligibilidade ao “elemento não-racional” nele irredutivelmente presente. O primeiro consiste num elemento “inefável, princípio vivo e instaurador” que está presente em todas as manifestações do sagrado - aliás, como os demais “transcendentais”- unificando-as: trata-se de *o numinoso* ou *a numenose* (que o hebraico descobre como “qadôsh”, o grego como “hagios” e o latim como “sacer”). A via de acesso é simbólico-mística, desdobrando-se por quatro etapas ou sub-elementos “transcendentais”: a). o “sentimento de criatura”, proveniente de Schleiermacher, provocado pelo numinoso e de “dependência”, mas no sentido místico de vínculo de Amor com o Criador e busca da “relação unitiva”; b). o “pavor / terror místico” (em grego, “sebastos” ou a “majestade” do numinoso, que Kierkegaard apresenta sugestivamente como “temor e tremor”): trata-se do “tremendum” ou a emoção sacral que desperta o “zelo para com o divino” e ascese ante a Presença do Deus Vivo que é Chama Ardente; c). a experiencição do “totalmente Outro”, “alteridade radical”, que é o “mysterium” (trata-se do “Anyadeva” dos *Upanishads*, do “Nichts nihil” da mística renana, da “Shúnyata” do budismo), elemento central da liturgia; d). o “fascinans” ou o “sentimento de bemaventurança religiosa” determinante da iconodulia, da graça, do “nirvâna” ou da visão beatífica. Mas ocorre no “numinoso” uma “polarização”: ele é o “mysterium tremendum et fascinans”, objeto de terror e amor, de repulsão amorosa e de atração timorata. Assim, a pluralidade das manifestações do sagrado acha-se unificada por uma “estrutura consciencial” constante de quatro transcendentais e pela polarização do numinoso, presentes em todas as “epifanias” (manifestações do sagrado / divino). Há, entretanto, além disso, a descoberta de “o numinoso como valor”. O latim designa-a como “sanctum” e traça uma linha de partilha e exclusão entre ele e o desvalor / desvalia

21 OTTO, R. **Le sacré**: l'élément non-rationnel dans l'idée du divin et ses relations avec le rationnel. Paris: Payot, 1969.

dos que não tiveram acesso ao numinoso pela “pistis sophia”: são esses “o profano” ou o “homem natural”. É de se notar a conjunção, na experiência vivida do numinoso, da visão intuitiva ou visionamento e da linguagem simbólica. A vasta erudição de R. Otto, e sua vasta experiência - na Índia, inclusive, onde permanece por dois anos inteiros, em 1911-, “testemunham” e “hermeneutizam” os estudos comparados onde a pluralidade das epifanias é abarcada pelos “transcendentais” de toda e qualquer experiência do sagrado. Entrementes, N. Söderblom ²²(1866-1931), da famosa Cátedra de Religiões da famosa Universidade de Uppsala, inspirado pela Escola Mediterraneísta Italiana, sobretudo pelas pesquisas de R. Pettazzoni²³ e U. Pestalozza,²⁴ e pelas pesquisas de G. Dumézil no domínio indo-europeu - que serão determinantes da visão de Ortiz-Osés²⁵ no tocante ao matriarcalismo, patriarcalismo e *fratriarcalismo* e em sua hermenêutica do sagrado redescobrimo, com F. Mayr²⁶, a *axiologia matriarcal* evidenciada desde a Escola Mediterraneísta e desde J. Bachofen e F. Creuzer²⁷, de extrema importância como contrapeso à *axiologia patriarcal indo-européia* regendo a “cultura ocidental”²⁸ -, procura matizar no sentido de fazer-se coadunarem o trans-histórico / transcendental - unificador e o histórico / epifânico - pluralista: elabora rigorosa “morfologia do sagrado” e “tipologia do sagrado”. Complexifica, assim, a “estrutura consciencial da numinose e suas manifestações contextualizadoras”. G. van der Leeuw ²⁹(1890-1950) complexifica mais a problemática identificando, na “estrutura consciencial do numinoso”, uma “potência” (o próprio numinoso) que pode se apresentar sob a “forma não teorizada

22 SÖDERBLOM, N. **The living God**. Basal forms of personal religion. Uppsala: University Editorial, 1933.

23 PETTAZZONI, R. **La religion dans la Grèce Antique**. Paris: Payot, 1953.

24 PESTALOZZA, U. **Religione mediterranea**. Milano: Garzanti, 1971; **Pagine di religione mediterranea** (2 vol.), Milano: Boringhieri, 1971.

25 ORTIZ-OSÉS, A. **El matriarcalismo vasco**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1988; **El inconsciente colectivo vasco: mitología cultural y arquetipos psicosociales**. San Sebastian: Editorial Txertoa, 1982; **La diosa Madre: interpretación de la mitología vasca**. Madrid: Trotta, 1996; **Antropología simbólica vasca**. Barcelona: Anthropos, 1985.

26 MAYR, F. **La mitología occidental**. Barcelona: Anthropos, 1989.

27 MORETTI, G. (org.). **Dal símbolo al mito**: A. Baeumler, F. Creuzer, J. J. Bachofen (2 vol.). Milano: Spirali, Edizioni, 1983.

28 ORTIZ-OSÉS, A. **Las claves simbólicas de nuestra cultura: matriarcalismo, patriarcalismo y fratriarcalismo**. Barcelona: Anthropos, 1993.

29 van der LEEUW, G. **Fenomenología de la religión**. México: FCE, 1964.

de potência” (a problemática do “mana”) ou sob a “forma teorizada de potência” (como nas religiões do Livro ou mesmo nas religiões rituais governadas por noções abstratas: “rta”, “dharma”, “moira”, “fatum”, “dike”, “karis”, “gratia”, etc.). Aqui, então, há uma unificação na pluralidade epifânica das morfologias e tipologias de Söderblom, portanto uma acentuação no vetor unificador do “numinoso” como “polarizador de orientações interpolares” : trata-se da versão da fenomenologia das religiões da “coincidentia oppositorum” característica do teor do numinoso e da linguagem que lhe é específica, o arquétipo, o símbolo e o mito. Trata-se da “unitas multiplex” centrada na “estrutura consciencial da numenose” e suas “hierofanias” (como especificará M. Eliade).

Quais, então, os traços do *homo religiosus* e em que e como recobrem a *figura tradicional de Homem*? Melhor seria começar pela segunda questão, pois que o *homo religiosus* é um dos traços da *figura tradicional de Homem*. Para tanto nos valeremos do texto de G. Durand e de análises desenvolvidas por J. P. Sironneau³⁰, por nós, para obtermos uma síntese integrativa mais eficaz, condensada e didática. Para Sironneau, seis traços opõem a “figura tradicional” de homem à concepção ocidental moderna: a). O homem tradicional “não **quer** distinguir o eu do não-eu, o mundo e o homem”: ao passo que o dualismo e as dicotomias regem a esquizomorfia do eu e do mundo, do sujeito e do objeto, o “pensamento tradicional” é “molar” ou “cosmomórfico”, ou seja, tudo está ligado numa rede relacional antropocósmica e cosmofísica de correspondências e similitudes em termos de elos e polaridades / polarizações. b). “O conhecimento do homem tradicional é uno (unificado)”, “sua consciência é sistematizada numa concepção unitária de cosmos”: esse caráter “unificante” do conhecimento, opondo-se ao saber-informações fragmentários ocidentais, é uma “gnose” ou, ao mesmo tempo, um “conhecimento salvífico” (Corbin) e um “saber unitarizante” (Durand). c). A afirmação da **pluralidade** do eu (Durand diz que Jung pluralizara a libido, de onde provém tanto a “re-Visioning psychology” de J. Hillman, quanto a correlata “archetypal theology” de D. Miller, infelizmente, no embate pluralista da “dispersão pós-moderna”, como diz Ortiz-Osés, eliciada caricaturalmente como um “novo politeísmo” ou “polidemonismo”...): para o pensamento ocidental ocorre ou a dispersão volatizadora através das “personae” da dramaturgia cotidiana ou a “afirmação monolítica do monoteísmo” - ambas

30 SIRONNEAU, J. P. Hermès ou la pensée du retour. In MAFFESOLI, M. (dir.). **La Galaxie de l'Imaginaire**: dérive autour de l'oeuvre de G. Durand. Paris: Berg International, 1980.

“objetivações”, no dizer de N.Berdiaev no candente livro *Sobre a escravidão e a liberdade do homem*: são “reificações”, “hipostasiações” todas de *teor de catáfases* constituindo-se em “objetidades” como dizia E.Husserl -, ao passo que o pensamento tradicional é um pensamento da “unitas multiplex” e da “re-uni-**fic**-ação” (Corbin). d). “O pensamento tradicional aciona **o procedimento simbólico do universo pensado**: para o pensamento ocidental temos um “pensamento direto”, taxonômico e agnóstico, ao passo que o pensamento tradicional envolve um “pensamento indireto”, ou como diz Jung, “um pensamento concreto e sintético, um pensamento por imagens simbólicas” ou, como amplia Durand com relação ao agnosticismo ocidental, “o pensamento simbólico é gnóstico”. e). O homem tradicional é um **homem apaziguado**: ao passo que o homem moderno vive sob o signo da errância e da derrelição, o homem tradicional vive a existência de um “Pólo ou Princípio Unificador” (Durand e Corbin), pois **é um homo religiosus**. f). A vida, para o homem da Tradição, é um **êxodo** e um **retorno**: ao passo que o ocidental agnóstico é um “Prometeu vagabundo”, o homem tradicional é imantado pela “síndrome existencial do gnóstico”, na expressão de H.Jonas em *A religião gnóstica*.

A partir daqui, poderemos especificar os traços do *homo religiosus*, como “homem total”, segundo a síntese que nos propicia J.Riès. Seus traços de “mentalidade” são os seguintes: a). “O homem religioso assume no mundo um modo específico de existência, através de várias formas religiosas. Esse “homo religiosus” é reconhecido pelo seu estilo de vida; ele “**crê sempre que exista uma realidade absoluta, o sagrado, que transcende esse mundo de cá, mas que nele se manifesta santificando-o e tornando-o real**” (M. Eliade, *Le sacré et le profane*, p.171). O “homo religiosus” vive uma experiência religiosa que dá Sentido à série de situações existenciais...”³¹ b). Se o *homo religiosus* é aquele que toma consciência do sagrado, é porque este se manifesta como “potência” (van der Leeuw), a que M. Eliade dá o nome de *hierofania* e que, por outro lado, é qualitativamente diversa, sendo uma “alteridade radical” (Lanternari), que é a formulação antropológica do “totalmente Outro” (*ganz Andere*) ou “numinoso” de Otto. Entretanto, segundo Eliade, a estrutura do ato de manifestação do sagrado assim como a dialética da hierofania são sempre idênticas, “**fato que é capital, porque na vida religiosa não há ruptura: a experiência religiosa tem a mesma**

31 As citações abaixo provêm de BADIA, D. D. **Educação Fática e Pedagogia do Imaginal**: aspectos da hermenêutica de Henry Corbin. 1999. 353f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. pp.82-85.

especificidade no espaço e no tempo. É a experiência existencial do *homo religiosus*”. c). “Se estruturalmente as hierofanias são homogêneas e universais, formalmente são heterogêneas pelo conteúdo que se manifesta através dos símbolos, ritos e mitos. O *homo religiosus* é simultaneamente uma testemunha e um mensageiro. O fenomenólogo vê o testemunho; o hermenêuta procura compreender o mensageiro e sua mensagem”. d). “Na vida do homem religioso o símbolo constitui a linguagem das hierofanias. Pelo símbolo o mundo fala e revela modalidades do real que não são evidentes por si mesmas. Os símbolos religiosos que tocam as estruturas da vida projetam uma dimensão que transcende a dimensão humana permitindo uma apreensão direta da Realidade última. O pensamento simbólico precede e faz parte da substância da vida religiosa. O *homo religiosus* é um *homo symbolicus*.” e). A **experienciação** (Jung, Florensky, Gadamer) do “fator religioso” (mais uma vez, “fator” de “facere”) se dá através de uma experiência de vinculação, unitiva, de *re-ligião* (re-ligação, de *re-ligio* e *re-legere*) e *re-leitura*. Por isso “o *homo religiosus* é um leitor e um mensageiro do sagrado”, diz J. Riès, e um santificador da existência pois, como mostra M. Eliade, só isso é o Real. Os mitos e os ritos, que são complexos simbólicos ideativos e motores, são os mediadores ou “a função de mediação na vida do *homo religiosus*”. O mito é um discurso ou uma narrativa de caráter “dilemático”, segundo Lévi-Strauss, e “metabólico e metaléptico”, como completa Durand, significando respectivamente a composição de opostos, isto é, respectivamente, a redundância / repetição / recorrência arquetipal dos universais e o ato escatológico de visar e projetar segundo a dimensão do Desejo ou o “Princípio Esperança” (E. Bloch), com as variações e pluralidades idiográfico-figurais. O mito e a mitopoiese são “mensagens normativas como imitação de um modelo transcendente pela repetição de um cenário exemplar”, como diz J. Riès. Tem a regê-los um arquétipo que lhes dá “potência e eficácia à ação do homem”; é um “modelo primordial de origem surreal”, que é realizado na terra, ou melhor, de que o homem é o portador. O ritual é responsável pelo perfazimento do modelo e pela transmissão persistente, ou seja, a perenidade. Destacam-se os “ritos de iniciação”, que são uma “mutação ontológica do regime existencial” (Eliade). f). Enfim, se o *homo religiosus* é “simultaneamente um homem histórico e transhistórico (Söderblom) enquanto homem na totalidade de suas dimensões”, diz Riès, é o Homem, por um “processo de dessacralização e degradação”, conforme M. Eliade, deriva o homem a-religioso (recusa da transcendência, aceitação da relatividade da realidade, dúvida sobre o sentido da existência, sagrado como obstáculo

à sua liberdade). Portanto, esse “tipo humano” (Riès) é congênito à *Entzauberung* do Ocidente. **O “*homo religiosus*” é um retorno, pela “*Bezauberung*”, ao “*Oriente*”...** Como diz G. Durand: “O poder “*imaginador*” - teria escrito H. Corbin - do homem e de sua faculdade fundamental de “*homo symbolicus*” religa o “*sapiens*” a um mundo da transcendência, sagrando-o e consagrando-o assim “*homo religiosus*”. Homem “*religado*” a uma transcendência, a um drama da alma que o supera, a um “*topos*” do além absoluto, e finalmente a um tempo absolvido da morte e do terror, um “*kairos*” que, pelas liturgias, são arras e promessa de eternidade”.

Imaginário, Mitanálise e Educação: para uma hermenêutica pluridisciplinar

Alberto Filipe Araújo

Universidade do Minho – Braga, Portugal

Joaquim Machado de Araújo

Universidade Católica Portuguesa – Porto, Portugal

“Como a cabeça cortada de Orfeu, a mitologia continua a cantar, mesmo após a hora da sua morte, mesmo através da distância.”

Karl Kerényi

“Todo o mito contém um logos latente que pretende ser exibido.”

Paul Ricoeur

Introdução

O presente estudo tem como ponto de partida um texto intitulado *Mitanálise: Uma Mitodologia do Imaginário?*, em que Araújo e Silva (2003) fazem uma leitura da mitanálise durandiana numa perspetiva mais da hermenêutica simbólica do que da sociologia de profundidades propriamente dita. Este estudo foi retomado

em grande parte por Araújo e Azevedo (2018) no artigo *O Imaginário Educacional na Perspetiva de Gilbert Durand* para relevar a importância da mitanálise no quadro de uma hermenêutica educacional e consequentes implicações numa Filosofia da Educação. Se no primeiro texto estamos perante a convicção de que a mitocrítica com os seus conceitos operatórios, destinada à captação dos mitos nos textos literários (DURAND, 1994, 1996, 2000), não se adaptava à especificidade de textos fortemente ideologizados e pobres de expressividade mítica, como é o caso dos textos educacionais e pedagógicos, hoje esta convicção converteu-se em certeza crítica (SIRONNEAU & ARAÚJO, 2021, p. 73-89).

A mitocrítica está vocacionada para captar e tratar os mitos e suas figuras patentes nos textos literários e poéticos, enquanto a mitanálise durandiana, desde o seu início, está orientada para detetar os mitos diretores que animam as sociedades ao longo do seu tempo e do seu espaço: se é verdade que a mitanálise visa uma “arqué” é para melhor se sentir reconfortada nas novas significações socioculturais e míticas que visa igualmente instaurar (“telos”). Por outras palavras, a mitanálise carece de imergir numa espécie de arcaísmo das profundezas de determinada “bacia semântica” para em seguida emergir como “a via possível de uma descoberta, de uma prospeção, de uma profecia” (Ricoeur, 2002, p. 176) doadora de significações transmutadoras de ídolos em deuses no sentido que Neil Postman (2002) lhes confere, isto é, como grandes narrativas.

Assim, e face já ao exposto explicitamos de que modo a mitanálise poderá, enquanto via metodológica (DURAND, 1977, p. 4-19, DURAND, 1979, p. 307-322; GUTIÉRREZ, 2021, p. 9-23; WUNENBURGER, 2001, p. 90-103, 2021, p. 181-196), dar conta dos mitos e do seu rasto, das suas metáforas e alegorias mediados especialmente pela figura do *ideologema* que se afirma como uma das noções heurísticas do imaginário educacional. Neste contexto, e com o objetivo de traçarmos um programa simultaneamente metodológico e mitológico, organizamos a nossa exposição em quatro secções: na primeira definimos o imaginário educacional; na segunda expomos a teoria de Gilbert Durand sobre a mitanálise; na terceira destacamos o contributo hermenêutico aportado à mitanálise pelo conceito de *ideologema*; e na quarta mostramos o interesse da mitanálise para uma hermenêutica educacional.

Para uma definição de imaginário educacional

O imaginário educacional, enquanto imaginário híbrido, é tanto devedor do imaginário social (RICOEUR, s/d.) como do imaginário mítico (DURAND, 1994). Ele é uma espécie de “entre dois” porque se, por um lado, como notaram Hameline (1986) e Charbonnel (1991, 1993), a educação não se pode furtar ao poder das metáforas, por outro os textos, os seus discursos e os seus ditos não podem deixar de ser portadores de núcleos pregnantes de ideologia (ARAÚJO & ARAÚJO, 2009). Por outras palavras, o imaginário educacional situa-se entre o imaginário social (ideologia-utopia) e o imaginário mítico (em que o potencial da riqueza simbólica e metafórica remetem, em última instância, para o fundo mítico – RICOEUR, 1995; TROUSSON, 1988). Em síntese, o imaginário educacional é uma modalidade, ou antes uma especificação, daquilo que podemos designar de imaginário bidimensional. Este é constituído, por um lado, pelo imaginário sociocultural (ideologia, utopia, metáforas) que repousa nos três postulados, de sabor duméziliano, sobre os quais assenta a conceção de “tópica” sociocultural durandiana, a saber: “toda a intenção histórica de uma dada sociedade culmina num determinado mito; toda a sociedade repousa sobre uma pedra-angular mítica diversificada; todo o mito é em si mesmo uma ‘récita’ de mitemas dilemáticos” (DURAND, 1996, p. 115). Por outro lado, o imaginário educacional é também constituído pelo imaginário mítico (vestígios míticos, símbolos, metáforas, sintemas (René Alleau), ...). Melhor dizendo, o imaginário educacional vem a ser um tipo de imaginário empobrecido porque é uma especificação daquilo que designamos, noutros estudos, de imaginário bidimensional, o qual articula, por sua vez, o registo sociocultural (ideologia, *ideologema*, utopia, metáfora e alegoria) e o mítico (narrativas simbólicas com os seus símbolos fortes). Deste modo, o hermeneuta vê-se impelido a utilizar, entre outras escolhas metodológicas possíveis, a mitanálise (sem, contudo, esquecer a mitocrítica), tal como ela foi concebida por Gilbert Durand (1979, p. 307-322, 1994, 1996, 2000) para interpretar mítico-simbolicamente os textos e as práticas discursivas educacionais:

O discurso ideológico é passível, à semelhança de todo o texto literário ou discurso político [e educativo, acrescentamos nós] de uma análise de conteúdo, temática ou estrutural, que procurará, depois de uma seleção

em unidades distintas, descobrir a estrutura do texto, a maneira como os elementos se articulam entre eles e contribuem para a coerência do conjunto; (...) Entretanto, como o discurso ideológico só possui realidade mediante os movimentos políticos e sociais que o sustentam, assim como pelo contexto cultural em que ele se originou, esta mitocrítica do texto deverá prolongar-se por uma mitanálise, a qual tomará em conta, não somente o próprio discurso, mas todo o contexto histórico (SIRONNEAU, 2005, p. 190-191).

Neste sentido, mesmo constatando que a presença massiva de metáforas nos textos e discursos educativos é uma constante e se elas, como diz Paul Ricoeur (1995), nos abrem a porta e a janela do simbólico, o hermeneuta do imaginário educacional tem que afinar, ou melhor ajustar, a proposta mitanalítica durandiana a fim de que as figuras que habitam o imaginário educacional se tornem mais audíveis e mais inteligíveis. Mesmo sabendo que esta inteligibilidade não é simplesmente dada, pois ela é sempre mediada pelas ideias pedagógicas e pelos “ditos educativos”, como Daniel Hameline (1994) nos explicou, tal não significa que não haja possibilidades de ultrapassar os obstáculos que a interpretação simbólica sempre ergue ao longo do caminho do hermeneuta. Lembrese, a título de exemplo, que um dos obstáculos maiores com o qual o hermeneuta se confronta é o da necessidade de provar o levantamento dos traços míticos nos interstícios dos textos analisados ou mesmo das práticas discursivas observadas. Por isso, é que dizemos que o imaginário educacional, estando muito próximo do imaginário ideológico, é ingrato do ponto de vista simbólico. A razão desta afirmação reside quer na sua falta de recetividade, quer na sua pouca plasticidade à atitude epistemológica da hermenêutica simbólica, obrigando, por isso, a que o intérprete mantenha uma atenção acrescida à fluência metafórica dos textos em análise, pois é ela que fornece um índice das figuras do imaginário.

Gilbert Durand e a mitanálise

O conceito de mitanálise foi usado, pela primeira vez, por Denis de Rougemont (1961) na sua obra *Comme Toi-Même. Essais sur les mythes de l'amour*. Gilbert Durand retoma-o em dois artigos, ambos de 1977: o primeiro intitula-se “A propos du vocabulaire

de l'imaginaire. Mythe, Mythanalyse, Mythocritique” (1977, p. 4-19) e o segundo intitula-se “La Cité et les Divisions du Royaume vers une Sociologie des Profondeurs” (1977a, p. 307-322). Trata esta temática dois anos depois na sua obra *Figures Mythiques et Visages de l'Oeuvre* (1979), passando por outros estudos (1980, 1981, 1982, 1983 e 1996, p. 133-156). Num dos seus últimos trabalhos, intitulado precisamente *Introduction à la Mythodologie. Mythes et sociétés*, o conceito é amplamente desenvolvido e o seu potencial heurístico é explorado mediante os seus principais conceitos operatórios (2000, p. 83-162).

Como toda a *démarche* hermenêutica, a mitanálise não se pode furtar a exprimir a sua opção metodológica que, no seu caso particular, é de natureza metodológica. Assim sendo, ela faz dos conjuntos imaginários, que constituem as “grandes imagens” e a sua narração mítica”, o “último referencial da compreensão dos fenómenos humanos” (1979, p. 84). Por isso, ela é muito sensível ao tempo e à geografia mítica (ELIADE, 1978, p. 165-205), bem como se funda numa “epistemologia do significado” de sabor durandiano (2000, p. 47-81) Este tipo de epistemologia afirma, por sua vez, o primado do significado e do seu sentido figurado, quer dizer o semantismo figurado em detrimento do “não-sentido do semiótico e do arbitrário do significante” (2000, p. 81). Por último, realça a importância do mito e do símbolo (1984, p. 21-49; 1996, p. 65-107; 2000, p. 15-81). Nesta parte, explanamos a perspectiva de Gilbert Durand sobre os sentidos da mitanálise enquanto método de análise de um mito (um psicológico e um sociológico) e as suas noções operatórias (os conceitos de “tópica” sociocultural e de bacia semântica).

Os sentidos psicológico e sociológico da mitanálise

Gilbert Durand (1979, p. 313) definiu a mitanálise como “um método de análise científica dos mitos que visa extrair não somente o sentido psicológico (Paul Diel, James Hillman, Yves Durand), mas o sentido sociológico (Cl. Lévi-Stauss, D. Zahan, G. Durand)”, realçando que ela, na sua vertente psicológica, “desde o início alarga o campo individual da psicanálise, na orientação da obra de Jung, ultrapassando a redução simbólica simplificadora de Freud, e repousa sobre a afirmação do ‘politeísmo’ (M. Weber) das pulsões da psique” e que, na sua vertente sociológica, ela se inspira “nos trabalhos do estruturalismo de Cl. Lévi-Strauss, mas igualmente (...) em todas as

investigações temáticas ou nas análises semânticas de conteúdos” e “procura identificar os grandes mitos diretores dos momentos históricos e dos tipos de grupos e de relações sociais”.

A mitanálise analisa, portanto, a criação artística, mítica, cultural nos diversos contextos histórico-sócio-culturais onde os vários tipos de criação referidos advêm, visto que na prática não é viável, nem credível, separar uma determinada criação particular do seu contexto sociocultural e vice-versa, como Gilbert Durand (1983, p. 45-46) o reconhece. Por outras palavras, o que queremos dizer é que um texto ou uma obra artística singular são sempre o resultado dum cruzamento da história, dos movimentos sociais, dos tipos psicológicos e das biografias. O agora afirmado significa que os domínios estudados pela mitocrítica e pela mitanálise se intercetam porquanto o texto analisado pela primeira emerge sempre num contexto que é do domínio de análise da segunda:

A mitanálise pode assim proceder de dois modos: ou ela prolonga naturalmente a mitocrítica, e esta via é preferencialmente seguida pelos literários formados na análise dos textos, ou – e é a via filosófica – ela parte de sequências e de mitemas de um mito bem estabelecido para ler as ressonâncias de dada sociedade ou de dado momento histórico. Sem nunca perder de vista, todavia, que toda a sociedade é modelada por uma tópica sistémica e que a alma de um grupo (povo, etnia, nação, ou tribo ...) é sempre mais ou menos ‘malhada’ (DURAND, 2000, p. 224-225).

Prolongando a mitocrítica, a mitanálise visa a deteção de *mitemas*, *mitologemas* (motivos mitológicos) e de mitos nos textos literários, educacionais, históricos, políticos, entre outros, preocupando-se especialmente em estudar a atuação das correntes mitogénicas (leia-se mitos diretores) que irrigam os contextos socioculturais. Dito de outro modo, a mitanálise, por um lado, tenta perceber como é que um dado período sociocultural, num contexto histórico-social preciso, é tributário, nas suas diversas expressões, de determinadas figuras míticas, de certos mitos diretores, ainda que degradados, e, por outro, procura perceber como é que esses mitos ou figuras míticas permanecem, derivam ou se desgastam (DURAND, 1996, p. 81-107). A mitanálise visa, portanto, a deteção dos traços míticos, temas míticos, mitos, figuras míticas latentes

ou difusos (devedores dum mito implícito) e patentes (devedores dum mito explícito). Acontece, porém, que nem sempre é possível delimitar, mediante os conceitos auxiliares do miticiano (2000, p. 163-186), os elementos míticos em contextos socioculturais pelo facto desses mesmos elementos se encontrarem “desfigurados”, “estilhaçados” no interior das ideologias que modelam ou enformam esses contextos.

Nesta perspectiva, a mitanálise interessa mais particularmente ao sociólogo e ao historiador porquanto o mítico identificado é passível não só de uma análise hermenêutica (o domínio da mitocrítica), mas também de uma análise sócio-histórica (domínio específico da mitanálise). Do ponto de vista metodológico, a mitanálise prolonga as orientações metodológicas da mitocrítica naquilo que diz respeito às práticas sociais, às instituições, aos documentos históricos, mesmo ao património artístico e arquitetónico. Todavia, e como Gilbert Durand sempre alertou, a tarefa de identificar e de estudar as dominantes míticas na diversidade das formas da vida social, de um grupo, de toda uma sociedade ou mesmo de uma época torna-se, a maioria das vezes, complexa e arriscada. Assim, o “sociólogo das profundidades” não tem a sua tarefa facilitada não só porque as dominantes míticas não se assemelham a uma espécie de flores que estão num campo ao alcance de serem colhidas, mas, e bem pelo contrário, assemelham-se mais ao seu pólen, daí a dificuldade acrescida com a qual se depara o “miticiano” que tem na obra *Introduction à la Mythologie. Mythes et Sociétés* de Gilbert Durand (2000, p. 211-231) uma “ferramenta” incontornável. Aí, o autor explica que, a partir da construção de um “mito ideal” dominante, é possível estudar as flutuações desse mito através das sequências cronológicas até ao seu esgotamento final, e, paralelamente, ver como esse mito dominante, atualizado em ideologias e instituições, suscita um contra-mito cujas manifestações são menos manifestas ou patentes.

O que queremos, portanto, dizer, é que a “redundância” do mito (Lévi-Strauss) – uma das suas principais características, que se repete para impregnar, para melhor, diríamos, persuadir – tende a ser mais visível em contextos socioculturais através da sua produção artística e literária, do que no tocante à produção de tipo mais ideológico (o domínio da conceptualização: pedagogias, epistemologias, ideologias ...) e sócio histórico. No primeiro caso, as possibilidades disso acontecer aumentam caso se trate de uma análise que tenha por base uma “escala de grande amplitude” ou seja, em toda a obra de um autor, ou no conjunto das obras de uma época (o período renascentista,

o período barroco, o período romântico ...), porque, caso se trate de uma análise feita numa “escala de pequena amplitude” (uma quadra, um soneto, um poema, uma novela, ou mesmo um pequeno romance), as possibilidades de identificação ficam francamente reduzidas; daí se compreender que haja mais possibilidades de se encontrar elementos míticos, sob a forma de *mitologemas*, figuras ou de meros traços, na versão cultural longa do que na versão dita abreviada. No segundo caso, quanto à deteção de elementos míticos em contextos socioculturais mais ideologizados, a dificuldade de os localizar torna-se mais complexa em virtude de a ideologia enquanto tal (veja-se o caso das ideologias políticas do nacional-socialismo e do comunismo) revestir uma legitimidade científica (RICOEUR, s/ d., p. 303-331), mesmo tratando-se de uma análise baseada numa “escala de grande amplitude” porque, como bem explicou Durand (1980, p. 41-74) através da sua “tópica” sócio-cultural, toda a sociedade repousa sobre tensões e contradições mais ou menos acentuadas, caracterizada por mitos dominantes que são contrariados por contra-mitos mais ou menos marginalizados. Compreende-se então o alerta de Jean-Pierre Sironneau (1993) ao salientar que, quando se trata de captar e de estudar os mitos diretores no interior ou subjacentes às grandes ideologias, toda a análise se torna mais complicada, porquanto

O dinamismo energético do mito encontra-se ligado, fechado na capa racional da ideologia como num espartilho; perdendo a sua intensidade: a equívocidade, a espessura de sentido que caracterizam todo o simbolismo e todo o discurso mítico, cedem o lugar a um conceptualismo que se dirige para a univocidade. Em resultado desta racionalização e desta secularização, o imaginário ideológico aparece como um imaginário empobrecido e, segundo nós, degradado (1993, p. 63).

O agora exposto torna-se mais claro se fizermos apelo à noção de “tópica” sociocultural, tal como ela se apresenta explanada na obra de Gilbert Durand (2000, p. 137-162) intitulada *Introduction à la Mythodologie*. Sem prejuízo de desenvolvermos este conceito mais adiante, importa aqui referir que o espaço natural das produções políticas, ideológicas e científicas é o do “nível racional” (o “superego” institucional), enquanto o “nível actancial” (o “ego” societal), estando mais próximo do “nível fundador” (o “isso” psicoide), oferece melhores condições para acolher as produções

literárias e artísticas, visto que neste nível a “pregnância simbólica” (CASSIRER, 1972, p. 217-231) é ainda elevada, assim como o índice mítico está ainda a racionalizar-se progressivamente. O que pretendemos, pois, dizer é que, graças à “tópica” sociocultural (DURAND, 2000, p. 137-162), pode-se compreender melhor os movimentos míticos: os movimentos ascensionais (racionalização progressiva do mítico: máximo de racionalidade – discursos unívocos), que circulam desde o “nível fundador” da tópica até ao “nível racional”, passando pelo “nível actancial”; e os movimentos descensionais (mitologização progressiva dos conteúdos ideo-racionais: máximo de não-racionalidade – discursos dilemáticos), ou seja, aqueles que partem do “nível racional”, passando pelo “nível actancial”, até ao “nível fundador”. É, pois, neste movimento ora ascensional, ora descensional que o “miticiano” pode caçar, ao nível do manifesto ou do patente, a “presa mítica” ainda que metaforizada.

A mitanálise é uma hermenêutica pluridisciplinar que tem com um dos seus principais objetivos a localização e, conseqüentemente, a interpretação das imagens, dos símbolos e dos mitos no imaginário das culturas. Ela realiza a síntese pluridisciplinar de teorias e métodos antropológicos, filosóficos, sociológicos, históricos, psicológicos e literários. Em última instância, a mitanálise não é senão uma mitodologia, enquanto método próprio ao estudo do imaginário, que se funda na análise comparatista dos procedimentos simbólicos como elementos determinantes da criação literária e artística (mitocrítica) e como elementos sintomáticos das atitudes socioculturais (mitanálise):

A mitocrítica convoca, portanto, uma ‘Mitanálise’ que seja para um momento cultural e para um dado conjunto social aquilo que a psicanálise é para a psique individual. (...) É de uma mitanálise que se trata visto que muito frequentemente as instâncias míticas são latentes e difusas numa sociedade e, mesmo quando elas são ‘patentes’, a escolha de tal ou de tal mito explícito escapa à consciência clara mesmo que ela fosse coletiva (1979, p. 313 e 316).

A mitanálise faz ressaltar a importância da intertextualidade e da contextualidade. Daí que ela e a mitocrítica constituam uma mitodologia entendida como uma disciplina interpretativa do comportamento mitogénico da humanidade. Porém, a passagem do texto ao contexto, isto é, a contextualizações de carácter mais social, em que a mitanálise

tem como uma das suas missões identificar “os núcleos míticos ou simplesmente simbólicos que são significativos numa sociedade num dado momento da sua formação” (2000, p. 216-217), não se faz de modo rápido nem simples e isso devido a duas razões: a primeira requer que o “miticiano” tenha um conhecimento sólido dos mecanismos hermenêuticos, que possua, no nosso caso, uma ampla e segura visão da tradição mítica ocidental sem, contudo, esquecer as tradições culturais de que essas mesmas mitologias são solidárias e, por último, que possua uma sensibilidade mítico-simbólica, em tudo semelhante à empatia (à *Einfühlung*) que é necessária aos psicanalistas (Fernando Pessoa (s/d.) fala de “simpatia” e Karl Kérenyi (1974) de “ouvido” especial, como iremos ver mais adiante); já a segunda razão obriga o seu “artesão” a conhecer, não somente a obra de dado autor ou autores de dada época, mas também a “bacia semântica” no qual esse ou esses autores “confeccionaram” os seus produtos culturais – veja-se, por exemplo, o estudo de Patrice Cambronne (1982) que parte dum mitocrítica das *Confissões de Santo Agostinho* para terminar num estudo mitanalítico onde explica como é que a corrente agustiniana irrigou uma grande parte do cristianismo ocidental.

Trata-se, assim, de uma hermenêutica que se interessa tanto pelos mitos literários, como pelos artísticos, sociais, educacionais e políticos, mas no seu contexto histórico-social e político, seja ele micro ou macro. Deste modo, afirma-se como um modelo de análise de mitos em tensão numa certa sociedade e em dada época, mas, como no interior das culturas dificilmente se encontram mitos no seu estado puro, a mitanálise tem especialmente que se ater ao estudo dos mitologemas e de traços míticos ora latentes, ora manifestos. É por isso que, do ponto de vista metodológico,

toda a mitanálise deverá começar por um exame mitocrítico bastante exaustivo das ‘obras’ – ou dos ‘bens’ – de uma época ou de uma dada cultura. Pinturas, esculturas, monumentos, ideologias, códigos jurídicos, rituais religiosos, costumes, vestuário e cosméticos, numa palavra todo o conteúdo do inventário antropológico é por igual convidado a informar-nos sobre tal ou tal momento da alma individual ou coletiva (DURAND, 1979, p. 306).

Este modelo hermenêutico não tem a sua tarefa facilitada no que concerne à deteção da “presa mítica”, pois, como bem demonstrou Jean-Pierre Sironneau nos seus trabalhos dedicados à relação mito-ideologia (1980, 1993, 2005), a maioria das vezes

os traços míticos encontram-se degradados, disseminados ou traduzidos num outro tipo de discurso que, à primeira vista, não revela qualquer semelhança com qualquer estrutura mítica (1993, p. 63). Neste sentido, como aliás refere o autor, não é de esperar que, ao nível do imaginário social (ideologia-utopia), histórico e político, encontremos uma presença significativa de traços míticos ou de *mitologemas* (organização de elementos, motivos ou tema mitológicos) à superfície, visto tratar-se, como já dissemos anteriormente, de um imaginário altamente degradado ou rarefeito. Paralelamente, percebe-se que o destino do imaginário educacional não difira em muito do imaginário ideológico, o que faz dele um imaginário ingrato porque exige do hermenauta um cuidado acrescido na coleta do sentido mítico.

A “tópica” sociocultural e a bacia semântica como noções operatórias da mitanálise

As noções da “tópica” sociocultural e de bacia semântica não pertencem ao domínio exclusivo do mitólogo ou do “sociólogo de profundidades”, pois as mesmas são passíveis também de interessarem tanto ao antropólogo como ao historiador, nomeadamente da educação. Porém, elas partem da aceitação do pressuposto que o mito (o *sermo mythicus*) fornece a chave da organização social, dado que é o “fundamento mítico que constitui o referente invariante de um dado grupo social” (DURAND, 1981, p. 301). Por outras palavras, uma civilização somente adquire o seu sentido através da sua visão mítica do mundo que é mais do que a mera expressão da cadeia de significantes e de acontecimentos mediante os quais ela se mostra. A este respeito, também não é verdade que Gilbert Durand (1981, p. 289-307; 1987, p. 17-28; 1996, p. 109-131) sempre se interessou pela relação entre o mítico e o social? Foi exatamente impelido por este interesse que o autor foi levado a criar uma tópica sociológica e um conceito dinâmico, tal como o de “bacia semântica” para melhor explicar o funcionamento das correntes mitogénicas no interior de dada sociedade, visto que – e já é outro pressuposto importante – toda a sociedade, durante um período histórico longo, pode escapar ao domínio de

mitos reguladores que emergem periodicamente para comemorar e restituir a sociedade em causa. Por exemplo, é impressionante verificar nas lições

lendárias da história de França o mito do herói justo injustamente vencido pela sorte. Vercingétorix constitui disso o protótipo” (1981, p. 301).

Neste contexto, as derivações e as racionalizações que modelam a ação dos diferentes grupos sociais segundo as épocas, bem como as irrupções repentinas de dadas sequências míticas, tal como o seu eclipse nunca definitivo, e a oposição entre mitos latentes e mitos manifestos adquirem uma inteligibilidade acrescida pela construção das noções atrás referidas:

Um mito desgasta-se uma vez que há deriva (...) Ele nunca desaparece porque os mitemas são em número finito (...) que se combinam segundo um outro número limitado, mas mais alargado, de mitos; quando um mito desaparece, aparece outro que o substitui. Mas eles giram em círculo porque, para dizer a verdade, não há mitos novos. Paradoxalmente, qualquer mito é sempre novo porque está investido numa cultura e numa consciência, ao contrário do seu esquematismo (1996, p. 105).

Os dois conceitos operatórios, aqui referidos, embora sejam complementares, serão, de seguida, separadamente apresentados.

O conceito de “tópica” sociocultural

Gilbert Durand inspira-se na tónica freudiana do funcionamento da psique – nível consciente (super-ego e ego) e inconsciente (o *ça*, isso) – para aplicar, ainda que metaforicamente, ao estudo de uma sociedade de modo a explicar o processo de mudança de dados mitos ou *mitologemas* diretores, ora latentes, ora patentes, que caracterizam essa sociedade em determinado momento histórico. A tónica aparece, assim, como uma espécie de círculo ovalizado formado por três níveis:

– O nível fundador (corresponde metaforicamente ao “id” freudiano), situa-se na extremidade inferior da tónica, é sede do “inconsciente coletivo específico” (Gilbert Durand), e está ligado à estrutura psicofisiológica do animal social que é o *Sapiens sapiens*, com as suas “imagens arquetípicas” (as *Urbilder* de Adolf Portmann), domínio do verbal e do epitético;

– O nível actancial (corresponde metaforicamente ao “ego” freudiano) é o nível horizontal da tópica (ou diagrama) e a zona onde as imagens provenientes do nível fundador sofrem já um trabalho de racionalização, mediante os “padrões de cultura” (Ruth Benedict) e a “personalidade de base” (Abraham Kardiner, Ralph Linton), pelos diversos atores do jogo social que, por sua vez, vão classificar as imagens em duas categorias de estatuto-papel social – os positivos ou valorizados (aceites pelos valores e pela ideologia vigentes) que tendem a institucionalizar-se num complexo de códigos e os negativos ou marginalizados (recusados por esses mesmos valores e ideologia) que se disseminarão pela totalidade da tópica e que serão, segundo Durand, fermentos, mesmo que caóticos, da mudança social e da mudança do mito diretor;

– O nível racional (corresponde metaforicamente ao “super-ego” freudiano) corresponde ao nível superior da tópica e é a instância onde se trabalha, pela racionalização dos códigos, dos planos, dos programas, das ideologias, das pedagogias, as imagens dos papéis positivos do “eu” sociocultural:

Constata-se que se parte de uma extremidade saturada de ribeiros de imagens do ‘isso’: é amostra confusa de um imaginário que, paulatinamente, se regulariza com os diversos papéis na sua parte mediana, para terminar muito empobrecido na sua extremidade superior, em que o alógico do mito tende a esbater-se em proveito da lógica corrente. É portanto num percurso temporal que os conteúdos imaginários (sonhos, desejos, mitos, etc.) de uma sociedade nascem num ribeiro confuso, mas importante, e consolidam-se ‘teatralizando-se’ (Jean Duvignaud, Michel Maffesoli) nos desempenhos ‘actanciais’ (Algirdas, Greimas, Yves Durand), positivos ou negativos, que recebem as suas estruturas e o seu valor de ‘confluências’ sociais diversas (apoios políticos, económicos, militares, etc), para finalmente racionalizar-se e logo perder a sua espontaneidade mitogénica nos edifícios filosóficos, nas ideologias e nas codificações (1994, p. 63).

O conceito de “tópica” sociocultural comporta implicitamente o conceito de “bacia semântica”, que, seguidamente, apresentamos, nas suas linhas gerais.

O conceito de “bacia semântica”

O conceito agora tratado inspira-se na metáfora potomológica (do grego *potamos*: rio) ou hidrográfica (a “bacia fluvial”), servindo para explicar os percursos, as permanências e as mudanças mitogênicas, em determinados momentos da vida de uma sociedade, no estágio de um renascimento, ressurgência ou emergência e “adormecimento” de dado mito (DURAND, 1996, p. 81-107), mesmo sob a forma de *mitologemas*, no interior da memória coletiva e sociocultural de determinada sociedade constituída pelos seus modos de vida, herança cultural, língua natural, arquivos históricos, etc. Todavia, esta memória social está em constante movimento, pois recebe em permanência novas informações, enquanto outras se perdem ou tenderão mesmo a eclipsar-se, e sofre igualmente a consequência de acontecimentos externos que a afetarão e a moldarão de modo mais ou menos perene: “é assim que se passa de um *trend* [que significa corrente e cujo começo se faz ainda latentemente, ocultado por “ribeiros”] hercúleo, a um outro mercuriano, depois apolíneo, prometeico, dionisíaco, etc.” (1996, p. 151). Por outras palavras, ao fim de uma geração (25 a 30 anos) ou de um período de um século, operam-se mudanças significativas, tanto quantitativas como qualitativas, motivadas pela re-injeção (que não é uma repetição mecânica estereotipada) de informação e de acontecimentos sociopolíticos, culturais e económicos que marcam os estilos de uma época. É pois, a este tipo de re-injeção, que atua no seio de um conjunto sociocultural, é identificado pelos regimes imaginários, já anteriormente referidos, e por mitos privilegiados também já assinalados, que Gilbert Durand denomina de “bacia semântica”.

Assim, uma “bacia semântica” é formada por seis fases (cronologicamente irregulares): (i) formação de ribeiros – diversos riachos nascem ou renascem a partir do passado ou de circunstâncias históricas e culturais precisas; (ii) partilha das águas – os ribeiros organizam-se em partidos, escolas e correntes que se opõem); (iii) confluências – uma corrente constituída é reconhecida e apoiada pelas autoridades, políticas, culturais ..., da ocasião; (iv) nome do rio – é a denominação propriamente dita da bacia semântica operada por um mito ou por uma história reforçada por uma legenda; (v) arranjo das margens – uma consolidação conceptual ou ideo-cultural se constitui (é chegado o momento dos teóricos); e (vi) esgotamento dos deltas – corresponde ao declínio da

corrente do rio, pois formam-se meandros, derivações, o que faz com que a corrente do rio se fragilize e, por conseguinte, se deixe captar por correntes vizinhas (2000, p. 89-90).

É, portanto, por intermédio do conceito de “bacia semântica” – fortemente heurístico, como o anterior – que podemos estudar no plano diacrónico (aquilo que mudou) o imaginário cultural de uma sociedade e, por conseguinte, identificar no plano sincrónico (aquilo que permaneceu) as sensibilidades míticas e os *mitologemas* característicos que, por exemplo, dominaram a Europa, como aliás Gilbert Durand (1994, p. 66-77; 1996, p. 149-156; 2000, p. 83-136) nos deu a conhecer.

Para o enriquecimento da mitanálise no estudo do imaginário educacional

A mitanálise, como faz do mito a sua pedra angular, está bem posicionada para estabelecer a ponte entre o imaginário sociocultural e o imaginário arquetipal, tal como a “tópica” sociocultural explica de modo didático, dado que, como diz Durand, o mito, ainda que imbuído de “símbolos, de arquétipos e de *schèmes*” é já um “esboço de racionalização”. Por isso, a mitanálise pode captá-lo em forma de “narrativa” nos níveis actancial e do superego social da “tópica” atrás mencionada. É, portanto, neste nível que os *ideologemas*, de que a seguir falaremos, se encontram enquanto figuras expressivas de sentido contaminadas de ressonâncias míticas. Os *ideologemas* aparecem como uma espécie de mediadores, de pontes semânticas entre o imaginário coletivo/sociocultural e o imaginário mítico. Daí é que afirmamos que o *ideograma* aparece como o conceito mais bem posicionado para dar conta simultaneamente das especificidades destes dois tipos de imaginário, porque articula o semantismo cultural com o pré-semantismo próprio dos símbolos primários (cósmicos, onírico e poéticos) e dos símbolos mais complexos (mitos).

Daquilo que precede, podemos afirmar que o imaginário humano é bidimensional porque é simultaneamente sociocultural (níveis racional e actancial) e arquetipal (nível fundador: o mundo do inconsciente coletivo com o seu par de arquétipos — imagens arquetípicas na terminologia de Carl Gustav Jung), sendo esta simultaneidade configurada pelo conceito durandiano de “tópica” sociocultural (1994, p. 61-65 ; 2000, p 137-162). Por outras palavras, embora analiticamente passíveis de estudo sustentado

em campos do saber distintos, as dimensões do imaginário social e cultural (Paul Ricoeur, Gilbert Durand) e do imaginário arquetipal (Gilbert Durand, Carl Gustav Jung, James Hillman) são inseparáveis, tal como o bem demonstrou Gilbert Durand na sua tópica “sociocultural”. Daí pensarmos que é a noção de imaginário bidimensional que deve ser privilegiada nos estudos mitanalíticos:

A metalinguagem primordial emerge na língua natural do grupo social. O inconsciente coletivo faz-se cultural; as cidades, os monumentos, as construções da sociedade vêm captar e identificar a pulsão dos arquétipos na memória do grupo. A cidade concreta vem modelar o desejo da «cidade ideal», porque uma utopia nunca está isolada do seu nicho sócio histórico. Os verbos e os epítetos que caracterizam a generalidade do inconsciente específico substancializam-se (DURAND, 2000, p. 142).

Estudando *O “Homem Novo” no Discurso Pedagógico de João de Barros*, Alberto Filipe Araújo (1997) enriquece o modelo mitocrítico e mitanalítico através da mobilização do conceito de ideologema e da identificação de indicadores ideológicos para a criação do *décor* ideológico que caracteriza o universo pedagógico e ideológico-político da 1ª República Portuguesa (1910-1926) e suas ressonâncias sobretudo nas obras daquele pedagogo que esteve empenhado na reforma do sistema da instrução primária (publicada por decreto de 29 de março) de 1911 (ARAÚJO & ARAÚJO, 2004).

A noção de ideologema

A noção de *ideologema* aqui desenvolvida aparece bem colocada para nos ajudar a melhor compreender a articulação do social e do mítico no interior do imaginário educacional. Este, pela sua natureza ideológica, utópica, metafórica e alegorizante, situa-se prevalentemente do lado do imaginário social (RICOEUR, 1986, p. 228-236 e p. 379-392), ainda que, de acordo com a “tópica sociocultural” (DURAND, 1994, p. 61-65; 1996, p. 109-131), ele não seja de todo imune à influência do imaginário mítico, mesmo que se trate de uma influência rarefeita do ponto de vista de uma semântica profunda. A sua linguagem “natural” é alegórica (REBOUL, 1991, p. 9-25) e metafórica. Porém, tal não impede que, do lado das metáforas, não possam surgir “boas” surpresas, pois o mítico, assim como o simbólico que o acompanha, bem pode emergir ou fazer

o seu aparecimento através dos fios metafóricos, tal como nos ensinou Paul Ricoeur (1995, p. 93-115) no seu estudo dedicado à metáfora e ao símbolo.

Neste contexto, não é de admirar que, normalmente, se evoque sob a sua forma alegórica os mitos de Prometeu, de Pigmalião, de Frankenstein, de Hermes, de Fausto e de Orfeu, só para falar dos principais, cabendo em seguida aos estudiosos do imaginário fazerem uma hermenêutica adequada a fim de separarem a mensagem mítica da alegoria.

No tocante aos domínios privilegiados do imaginário educacional, eles são, na nossa opinião, os seguintes: as utopias educacionais, presentes nas obras de Tomás Moro, Tomás Campanela, Francis Bacon, François Rabelais, etc.); os romances de formação (*Bildungsroman*), cujos autores bem podiam ser, para além de outros, J. W. Goethe, F. Hölderlin, Jean Paul Richter, Novalis; e as Ideias Educativas (educabilidade, felicidade, utopia, progresso, perfetibilidade, natureza, cultura, homem novo, formação, conversão, ...) com os seus autores integrados na vasta galeria da História da Educação e da Pedagogia, como Rabelais, Montaigne, Rousseau, Montessori, Freinet, Claparède, Dewey entre tantos outros.

Neste contexto, a noção de *ideologema* aparece como um conceito operativo auxiliar, para empregar aqui uma expressão querida a Gilbert Durand (1994, p. 56), do “miticiano”, que foi forjado por Alberto Filipe Araújo (1997) na base heurística do conceito durandiano de *mitologema* (tema mítico), da noção durandiana de “trajecto antropológico” (DURAND, 1984, p. 38), e na constatação de Jung (1991, p. 432-438) que vê nos substantivos simbólicos, que são os arquétipos (designados de imagens primordiais em *Tipos Psicológicos*), “o estado preliminar, a zona matricial da ideia”(p. 435).

Gilbert Durand retomou esta observação capital para nos dizer o seguinte:

Longe de recalcar a imagem, a ideia representa o compromisso pragmático do arquétipo imaginário num dado contexto histórico e epistemológico. (...) Aquilo que seria, portanto, dado ‘ante rem’ na ideia seria o seu molde afetivo-representativo, o seu motivo arquetipal; é aquilo que explica igualmente que os racionalismos e as *démarches* pragmáticas das ciências nunca se desembarcam completamente do halo imaginário, e que todo o racionalismo, todo o sistema racional traga em si os seus próprios fantasmas (DURAND, 1984, p. 62-63).

Podemos assim definir o *ideologema* como um complexo significante que articula e mobiliza, ao nível actancial (eu social da “tópica”), o sentido figurado (semantismo simbólico e afetivo-emocional) com as ideias-força veiculadas pelas ideologias (orientações mais conceptualizadas, mais abstratas e rarefeitas) e presentes em dado contexto histórico sociocultural. É, portanto, um conceito que resulta da interação das facetas arquetipal (símbolos primários-mitos) e sociocultural (ideologia-utopia) do Imaginário Bidimensional e condensa, num discurso racionalizante, mediante as metáforas e alegorias, o fluxo de imagens arquetípicas provenientes do nível fundador (o inconsciente coletivo específico com a sua pluralidade de arquétipos, as *Urbilder* como queria Adolf Portmann). Deste modo, percebe-se melhor que o *ideologema* condense, pela via da racionalização ideometafórica, as imagens arquetípicas sob forma de símbolos primários (Paul Ricoeur) e de símbolos complexos (mitos) e as figuras ideológicas, metafóricas, alegóricas e utópicas no nível racional da “tópica sociocultural” (DURAND, 2000, p. 83-162). Este nível corresponde às atividades racionais e lógicas mediatizadas pelas conceptualizações, codificações jurídicas ideologias, reflexões pedagógicas (no sentido também social do termo), utopias e epistemologias, etc.: “neste nível, o *mythos* positiva-se, se assim se pode dizer, em epopeia e logiciza-se em *logos*” (2000, p. 145). Assim, o *ideologema* aparece como um espécie de submarino que parte do sentido histórico (literal, próprio), situado no porto racional (super-ego social) da “tópica”, em direção ao nível fundador (o designado “id” social ou antropológico), passando pelo nível actancial (ego social), com a tarefa de coletar os traços míticos, através dos diferentes sentidos, alegórico, metafórico e anagógico, a fim de fazer o caminho inverso, que será sempre um movimento de vaivém contínuo, em direção ao nível racional, mas antes procedendo, no nível actancial (*theatrum societatis* com os seus atores, hierarquias, castas, estratificações), a uma espécie de trabalho de centrifugação, através das metáforas e das alegorias, em que o sentido verbal e epitético das imagens se substancializa (2000, p. 140-145). Durand (1994) explica esta teatralização do sentido das imagens:

Constata-se que se parte de uma extremidade cheia de riachos de imagens do ‘isso’: é a amostra confusa de um imaginário que paulatinamente se regulariza com os diversos papeis na sua parte mediana para terminar muito empobrecido na sua extremidade superior, onde o alógico do mito tende

a esbater-se em proveito da lógica corrente. É, portanto, num percurso temporal que os conteúdos imaginários (sonhos, desejos, mitos, etc.) de uma sociedade nascente num riacho confuso, mas importante, se consolidam, ‘teatralizando-se’ (Jean Duvignaud, Michel Maffesoli) nos empregos ‘actanciais’ (Algridas Freimas, Yves Durand), positivos ou negativos, que recebem as suas estruturas e o seu valor de ‘confluências’ sociais diversas (apoios políticos, económicos, militares, etc.), para finalmente racionalizar-se. Perdendo logo a sua espontaneidade mitogénica nos edifícios filosóficos, das ideologias e das codificações (1994, p.63)

É neste sentido que podemos dizer que o símbolo se esconde por detrás da sua máscara, ou seja, teatraliza-se em forma de metáfora:

Há mais na metáfora do que no símbolo, no sentido de que ela traz à linguagem a semântica implícita do símbolo, o que permanece confuso no símbolo (...) é clarificado na tensão da enunciação metafórica (...). Mas há mais no símbolo do que na metáfora. A metáfora é o procedimento linguístico – forma bizarra de predicação – dentro do qual se deposita o poder simbólico. (...) As metáforas são precisamente a superfície linguística dos símbolos e devem o seu poder de relacionar a superfície semântica com a superfície pré-semântica nas profundidades da experiência humana (RICOEUR, 1995, p. 115).

Por último, não podemos deixar de assinalar que o *ideologema* fornece dois fundamentos à elaboração de uma espécie de atlas ideo-metafórico-mítico do imaginário educacional: um princípio de inteligibilidade ao conjunto heterogéneo de figuras que povoam o imaginário educacional, e uma hierarquia de sentidos: do histórico (literal/factual) ao simbólico, não na linha dos símbolos primários e autênticos de que fala Paul Ricoeur (2002, p. 167-181), mas na linha metafórica e alegorizante como o pretendem Daniel Hameline (1986, p. 117-139) e Nanine Charbonnel (1991, p. 9-305).

O *ideologema* aparece-nos, assim, como um conceito heurístico que traz uma espécie de valor acrescentado ao estudo do imaginário educacional, visto que este, situado entre o espartilho ideológico e os traços degradados do mito, necessita de um conceito que articule em si essas especificidades e que deles dê conta ainda que sob

a influência de metáforas, alegorias, símbolos culturais e de outras figuras de estilo inerentes à linguagem da educação (REBOUL, 1984 e 1994).

Dos indicadores ideológicos ao décor ideológico

Na base do *ideologema* construímos o *décor ideológico* com o recurso a uma mitanálise que, em nome da inseparabilidade do texto do seu contexto, visa a deteção de traços míticos normalmente latentes e degradados e que torna a tarefa do hermeneuta semelhante à do explorador que procura numa Amazónia uma borboleta. Neste sentido, dada a natureza ideo-metafórica do discurso filosófico e histórico, sociológico, psicológico, biológico, literário, entre outros, sobre a educação, aquilo que razoavelmente o hermeneuta pode esperar é de encontrar traços míticos dissimulados nas ideias-imagens de que falava Bronislaw Baczko (1984): “Os princípios e os conceitos abstratos só se tornam ideias-força quando eles são capazes de se tornarem núcleos em torno dos quais se organiza a imaginação coletiva. A extensão das suas auréolas imaginárias faz com que eles ganhem redundância emocional” (p. 47).

A este respeito, Paul Ricoeur (s.d.) salienta que a ideologia (imaginação reprodutora) só ganha sentido se for pensada em relação à utopia (imaginação produtora) e vice-versa e aqui nos encontramos no domínio do imaginário social, onde a racionalização progressiva do mítico torna o semantismo arquetipal mais rarefeito ou liquefeito complicando imenso a interpretação: “Tudo se passa como se este imaginário repousasse sobre a tensão entre uma função de integração e uma função de subversão. (...) Tudo se passa como se o imaginário social só pudesse exercer a sua função excêntrica através da utopia e a sua função de reduplicação do real pelo canal da ideologia” (p. 384).

A identificação do *ideologema* no estudo dos textos, que é a nossa fonte principal de trabalho hermenêutico, imita uma caçada na medida em que os *ideologemas*, à semelhança das presas de caça, deixam um rasto que urge seguir, a fim de não se deixar escapar o seu conteúdo que pode esconder uma boa “presa” mítica. Para que a caça conheça um sucesso real, o hermeneuta deve estar atento aos sinais emitidos pelos *ideologemas* disseminados, ou mesmo em fuga, no labirinto textual. A estes sinais, que funcionam como uma espécie de GPS, damos o nome de *indicadores ideológicos*, definindo-os como os elementos semânticos expressivos saturados simultaneamente de ideologia e

de ressonâncias míticas que os *ideologemas* emitem em contínuo. Como já se depreende, cabe aos indicadores referidos assinalarem, à semelhança dos latidos do cão do caçador quando fareja a caça por perto, a presença dos *ideologemas* dissimulada na floresta de frases que constitui o texto. Assim definidos, os *indicadores ideológicos* permitem-nos, por um lado, melhor visualizar os *ideologemas* acompanhados do seu cortejo de traços míticos degradados, de metáforas, de alegorias e mesmo de símbolos ainda que rarefeitos ou fortemente ideologizados, compreender a sua natureza e articulá-los, por exemplo, aos principais mitos da nossa tradição greco-romana ou a determinada tradição retórica. Por outro lado, eles fornecem-nos uma ajuda preciosa na construção do *décor ideológico* que iremos mais adiante definir.

Mas antes, importa que nos interroguemos sobre o que significa estar particularmente atentos aos *indicadores ideológicos* atrás definidos. Esta questão relaciona-se necessariamente com a formação e as qualidades que o exegeta deve possuir para detetar os *ideologemas* mediante os designados *indicadores ideológicos*. Assim, consideramos que o hermeneuta deverá simultaneamente possuir um forte, competente e profundo conhecimento da tradição educativa, filosófica, histórico-social e política dos textos que estuda (o domínio da ideologia no seu sentido amplo), além de ter necessidade de um conhecimento aprofundado da tradição mítica e da retórica ocidental (domínio do mítico e das figuras da retórica no seu sentido amplo). Complementarmente ao conhecimento da tradição cultural e mítica, o hermeneuta tem que estar dotado de uma sensibilidade mítico-simbólica apurada, o que corresponderia metaforicamente ao faro instintivo do cão de caça, uma espécie de empatia na medida em que entre o sujeito que interpreta e a coisa interpretada tem que se estabelecer uma relação íntima, como uma corrente elétrica, a fim de que a interpretação, à luz da dialética da explicação-compreensão e da condição da distância crítica exigida, se faça o mais frutuosamente possível.

Não é por acaso que Fernando Pessoa (s/d.) pressentindo o problema que a interpretação colocava (lembrando aqui a interpretação poética, enquanto manifestação viva do semantismo verbal como Gaston Bachelard e Paul Ricoeur ensinaram), exige aquilo que o poeta denominou de “simpatia”, à qual também é necessário acrescentar a “intuição”, a “inteligência”, a “compreensão” e a “graça” (Pessoa, s/d., p. 147-148). Já o mitólogo Karl Kérenyi (1974), ao referir-se precisamente à capacidade “auditiva” do mitólogo escutar os murmúrios dos *mitologemas*, prefere salientar a necessidade de

todo o hermeneuta do mítico possuir um ouvido exigentemente “fino” a fim de melhor escutar aquilo que ele designa de *mitologemas* (que outros designam de mitos), de melhor escutar o que eles têm a dizer:

A atitude correta a respeito da mitologia é ditada pelo seu aspeto inteligível, por assim dizer ‘imagé’ e musical: é preciso deixar falar os mitologemas por eles próprios, e simplesmente escutá-los [‘préter l’oreille’ no texto]. Toda a explicação fornecida deve repousar sobre o mesmo plano que a explicação de uma obra de arte musical, ou pelo menos de um poema. E evidente que é preciso, para isso, ter um «ouvido» especial, do mesmo modo que para todos aqueles que se querem dedicar à música ou à poesia. ‘Ter ouvido’ significa, neste caso também, ser capaz de vibrar em unísono, dizemos mesmo poder extasiar-se (1974, p. 14).

Na base do conhecimento sociocultural, educacional, filosófico, político e do conhecimento da tradição mítica guiado por um “bom ouvido” o hermeneuta pode captar os *ideologemas* que em muito se assemelham às caixas negras dos aviões que emitem sinais sonoros, os *indicadores ideológicos*, a fim de serem audíveis pelos especialistas do resgate. É, pois, esta metáfora que convém aqui, pois o hermeneuta funciona como uma espécie de especialista de resgate que terá que “emprestar o ouvido” para melhor escutar os sinais que os *ideologemas* em permanência emitem mediante os *indicadores ideológicos*, e assim resgatá-los.

Mas de que forma os *ideologemas* se manifestam, ou então se fazem ouvir? O procedimento dos *ideologemas* é a repetição: como refrão de uma canção, eles repetem-se para melhor se fazerem ouvir. O efeito da “redundância”, que já Lévi-Strauss assinalava ao mito, desempenha também no *ideograma* um papel importante. O *ideograma* dá-se a ouvir através das suas ressonâncias, homologias e analogias e similitudes semânticas com que ritma obsessivamente o fio diacrónico do discurso. O *ideograma* neste sentido assemelha-se ao mito na medida em que se repete para impregnar, para melhor persuadir cada vez mais eficazmente; daí eles lembrarem as “imagens obsessivas” de Charles Mauron. A propósito de imagens, importa salientar que os *ideologemas*, enquanto “ideias-imagem” (Bronislaw Baczko), revelam-se através do “nome próprio”, do “atributo qualificativo” e do “esquema verbal”:

Esta noção de ‘qualificação’ faz já ressaltar a originalidade semântica dos nossos métodos de mitanálise: o epíteto ou o atributo «qualificativos» sobredeterminam o nome e sobretudo o nome próprio, e, no final de contas, o *schème* [intraduzível em português] verbal que acompanha o adjetivo tem a primazia sobre este último. (...) é o *schème* verbal que tem a primazia, que é arquétipo, pouco importa o nome do personagem que o encarna Durand, 1996, p. 234).

Chegados aqui, percebemos que o *ideologema* está para o imaginário educacional como as colunas e capiteis estão para uma catedral. O *ideologema*, contudo, não nos dá por si só o sentido da perspectiva do imaginário educacional, do mesmo modo que o conjunto de colunas não basta por si só para que uma catedral afirme a glória divina. Dizendo de outro modo, o propósito da hermenêutica educacional é o de construir, através dos *ideologemas*, algo parecido com aquilo que Gilbert Durand, a propósito do seu clássico estudo sobre a *Chartreuse de Parme* de Stendhal, designou de *décor mítico*, isto é, o meio pelo qual toda “a literatura toca e comunga com aquilo que é simultaneamente o mais íntimo e o mais universal” (1983, p. 14). É, pois, neste sentido que devemos caminhar, mesmo sabendo, por um lado, que o *décor ideológico* não deve ser confundido com a recetividade que as grandes obras literárias e poéticas manifestam face ao mito e, por outro lado, não esquecendo que o *décor ideológico* tem que ser construído quer por elementos ideológicos (o imaginário sociocultural), quer pelos núcleos semânticos pregnantes simbolicamente — os traços míticos que no limite podem ser os *mitologemas* (o imaginário arquetipal). Além disso, os *ideologemas*, à semelhança dos *mitemas*, devem ser qualitativamente constantes e em número finito, visto que, ao contrário do que os iconoclastas e mitofágicos da nossa tradição universitária positivista e pós-modernista obsessivamente pensam,

O imaginário humano não imagina qualquer coisa à sorte, ele não é de modo algum inesgotável «folie du logis», senão uma ‘obra de imaginação – e elas são-no todas! – não se poderia nunca transmitir, comunicar-se e, finalmente, ‘traduzir-se’. A universalidade do imaginário paga-se pela sua limitação (1996, p. 238-239).

Estamos agora em condições de avançar com a noção de *décor ideológico* tipificado simultaneamente pelo imaginário individual (domínio privilegiado da mitocrítica: temas próprios de uma obra e de um autor) e pelo imaginário sociocultural e mítico (domínio privilegiado da mitanálise: mitos diretores de dada sociedade e cultura ou presentes em determinado período histórico). O *décor ideológico* dá-nos assim uma perspetiva, à semelhança do *décor mítico*, do mais íntimo e do mais universal da cultura, das suas obras, dos seus textos, bem como dos seus autores. Daí que o *décor ideológico* possa ser definido como uma espécie de *mise en scène* de *ideologemas* redundantes e significativos de uma dada cultura, de um dado corpus textual, de uma dada civilização, cujo objetivo é a construção de uma paisagem ideo-mítica dotada de uma “pregnância simbólica” (CASSIRER, 1972, p. 229) do ponto de vista da tradição quer cultural e social, quer mítica.

Do interesse da mitanálise na hermenêutica dos textos educacionais

A interpretação mitanalítica permite aplicar e aprofundar na temática educacional o contributo que Jean-Pierre Sironneau (2005, p. 183-192) deu à relação ideologia-mito, nomeadamente compreender como é que os traços míticos se intrometem nas ideias educativas, bem como nos discursos pedagógicos. Também nesta perspetiva, podem igualmente ser chamados à colação os trabalhos de Olivier Reboul, de Daniel Hameline e de Nanine Charbonnel que, do ponto de vista educacional, contribuíram de modo muito significativo para se compreender, por exemplo, o estatuto que a metáfora assume no seio dos textos e das práticas discursivas da tradição educativa ocidental.

É certo que, mesmo sabendo que a ideologia educativa navega num imaginário empobrecido, fechada numa espécie de espartilho racional e com pretensões científicizantes, tal não impede que não seja possível através da prática mitanalítica recolher alguns traços míticos, ainda que degradados, contidos nos ditos metafóricos dos textos e discursos sobre a educação. Neste contexto, e atendendo à natureza específica da linguagem educacional, a figura dos *ideologemas* representa na *démarche* mitanalítica uma fonte heurística de especial relevância.

A razão do agora afirmado deve-se ao facto de os *ideologemas*, pela sua própria definição, estarem originariamente vocacionados para melhor darem conta das metáforas – sejam elas hortícolas, de alimentação, de navegação, da luz e das trevas, de

modelagem, de deslocação ou de outro tipo – que em si contêm germes míticos. Para que tal aconteça, todo um trabalho genealógico, diríamos mesmo arqueológico, se impõe à luz da tradição mítica ocidental, simbólica e metafórica. Se a coisa educativa não pode escapar aos símbolos da cultura que a originou, leia-se com-texto ideo-sociocultural e histórico, também não deixa de ser verdade que imagens constantes invariáveis (aquilo que Jung denomina de imagens arquetípicas) estruturantes do imaginário humano não possam também apalavrá-la pregnantemente. A este respeito, veja-se, por exemplo, as metáforas da luz e das trevas que estruturam a narrativa ideo-pedagógica e educacional do ideário educativo iluminista e positivista e o seu prolongamento e influência na ideia de progresso, na sua feição educativa (HAMELINE, 2000, p. 25-29; TAGUIEFF, 2004), que os discursos e os textos pedagógicos e educacionais de hoje ainda refletem:

O schème [no texto] da luz, tal como ele é recebido no dito progressista da educação durante o século XIX, é inicialmente o Fiat lux do Génesis laicizado para celebrar os benefícios da instrução pública. O Progresso, - proclamado até à exaustão -, resultará de uma feliz conjugação da instrução com as forças motrizes. A primeira e as segundas têm em comum produzir a energia donde a luz pode brotar, nas fábricas e nos espíritos, nas cabanas e nos corações (HAMELINE, 1986, p. 160);

E é assim numa aceção laica, doravante tradicional, da metáfora da luz que nós somos convidados a celebrar o progresso, na mesma cidade de Calvino cuja divisa é a de Post tenebras lux (HAMELINE, 2000, p. 25).

Do ponto de vista mítico, Gilbert Durand nas suas *Estruturas Antropológicas do Imaginário* coloca a luz no seu regime diurno tipificado pelas estruturas heróicas, enquanto as trevas aparecem do lado do regime noturno tipificado pelas estruturas sintéticas e místicas: Zeus, Apolo, Prometeu, Teseu, Hércules, entre outros, encarnam a luz, Hades e Dionísio encarnam as trevas, além de podermos dizer que com a luz conjugam-se, entre outros, o símbolo da arma heróica, a simbólica do sol, do ar, do batismo; do lado das trevas aparece a simbólica da noite, da lua, da caverna, do ventre, entre outros (DURAND, 1984, p. 506-507).

Do exposto, podemos afirmar que da exposição aos símbolos e aos mitos o horizonte existencial do intérprete ficará certamente mais enriquecido, pois o sentido tecido

entre a dialética da arqueologia – virada para “ressurgência de significações arcaicas pertencendo à infância da humanidade e do indivíduo” (Ricoeur, 1965, p. 478) – e da teleologia – virada para “a emergência de figuras antecipadoras da nossa aventura espiritual” (1965, p. 478) – contribui para que a sua existência se assuma como uma promessa de uma “busca do tempo perdido” (Marcel Proust) e de uma recusa face à tortura de um tempo torturador e triturador da esperança do humano: os “símbolos autênticos são verdadeiramente regressivos-progressivos; pela reminiscência, a antecipação; pelo arcaísmo, a profecia” (RICOEUR, 1965, p. 478).

Por último, a mitanálise, na sua aceção mais ampla, representa um contributo, entre outros possíveis, para estimular um “conflito de interpretações” (RICOEUR, 1969) que é, a nosso ver, uma das condições para que a hermenêutica educacional não se esgote em meros exercícios racionais desprovidos do semantismo poderoso veiculado pela “vida das imagens” (WUNENBURGER, 2002).

Bibliografia

- ANGENOT, Marc. 1889. *Un état du discours social*. Québec : Médias 19, “Chapitre 40. Migrations d’un idéologème : ‘La Lutte pour la vie’”. [Online]. Acedida em : 01/09/2022, URL: <https://www.medias19.org/publications/1889-un-etat-du-discours-social/chapitre-40-migrations-dun-ideologeme-la-lutte-pour-la-vie>. [Trata-se de uma reedição do original editado pela editora Le Préambule, Montréal, 1989]
- ARAÚJO, Alberto Filipe. *O “Homem Novo” no Discurso Pedagógico de João de Barros. Ensaio de Mitanálise e de Mitocrítica em Educação*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 1997.
- _____. Metáfora e Educação. O Poder da Metáfora Hortícola no Pensamento Educacional de Célestin Freinet. *Teoría de la Educación*, 26, nº 2, 2014, p. 69-91.
- _____. Can we Talk of Educative Modernity without Metaphors? The Example of the Agricultural Metaphor in the pedagogical Work of Célestin Freinet? *Sisyphus*, Vol. 4, Issue 1, 2016, p. 173-197.
- _____; ARAÚJO, Joaquim Machado. *João de Barros (1881-1960): Vida, Obra e Pensamento*. Porto: Estratégias Criativas, 2004.
- _____; _____. *Imaginário Educacional: Figuras e formas*. Niterói: Intertexto, 2009.
- _____; AZEVEDO, Fernando. O Imaginário Educacional na Perspetiva de Gilbert Durand. *Educação & Realidade*, 43 (1), 2018, <https://doi.org/10.1590/2175-623663498>.
- _____; SILVA, Armando Malheiro da. Mitanálise: Uma Metodologia do Imaginário? In ARAÚJO, Alberto Filipe & BAPTISTA, Fernando Paulo (Coord.). *Variações sobre o Imaginário. Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget; 2003, p. 339-364.
- BACZKO, Bronislaw. *Les Imaginaires Sociaux. Mémoires et Espoirs*. Paris: Payot; 1984.
- BAKHTIN, Mikhaïl. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. de Bernardini Aurora Fornoni et al. 3ª ed. São Paulo: UNESP, 1993 [1934-1935].
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

- _____ ; MEDVEDEV, Pavel N. *The Formal Method in Literary Scholarship. A Critical Introduction to Sociological Poetics*. Translated by Albert J. Wehrle. Baltimore and London: The John Hopkins University Press, 1991[1928].
- BRUNEL, Pierre. *Mythocritique. Théorie et Parcours*. Paris. PUF, 1992.
- CAMBRONNE, Patrice. *Recherches sur les structures de l'imaginaire dans les Confessions de Saint Augustin*. Paris: Études Augustiniennes, 1982.
- CASSIRER, Ernst. *La Philosophie des Formes Symboliques. 3. La Phénoménologie de la connaissance*. Trad. par Claude Fronty. Paris: Les Éditions de Minuit, 1972.
- CEIA, Carlos. Ideologema. In: CEIA, Carlos (Coord.) *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*, ISBN: 989-20-0088-9, 2022, <<http://www.edtl.com.pt>>, consultado em 24-08-2022.
- CHARBONNEL, Nanine. Les Aventures de la Métaphore. In *La Tâche aveugle* (vol. I). Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 1991.
- _____. L'important c'est d'être propre. In *La Tâche aveugle* (vol. II). Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 1991^a.
- _____. Philosophie du Modèle. In *La Tâche aveugle* (vol. III). Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg, 1993.
- _____. La Métaphore de la Lumière dans le Discours sur L'Éducation. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 10, n. 2, 1997, p. 59-70.
- DURAND, Gilbert. A propos du vocabulaire de l'imaginaire. Mythe, Mythanalyse, Mythocritique. *Bulletin*, n° 15, 1977, p. 4-19. [Recherches et Travaux. L'Imaginaire]
- _____. La Cité et les Divisions du Royaume. Vers une Sociologie des Profondeurs. *Eranos-Jahrbuch*, 45, 1977, p. 165-219.
- _____. *A Imaginação Simbólica*. Trad. de Maria de Fátima Morna. Lisboa: Arcádia, 1979.
- _____. *Figures Mythiques et Visages de L'oeuvre*. Paris : Berg International, 1979.
- _____. *L'âme Tigrée. Les pluriels de psyché*. Paris : Denoël/Gonthier, 1980.
- _____. Le social et le mythique. Pour une topique sociologique. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXXI, 1981, p. 289-307.
- _____. *Mito, Símbolo e Mitologia*. Trad. de Hélder Godinho e de Vitor Jabouille. Lisboa: Presença, 1982.

- _____. *Mito e Sociedade. Mitanálise e a Sociologia das Profundezas*. Trad. de Nuno Júdice. Lisboa: A Regra do Jogo, 1983.
- _____. *Le Décor Mythique de la Chartreuse de Parme. Les Structures Figuratives du Roman Stendhalien*. 2^e éd. Paris: Librairie José Corti, 1983.
- _____. *Mito e Sociedade. A Mitanálise e a Sociologia das Profundezas*. Trad. de Nuno Júdice. Lisboa: A Regra do Jogo, 1983.
- _____. *Les Structures Anthropologiques de l'Imaginaire*. 10^e. ed. Paris: Dunod, 1984.
- _____. Permanence du mythe et changement de l'histoire. In *Colloque de Cerisy*. Paris : Albin Michel ; 1987, p. 17-28.
- _____. *La Foi du Cordonnier*. Paris : Denoël, 1984, p. 21-49.
- _____. *L'imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*. Paris : Hatier, 1994.
- _____. *Champs de l'Imaginaire. Textes réunis para Danièle Chauvin*. Grenoble: Ellug, 1996.
- _____. L'imaginaire, lieu de « l'entre-savoirs ». In DURAND, Gilbert. *Champs de l'imaginaire*. Grenoble : Ellug, 1996a, p. 215-227.
- _____. *Introduction à la Mythodologie. Mythes et Sociétés*. Paris: Albin Michel, 2000.
- GUTIÉRREZ, Fatima. Mythocritique, Mythanalyse, Mythodologie. La Théorie Fondatrice de Gilbert Durand et ses Parcours Méthodologiques. *Matières à penser*, n° 22, 2021, p.9-23.
- HAMELINE, Daniel. Place et fonction de la métaphore dans la pensée sur l'éducation ou éloge de la rhétorique. *Éducation et Recherche*, Nantes, n. 3 ; 1981, p. 121-132.
- _____. *L'Éducation, ses Images et son Propos*. Paris : ESF ; 1986.
- _____. Qu'est-ce qu'une idée pédagogique ? In HANNOUN, Hubert ; DROUIN-HANS, Anne-Marie (sous la dir de). *Pour une philosophie de l'éducation (Actes du colloque « philosophie de l'éducation et formation des maîtres » Dijon, octobre 1993)*. Dijon : Cndp/CRDP de Bourgogne, 1994, p. 149-164.
- _____. *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Paris : ESF Éd., 2000.

- JAKOBSON, Roman. Prefácio In BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006, p. 10-11.
- JUNG, Carl-Gustav. *Types Psychologiques*. Trad. d'Yves le Lay. Paris : Genève : Georg Éditeur S.A., 1991.
- _____. *Les Racines de la Conscience*. Trad. par Yves Le Lay. Paris: Le Livre de Poche/Buchet/Chastel, 1995.
- KERÉNYI, Karl. De l'Origine et du Fondement de la Mythologie. In JUNG, Carl Gustav & KERÉNYI, Charles. *Introduction à l'Essence de la Mythologie*. Trad. par H. E. Del Medico. Paris: Payot, 1993, p. 11-41.
- KRISTEVA, Julia. *Séméiotikè: Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Editions du Seuil, 1969.
- PESSOA, Fernando. *Mensagem e Outros Poemas Afins*. Mem Martins: Europa América; s/d.
- POSTMAN, Neil. *O Fim da Educação. Redefinindo o valor da escola*. Trad. de Cassilda Alcobia. Lisboa: Relógio de Água, 2002.
- REBOUL, Olivier. *Le langage de l'éducation*. Paris : PUF, 1984.
- _____. L'Allégorie est-elle pédagogique? In Reboul, Olivier et Garcia, Jean-François (sous la dir. de). *Rhétorique et Pédagogie*. Strasbourg : PUS, 1991, p. 9-25.
- _____. *Introduction à la rhétorique : théorie et pratique*. 2ª éd.. Paris: PUF, 1994.
- RICOEUR, Paul. *De l'interprétation. Essai sur Freud*. Paris: Du Seuil, 1965.
- _____. *Do Texto à Acção. Ensaio de Hermenêutica II*. Trad. de Alcino Cartaxo et al. Porto: Rés, s/ d. [1986].
- _____. *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*. Paris: Du Seuil, 1986.
- _____. *Teoria da Interpretação: O discurso e o excesso de significação*. Trad. de Artur Morão. Int. de Isabel Gomes. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. *Philosophie de la Volonté. II. Finitude et Culpabilité*. Paris : Aubier. 2002.
- ROUGEMONT, Denis. *Comme Toi-Même. Essais sur les Mythes de l'Amour*. Paris : Albin Michel, 1961.
- SCHENDEL, Michel van. Agaguk d'Yves Thériault: roman, conte, idéologème. *Littérature*, n°66, 1987, p. 47-77.
- SCHEFFLER, Israel. *Le langage de l'éducation*. Trad. de Michel Le Du. Paris: Klincksieck, 2003.

- SIRONNEAU, Jean-Pierre. Retour du mythe et imaginaire socio-politique. In VIERNE, Simone (sous la dir. de). *Le Retour du Mythe*. Grenoble : PUG, 1980, p. 9-28.
- _____. *Figures de l'Imaginaire Religieux et Dérive Idéologique*. Paris : L'Harmattan, 1993.
- _____. Idéologie et Mythe. In CHAUVIN, Danièle ; SIGANOS, André et WALTER, Philippe (Sous la dir. de). *Questions de Mythocritique. Dictionnaire*. Paris : Imago, 2005, p. 190-191.
- _____ & ARAÚJO, Alberto Filipe. La mythocritique est bien une mythanalyse. Une Contribution à L'Herméneutique du Mythe. *Matières à penser*, n° 22, 2021, p. 73-89.
- TAGUIEFF, Pierre-André. *Le Sens du Progrès. Une Approche Historique et Philosophique*. Paris : Flammarion, 2004.
- THOMAS, Joël (sous la dir. de). *Introduction aux méthodologies de l'Imaginaire*. Paris: Ellipses, 1998.
- TROUSSON, Raymond. *Temas e Mitos. Questões de método*. Trad. de Teresa castro Rodrigues. Lisboa: Livros Horizontes, 1988.
- VIERNE, Simone. Mythocritique et mythanalyse. *Iris*, n° 13;1993, p. 45-56.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques. *Imaginaires du politique*. Paris: Ellipses, 2001.
- _____. *La Vie des Images*. Grenoble: PUG, 2002.
- _____. Des "Mythologiques" de Claude Lévi-Strauss à la "Mythodologie" de Gilbert Durand. *Matières à penser*, n° 22, 2021, p.181-196.
- XIBERRAS, Martine. *Pratique de l'imaginaire: lecture de Gilbert Durand*. Laval: Presses de l'Université de Laval, 2002.

Os Heterônimos de Fernando Pessoa

Rogério de Almeida

Os heterônimos de Fernando Pessoa é uma ocorrência singular na história da literatura, em que um poeta se descentra em outros tantos, dos quais três ou quatro se destacam pela amplitude da obra e complexidade do fenômeno: Alberto Caeiro, Álvaro de Campos e Ricardo Reis. Seriam três, se o próprio Pessoa não tivesse, ele mesmo, se convertido em um heterônimo seu, o ortônimo, e tão ou mais complexo e amplo quanto os demais, mas nem por isso mais verdadeiro. De fato, embora assinada com o nome de batismo, a obra de Fernando Pessoa ele mesmo não é mais sincera que a dos heterônimos, ou seja, não expressa necessariamente quem foi e o que pensava o poeta. Dado complexo: o ortônimo e os heterônimos se igualam na busca de uma verdade que, embora contraditória, subjetiva e tendida ao absoluto, jamais é encontrada, questão não resolvida, reiteração do drama humano de busca de sentido para a existência.

Há possibilidades plurais de abordagem do fenômeno heteronímico – artifício estético, fragmentação da personalidade num mundo fragmentado, despersonalização, vazio existencial, esquizofrenia, mediunidade etc. –, e muitas delas olham de dentro da crise instalada na modernidade e da qual o modernismo é sua face mais contundente: esfacelamento de uma certa lógica, derrocada dos pilares que enformam o pensamento ocidental, crise da razão iluminista, descartiana, aristotélica. Enfim, muitas das tentativas de explicação da heteronímia ancoram-se em hermenêuticas redutoras¹,

1 DURAND, Gilbert. *L'Imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*. Paris: Hatier, 1994 (Tradução de José Carlos de Paula Carvalho e revisão técnica de Marcos Ferreira Santos para fins exclusivamente didáticos no CICE/FEUSP).

guiadas por um paradigma clássico de ciência², com argumentos que buscam reduzir o fenômeno – complexo ao instaurar redes de significados simultaneamente antagônicos concorrentes e complementares³ – a uma única causa ou princípio, como se uma razão primeira disparasse todas as consequências.

Por essa visão, reinante em boa parte da fortuna crítica pessoana, a multiplicidade expressa pela heteronímia esconderia uma unidade, um centro irradiador. O problema dessas abordagens hermenêuticas é justamente o pressuposto de que haja essa unidade, esse centro, a crença subjacente ao exercício heurístico de que é possível descobrir o gatilho disparador de toda pluralidade, como se esta não pudesse se constituir, desde a origem, como plural, devendo obrigatoriamente pagar tributo ao uno, ao primordial.

É este basicamente o desenho do esqueleto hermenêutico de uma das principais obras sobre a heteronímia, já clássica (1950), e que aqui é retomada como paradigma das interpretações redutoras: “surpreender a unidade essencial implícita na diversidade das obras ortónimas e heterónimas”⁴. Com esse fim, o método empregado por Jacinto do Prado Coelho buscou delimitar as individualidades de cada poeta para, no momento seguinte, apagá-las com os motivos centrais: a ilusão do mundo, o ser e o conhecimento, a dor de pensar, os momentos inefáveis, a melancolia e o Destino. Encontrada a unidade, provada “a existência duma personalidade única, verdadeiramente inconfundível”, segue o crítico para a comprovação, que se realiza por meio do estudo do estilo, que em sua metodologia confirma que a obra, apesar das assinaturas diversas, foi escrita pela mesma personalidade única. Do itinerário percorrido, a conclusão inevitável:

há identidade na multiplicidade pelo simples facto de os heterónimos trazerem cada um a sua resposta à inquietação crucial do poeta, descrita no capítulo sobre *Os Motivos Centrais*. Em parte exprimem a dor de viver ignorando, na solidão e na voragem do tempo, em parte são reacções práticas possíveis, filosofias da vida em função dessa dor medular.⁵

2 MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999a.

3 MORIN, Edgar. *O Método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre, Sulina, 1999b.

4 COELHO, Jacinto do Prado. *Diversidade e Unidade em Fernando Pessoa*. Lisboa, Editorial Verbo, 1969, p. IX.

5 *Idem*, p. 202.

Arrematando a interpretação, uma tentativa de explicação psicológica da heteronímia:

Um dia, ter-se-á esboçado na mente de Pessoa, como divertimento e sedativo para a sua concepção desolada das coisas, a possibilidade de *fingir*, quer dizer, viver apenas pela inteligência, uma posição diametralmente oposta à sua. Aprisionado na meditação e no sonho inúteis, ter-se-ia, pela imaginação, o homem liberto do subjectivo, instintivo e contente. No seu espírito andariam reminiscências de leituras que podem ter contribuído para a *descoberta* de Caeiro. (...) O móbil íntimo que levou à ‘invenção’ de Caeiro foi, quanto a mim, uma reacção vital de Pessoa contra a sua propensão metafísica, o seu espírito mortífero de análise e a sua tendência para devanear, para fantasiar. No fundo, Caeiro combate Pessoa, e daí o calor do seu apostolado: é a inteligência do poeta que se acusa a si própria.⁶

Heteronímia como divertimento e sedativo, heteronímia como forma de viver *apenas pela inteligência*, heteronímia como inteligência que se acusa a si própria. Poderíamos concluir, seguindo o raciocínio de Prado Coelho, que a heteronímia seria fruto de uma inteligência que desistiu de encontrar a Verdade (ou que se cansou de procurá-la) e que, portanto, passou a divertir-se inventando discursos poéticos, mais ou menos coerentes, para apresentar variações de uma Verdade na qual ele mesmo não crê. Ora, parece-me mais simples, óbvio e direto dizer que não se acredita na possibilidade de Verdade do que consumir a inteligência em criá-las, em multiplicá-las. Em outras palavras, a explicação racional para a heteronímia pressupõe um motivo também racional para que ela exista.

O problema desse tipo de hermenêutica redutora é tentar congelar pela razão, e exclusivamente por ela, motivos, instintos, pulsões que não são racionais, embora possam *a posteriori* serem racionalizados. Que o sejam, mas sem que se reduzam às relações de causalidade redutoras. Dinâmicos desde sua origem, esses instintos, pulsões, motivos são vividos em permanente tensão com a realidade concreta, seja esta mediada pelos sentidos, pela percepção, pela razão etc. Em outras palavras, a constituição da heteronímia se dá no trajeto antropológico, na troca constante entre o mundo da

⁶ *Idem*, p. 203 a 205.

subjetividade (pulsões) e o mundo concreto (intimações)⁷; portanto, não se reduz a causas racionais, mas se realiza por meio de um sistema complexo de retroalimentação em que o efeito é também causa e a causa, efeito⁸. Esse sistema dinâmico de trocas faz com que viver a vida não se limite a dar respostas a questões filosóficas sobre a existência, embora essas questões e respostas sejam sempre postas em jogo no embate com o mundo concreto. Essas respostas, que no fundo são as emoções e razões (sensibilidade) com que se constroem as mediações simbólicas de acesso à realidade, são expressões míticas, reatualizam arquétipos, criam sentidos para a experiência de existir.

É por isso que, a despeito das inúmeras tentativas de explicação racional da heteronímia, sejam as da crítica sejam as do próprio Pessoa, nenhuma deu conta do desejo que as pôs em movimento e que é, se bem compreendido, a única questão elucidativa do fenômeno heteronímico. Desejo assim expresso por Fernando Pessoa: “Desejo ser um criador de mitos, que é o mistério mais alto que pode obrar alguém da humanidade.”⁹

O motor da simbólica heteronímica jaz, portanto, não na inteligência, embora esta esteja inteira no processo, mas no desejo de criação, de expressão simbólica de sensibilidades. Primeiro, porque essas sensibilidades pulsam vivas dentro do poeta (ainda que em virtualidade). Segundo, porque o exercício de criação é sempre uma abertura ao possível. Terceiro, porque é a pluralidade, e não a unidade, que constitui a existência humana, por mais que esta procure se exprimir por uma personalidade ou identidade.

“Somos contos contando contos, nada”¹⁰. Ricardo Reis foi o poeta que melhor explicitou a inexistência de uma verdade absoluta a ser descoberta pela razão. Podemos considerar que a questão da vida, para ele, é uma variação da morte, ou seja, que a consciência, num piscar muito breve de olhos, depara-se com uma vida pessoal, subjetiva, que foi tirada do nada e que a ele retornará: “cadáveres adiados que procriam”¹¹. Visão trágica, certamente, mas que põe no centro da questão um dado inerente à constituição da

7 DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. São Paulo, Martins Fontes, 1997, p. 41.

8 MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999a.

9 PESSOA, Fernando. *Obras em Prosa*. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1998, p. 84.

10 PESSOA, Fernando. *Poemas de Ricardo Reis (Edição crítica de Luiz Fagundes Duarte)*. Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1994a.

11 *Idem*.

consciência humana: a elaboração de sentidos. Contar contos, esculpir estátuas, instaurar leis, construir os pilares do saber científico, constituir os imperativos categóricos da razão, escrever poesia, criar mitos, seja qual for o movimento, no seu horizonte reside a busca menos de uma verdade que de um sentido orientador da existência.

De fato, somos obrigados a concordar com Prado Coelho, a inteligência pessoana, por mais que se debruce sobre as questões da existência, nada encontrará do que procura (“falta-lhe o fôlego e a tenacidade do espírito sistemático”¹²). O que falta acrescentar é que não encontrará porque, efetivamente, não há nada a encontrar, ou seja, nenhum princípio, nenhuma verdade, nenhuma razão. Ou seja, a ilusão racional é que a verdade não foi encontrada porque ainda não se dispõe das ferramentas adequadas para descobri-la. A descoberta de Pessoa, o criador de mitos, é que essas ferramentas, dispostas ou por dispor, são só ferramentas da ilusão, uma vez que é impossível descobrir uma verdade que não existe, ou melhor, que só existe enquanto formulação mítica. Assim, os heterônimos são essas sondas a perscrutar uma realidade concebida pelas lentes da sensibilidade, em diálogo constante com o mundo concreto.

Dessa forma, proponho uma inversão de perspectiva na leitura do fenômeno heteronímico. Em vez de “produtos lúdicos duma inteligência desligada”¹³, diversidade aparente de uma unidade intrínseca, olhar os heterônimos como mitos criados para conciliar a sensibilidade com a necessidade de vivenciar sentidos no embate com o real. Não seriam os heterônimos, portanto, o resultado de uma inteligência fingida, mas o fingimento fortuito de sensibilidades que concebem sentidos sobre si e o mundo: “Vou (...) enriquecendo-me na capacidade de criar personalidades novas, novos tipos de fingir que compreendo o mundo, ou, antes, de fingir que se pode compreendê-lo”¹⁴.

Embora poucos sejam conhecidos, Fernando Pessoa criou 127 heterônimos, de acordo com José Paulo Cavalcanti Filho¹⁵. Evidentemente, muitos não deixaram de ser apenas um nome, outros figuraram em alguns projetos de novelas policiais ou ensaios. Pessoa cogitou inclusive em criar um heterônimo de um heterônimo. E há também um

12 COELHO, Jacinto do Prado. *Diversidade e Unidade em Fernando Pessoa*. Lisboa, Editorial Verbo, 1969, p. 218.

13 *Idem*, p. 219.

14 PESSOA, Fernando. *Obras em Prosa*. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1998, p. 101.

15 CAVALCANTI FILHO, José Paulo. *Fernando Pessoa: uma quase autobiografia*. Rio de Janeiro, Record, 2011.

heterônimo brasileiro, Eduardo Lança, que em 1900 teria publicado seu melhor livro de poesia, *Os meus mitos*¹⁶. Restringindo a abordagem heteronímica aos principais poetas criados por Pessoa, seguem-se exercícios mitocríticos que possibilitarão compreender como essas personalidades fingidas estruturam o sentido por meio de símbolos que perfazem o imaginário plural da poética pessoana.

Alberto Caeiro

Concebido como o mestre dos demais (Pessoa chega mesmo a afirmar: “Desculpe-me o absurdo da frase: aparecera em mim o meu mestre.”¹⁷), Alberto Caeiro posta-se diante do mundo como pastor de pensamentos que têm como síntese a afirmação do não pensar. “O Mundo não se fez para pensarmos nele (...) mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...”¹⁸. Sua perspectiva afirma uma ciência de ver, valoriza a apreensão imediata do mundo por meio das sensações, situa-se como uma afirmação radical da vida natural. Mas o que seria essa Natureza, com a qual está sempre de acordo? Cortando qualquer possibilidade de racionalização, Caeiro a conceitua (paradoxalmente de maneira racional) como partes sem um todo, ou seja, como uma existência plural.

Essa afirmação da pluralidade do mundo natural desloca a busca da verdade, ou de um sentido verdadeiro que expresse o mistério da existência¹⁹, para o exercício metafísico, fruto de uma subjetividade que se funda em desarmonia com o mundo objetivo. A saída encontrada por Caeiro é a “aprendizagem de desaprender” a ver o mundo pelos filtros da racionalidade, da subjetividade, do misticismo, da metafísica. É olhando para o mundo, apreendendo-o com os sentidos, que se pode viver em harmonia, afirmando a pluralidade da existência e dissolvendo seu mistério com a anulação da ideia de mistério e de unidade preexistente. O mundo é o que se dá a ver e não os sentidos que lhe impingimos por meio dos pensamentos, da subjetividade.

Esse mundo objetivo delineado por Caeiro configura-se por meio de um conjunto de símbolos que constelam em torno do mito de Hermes. De acordo com a mitologia grega, Hermes é o deus das estradas, intérprete da vontade dos deuses,

16 *Idem*, p. 360.

17 PESSOA, Fernando. *Obras em Prosa*. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1998, p. 96.

18 PESSOA, Fernando. *Poesia / Alberto Caeiro*. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

19 “O mistério das cousas? Sei lá o que é mistério! / O único mistério é haver quem pense no mistério” (Pessoa, 2001, p. 31).

protetor dos pastores, dos comerciantes, dos ladrões. Hermes é o mediador, mestre de um saber (*hermetica ratio*, segundo Durand) que, em Caieiro, se dá por meio de sua sensibilidade plural, que apreende o mundo vivido por meio das sensações.

Dos mitemas que estruturam o mito hermesiano – o *puer aeternus*, o mediador e o condutor de almas²⁰ –, o que se destaca com maior força para uma reflexão acerca da sensibilidade é o primeiro, a criança eterna, que no mito vem expresso pelo roubo do gado de Apolo feito por um Hermes recém-nascido, e que em Caieiro se reatualiza na figura do menino Jesus, expressa pelo poema VIII de *O Guardador de Rebanhos*.²¹

No poema, menino Jesus foge do céu, desce à terra para brincar e reconta sua mitologia:

*O seu pai era duas pessoas –
Um velho chamado José, que era carpinteiro,
E que não era pai dele;
E o outro pai era uma pomba estúpida,
A única pomba feia do mundo
Porque não era do mundo nem era pomba.
E a sua mãe não tinha amado antes de o ter.
Não era mulher: era uma mala
Em que ele tinha vindo do céu.
E queriam que ele, que só nascera da mãe,
E nunca tivera pai para amar com respeito,
Pregasse a bondade e a justiça!*

*Um dia que Deus estava a dormir
E o Espírito Santo andava a voar,
Ele foi à caixa dos milagres e roubou três.
Com o primeiro fez que ninguém soubesse que ele tinha fugido.
Com o segundo criou-se eternamente humano e menino.
Com o terceiro criou um Cristo eternamente na cruz
E deixou-o pregado na cruz que há no céu
E serve de modelo às outras.
Depois fugiu para o sol
E desceu pelo primeiro raio que apanhou.*

20 DURAND, Gilbert. *Science de l'homme et tradition*. Paris, Berg International, 1979, p. 148 a 150.

21 PESSOA, Fernando. *Poesia / Alberto Caieiro*. São Paulo, Companhia das Letras, 2001, p. 37 a 43.

O menino Jesus age como um *Trickster*, o trapaceiro, figura mitológica das sociedades arcaicas que se caracteriza pela insensatez, pela irreverência e pela desordem. Como pontua Campbell, “na esfera paleolítica, de onde essa figura provém, ele era o arquétipo do herói, o doador de todos os grandes benefícios – o portador do fogo e o instrutor da humanidade.”²²

A criação do modelo da cruz por Jesus menino denuncia uma tradição ocidental de desvalorização da imagem, que é tratada como representação, como cópia, estanque e inalterável; o Jesus de Caeiro abre-se à experiência, reinstaura o seu próprio devir e reativa a imagem em seu sentido simbólico. Sem deixar de pertencer ao universo divino, participa também do universo humano, como mediador, com a diferença de que, no plano divino, aparece como representação, imagem sem vida, sem alma e sem vontade, ícone de uma religião instituída que não liga mais o humano ao divino. O religamento do homem à natureza se dá por sua presença viva entre os homens, com as características que constitui o mundo sagrado da poesia caeiriana.

Na continuação do poema, após descrever as atividades infantis de Jesus, Caeiro apresenta os símbolos cristãos vistos pelos olhos de uma criança:

*Diz-me muito mal de Deus.
Diz que ele é um velho estúpido e doente,
Sempre a escarrar no chão
E a dizer indecências.
A Virgem Maria leva as tardes da eternidade a fazer meia.
E o Espírito Santo coça-se com o bico
E empoleira-se nas cadeiras e suja-as.
Tudo no céu é estúpido como a Igreja Católica.
Diz-me que Deus não percebe nada
Das coisas que criou –
“Se é que ele as criou, do que duvido” –.
“Ele diz, por exemplo, que os seres cantam a sua glória,
Mas os seres não cantam nada.
Se cantassem seriam cantores.
Os seres existem e mais nada
E por isso se chamam seres”.*

22 CAMPBELL, Joseph. *As Máscaras de Deus: Mitologia Primitiva*. São Paulo, Palas Athena, 1992, p. 226.

*E depois, cansado de dizer mal de Deus,
O Menino Jesus adormece nos meus braços
E eu levo-o ao colo para casa.*

Contra a força de Prometeu e de sua transgressão civilizadora dos séculos XVIII e XIX, Hermes surge com a simplicidade e sabedoria de um menino divino e, sem a *hybris* característica dos heróis, inverte a representação oficial de Deus, da Virgem e do Espírito Santo relendo-os a partir de um referencial humano. Deus é impertinente e mal-humorado, lembra-nos o pior momento de Prometeu, em que mesmo preso se mostra inflexível, arrogante e orgulhoso, o que lhe vale a reprimenda de Hermes, que o acusa de ter a “razão conturbada”²³.

Se de um lado as figuras divinas são rebaixadas aos valores cotidianos, por outro, o poeta celebrará o sagrado no humano, aproximando Jesus ao menino comum. Na estrofe em que Jesus é caracterizado, não há estrelas cadentes, sinais do céu, matanças e exílios, há apenas um menino que limpa o nariz ao braço, rouba fruta, chora de medo e levanta a saia das moças pela estrada.

Caeiro se auto-inicia no caminho da pluralidade, da diferença e da alteridade, trazendo em si o mestre e o discípulo, o humano e o divino, a natureza e a cultura e situando sua própria existência no território do sagrado, tratando a vida comum e o cotidiano afirmativamente.

Nesse sentido, a solução que apresenta ao problema metafísico da existência consiste na afirmação incondicional da vida e da existência em sua vertente natural, mas não de uma natureza conceitualmente construída pelo humano, mas imanentemente plural ou, como define, *partes sem um todo*, em que *todo* representa a noção de “um conjunto real e verdadeiro”. Natureza é o que vemos e não um conjunto de leis. Portanto, é ao pensamento moderno que Caeiro responde, ironizando a própria noção de verdade. A verdade buscada pelo homem moderno é encontrada por Caeiro na negação de qualquer princípio constitutivo da existência: a existência é plural. Esse é o conhecimento vivido por sua sensibilidade e expresso por sua poesia.

23 ÉSQUILO, SÓFOCLES & EURÍPEDES. *Teatro Grego*. Prefácio e Tradução de J. B. Mello e Souza. Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, W. M. Jackson, 1953, p. 37 a 41.

Álvaro de Campos

O engenheiro ocioso da metrópole declara-se também discípulo de Caeiro: “O que o mestre Caeiro me ensinou foi a ter clareza; equilíbrio, organismo no delírio e no desvairamento, e também me ensinou a não procurar ter filosofia nenhuma, mas com alma”²⁴. O efeito dessa lição se dá, na evolução poética de Campos, numa radical conversão, não só literária, mas também de sensibilidade. Deixa de escrever poemas simbolistas, como *O Opiário*, e passa a dar vazão à sua sensibilidade excessivamente excitada, tanto pela vida moderna quanto por suas inquietações metafísicas. No plano mítico, desnuda-se de um conjunto de símbolos predominantemente dionisíacos para aderir a uma simbólica presidida por Hermes.

Longe da vida natural e da tranquilidade do campo, a sensibilidade de Campos oscila entre o furor e o desânimo, o entusiasmo e a depressão, o querer tudo e o sentir-se nada. É guiado pela emoção, pelo desatino, traz em si o desejo do absoluto, mas sofre a dor de existir. Sonda o mistério da existência, mas recusa-se à Verdade final, a qual «não deve poder suportar-se»²⁵, muito provavelmente porque a intui inexistente. Inexistência que constitui o próprio ser, que só se define pelo instante, pronto a dissolver-se pela passagem do tempo:

*Tento reconstruir na minha imaginação
Quem eu era e como era quando por aqui passava
Ha vinte annos...
Não me lembro, não me posso lembrar.
O outro que aqui passava então,
Se existisse hoje, talvez se lembrasse...
Ha tanta personagem de romance que conheço melhor por dentro
Do que esse eu-mesmo que ha vinte annos passava aqui!*²⁶

O exercício contínuo da sensibilidade de Álvaro de Campos é o de debruçar metafisicamente sobre o mistério da existência. No entanto, no embate de suas pulsões

24 PESSOA, Fernando. *Obras em Prosa*. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1998, p. 155.

25 PESSOA, Fernando. *Álvaro de Campos: Livro de Versos*. Edição Crítica de Teresa Rita Lopes. Lisboa, Editorial Estampa, 1997a, p. 244.

26 *Idem*, p. 312.

subjetivas com as intimações do meio social (a tecnização funcional da vida moderna), a impossibilidade de atingir um conhecimento pleno é fonte de renovada angústia.

Mas a angústia de Campos não se resolve na expressão da derrota pessoal («Não: não sou nada») ou na dissolução num todo que anule sua individualidade («Ah, não ser eu toda a gente e toda a parte!»), mas faz concorrer esses grupos de imagens paradoxalmente: o tempo é curto para todas as possibilidades de realização e é longo demais para a recusa; não ser nada, querer ser tudo; querer ser tudo, não ser nada, recursivamente, em que um pólo retroage sobre o outro, ou seja, é simultaneamente causa e efeito. A ansiedade de Campos, “sentir tudo de todas as maneiras”, coincide com seu desânimo, acordar para a “mesma vida para que tinha adormecido”. E aqui se começa a desenhar com mais nitidez sua angústia hermesiana: a impossibilidade de uma vivência iniciática plena. Campos ouve o chamado, mas não encontra condições culturais para seu desenvolvimento, o que implica um trajeto solitário, marginal, interior.

Segundo Eliade, tanto a vocação espontânea como a busca iniciática implicam uma enfermidade misteriosa, um ritual mais ou menos simbólico de morte mística, sugerida por um esquartejamento do corpo e uma renovação dos órgãos. Em geral, essa morte simbólica é sugerida pelo sonho letárgico²⁷.

Campos faz de sua inadaptação social, de sua inquietude, essa enfermidade misteriosa, refugiando-se constantemente nos sonhos. A vida acordada e sonhada fundem-se na mesma busca de conhecimento.

O que mais ressentido Campos é a impossibilidade de viver seu intento de existência plural:

*Quanto mais eu sinta, quanto mais eu sinta como varias pessoas,
Quanto mais personalidades eu tiver,
Quanto mais intensamente, estridentemente as tiver,
Quanto mais simultaneamente sentir com todas ellas,
Quanto mais unificadamente diverso, dispersadamente attento,
Estiver, sentir, viver, fôr,
Mais possuirei a existencia total do universo,*

27 ELIADE, Mircea. *El chamanismo y las técnicas arcaicas Del éxtasis*. México, Fondo de Cultura Económica, 1976, p. 60 e 61.

*Mais completo serei pelo espaço inteiro fora,
Mais analogo serei a Deus, seja elle quem fôr,
Porque, seja elle quem fôr, com certeza que é Tudo,
E fôra d'Elle ha só Elle, e Tudo para Elle é pouco.*²⁸

O diálogo entre a pluralidade e a unicidade é a grande lição de Campos: ao *sentir tudo de todas as maneiras* constitui-se como o *arquétipo das possibilidades humanas*²⁹, característica fundamental de todo mestre. Sua obra revela uma dimensão pedagógica da vida que põe o homem em ligação com a *existência total do universo*.

Totalidade que possibilita ao homem uma realização divina, ou uma experiência com Deus, pois “Cada alma é uma escada para Deus, / Cada alma é um corredor-Universo para Deus”³⁰. Mas essa possibilidade existencial é drasticamente inviabilizada pelo mundo moderno, pois suas exigências só permitem que se ouça “a voz de Deus num pôço tapado”³¹.

Campos oscila, portanto, entre a plenitude do sentido imanente à transcendência e o seu esvaziamento em um mundo onde “o impossível [é] tão estúpido como o real”³². Entre a totalidade e os fragmentos, entre o sonho e a vigília, a pluralidade de Campos é sempre uma escolha a ser realizada. “O movimento metafísico do pensamento dos heterônimos-discípulos hesita então entre a aspiração à presença máxima do Ser e a tentação do ceticismo absoluto”³³.

A poesia de Campos está sempre operando uma mediação entre opostos que se reúnem no mesmo problema da existência: o que é existir, viver, morrer? Que conhecimento podemos ter dessa experiência? Como resolver esse mistério? Como caminhante hermesiano que considera a vida uma busca, Campos jamais encontra uma resposta. De onde podemos extrair a lição de que, numa existência infundada como a que experienciamos por meio da vida, é impossível vivê-la sem um sentido, ainda que seu sentido maior seja buscar (ou criar) esse sentido.

28 PESSOA, Fernando. *Álvaro de Campos: Livro de Versos*. Edição Crítica de Teresa Rita Lopes. Lisboa, Editorial Estampa, 1997a, p. 312, p. 200.

29 GUSDORF, Georges. *Professores Para Quê?* São Paulo, Martins Fontes, 1987, p. 56.

30 PESSOA, Fernando. *Álvaro de Campos: Livro de Versos*. Edição Crítica de Teresa Rita Lopes. Lisboa, Editorial Estampa, 1997a, p. 200.

31 *Idem*, p. 237.

32 *Idem*, p. 239.

33 GIL, José. *Diferença e negação na poesia de Fernando Pessoa*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2000, p. 136.

Ricardo Reis

Ricardo Reis postula em sua obra poética uma compreensão trágica da vida, pela qual a vida é significada a partir da morte, limite inexorável que convoca a uma atitude de aceitação e preparação. Preparar-se para a morte é viver sem paixões, sem envolvimento e sem esperança. A brevidade da vida é o tema ordenador de toda a poesia de Reis, em relação ao qual se elabora seu imaginário poético, simbolizado pela rosa, pelo rio, pelo destino, pelos deuses, pelo jogo e por outros símbolos do tempo breve.

*Breve o dia, breve o ano, breve tudo.
Não tarda nada sermos³⁴.*

Concepção trágica que evidencia uma filosofia da vida, composta como código e direcionada a um leitor/discípulo. À maneira de um Gracián, pensador trágico, ou de um Horácio, que o inspira, *ensina* a viver entre o gozo dos prazeres e a atenuação dos sofrimentos.

*Colhe as flores mas larga-as,
Das mãos mal as olhaste.*

*Senta-te ao sol. Abdica
E sê rei de ti próprio³⁵.*

As flores murcham, o dia anoitece, a vida morre, mas, enquanto houver flores, dias e vida, seremos reis, desde que renunciemos a sê-lo. Pensamento paradoxal que expressa a vida integrada ao seu contrário. Morte que é o fim da vida, mas morte que é vivida diariamente, nas pequenas mortes de todos os dias, seja a das flores, seja a do que imaginamos ser.

*Nada se sabe, tudo se imagina.
Circunda-te de rosas, ama, bebe
E cala. O mais é nada³⁶.*

34 PESSOA, Fernando. *Odes de Ricardo Reis*. Portugal, Europa-América, 1994b, p. 136.

35 *Idem*, p. 104.

36 *Idem*, p. 125.

Essa vida tranquila, de aceitação do destino, repousa na inquietude própria da consciência do fim. Trata-se aqui de saber viver uma vida que se apresenta como indiferença, tempo que passa, destino que conduz à morte. Como intervalo, a vida não pode durar, não pode ser apreendida, não pode ser possuída. A atitude que convém é a da abdicação, da entrega, da abertura ao que nos supera e nos engloba. E nessa atitude, transformar a indiferença numa altivez. Algo semelhante nos ensina Gracián:

Não esperar até ser um sol poente. Constitui uma máxima para quem é prudente abandonar as coisas antes de ser abandonado por elas. Devemos fazer até de nosso fenecer um triunfo. (...) Que a beleza quebre o espelho sagazmente, na hora certa, e não tarde demais, quando este lhe revelará a verdade³⁷.

Triunfar diante da morte só é possível pela abdicação. Eis uma liberdade fundada sobre o nada querer: “Quer pouco: terás tudo. / Quer nada: serás livre”³⁸. Os espíritos mais afeitos ao drama moderno, à dominação de si e do mundo, à superação das adversidades, de sensibilidade heróica, talvez reajam acusando a mediocridade de uma vida vivida à sombra, indiferente à grandiosidade dos feitos heróicos, dos valores, das instituições que regem a sociedade, etc. Mas antes de se pôr a lutar, é preciso considerar que tal liberdade, tal adesão ao instante, tal indiferença pode convocar a uma interidade, à integração do que é e de seu contrário.

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive*³⁹.

No imaginário de Reis, a presença de Hermes impõe-se por meio dos seus três mitemas principais: na valorização da potência do pequeno, mas de uma forma

37 GRACIÁN, Baltasar. *A Arte da Prudência*. São Paulo, Martin Claret, 1998, p. 66.

38 PESSOA, Fernando. *Odes de Ricardo Reis*. Portugal, Europa-América, 1994b, p. 134.

39 *Idem*, p. 140.

paradoxal, pois eleva o destino à amplitude dos deuses, lembrando a fórmula de Píndaro, de que são os deuses e os homens da mesma raça; na mediação, por meio da qual forças antagônicas são justa, sobre e interpostas; e na atuação como guia, tanto quando assume a voz de um mestre que se direciona a seus discípulos para *ensinar* a arte de viver (e morrer) quanto quando abdica para ser rei de si próprio.

Sua obra opera, portanto, pela lógica da *coincidentia oppositorum*: ao mesmo tempo em que Reis se mostra consciente da inexorabilidade do destino, deseja perdurar; quer ensinar a viver, mas o que apregoa é passar pela vida; recusa o prazer, mas tem a boca roxa de vinho e da embriaguez do momento; nega a emoção, mas está intimamente envolvido com a vida; enfim, não ignora o que esquece, mas canta por esquecê-lo, embora o que cante é a afirmação constante do que busca esquecer. Reis, acelerando o tempo, domina a morte e o destino cantando-os, traz o fim para o presente e, assim, vai de momento a momento adiando a morte para um tempo sempre outro. Reis não teme morrer porque já está morto, afinal “somos cadáveres adiados que procriam”.

O que nos ensina Reis é que, na breve hospedagem que a vida é, não temos porque nos angustiar com o fim, porque já o sabemos agora. A dificuldade de viver é resolvida pelo seu contrário, a aceitação da morte, que antecipada propicia que se passe pela vida indiferente, sem necessidade de agir, já que tudo é vão. Em contrapartida, a dificuldade de morrer é resolvida também pelo seu contrário, a afirmação da vida, aceita em toda sua fragilidade, em toda sua pequenez, argumento que busca atenuar não só o medo da morte, mas toda emoção de viver, já que a vida, não sendo algo que se possua, não é algo que se perca.

Como paganista, Reis afirma a presença dos deuses e reafirma, como os demais heterônimos, a pluralidade como base da constituição da existência. Na sua concepção, embora imortais, os deuses padecem da mesma subjugação ao Destino. Sem negar sua força ou sua realidade no mundo, não busca, todavia, sua intervenção: “Quero dos deuses só que não me lembrem” ou “Aos deuses peço só que me concedam / O nada lhes pedir.”⁴⁰

A lucidez de Reis, que afirma os deuses mesmo pondo-os em dúvida, está em vê-los justamente como mito, seres maiores que nos servem de arquétipos para nossas próprias realizações, para nossa compreensão de nós e do mundo. Os deuses existem,

40 *Idem*, p. 147.

mas tão somente no plano arquetípico, imaginário, como criação humana, habitantes da nossa cultura e memória.

Portanto, ser como os deuses é erguer sonhos que possam imitá-los, não por sua natureza divina, mas por serem eles mesmos seres que se iludem. Nesse sentido, podemos afirmar que o paganismo de Reis não é mais que outra maneira de expressar essa crença na expressão mítica, não pelo que exprime, pois o que exprime é inexprimível, mas por se constituir um modo, uma linguagem, uma possibilidade de falar do dado inefável que constitui a vida. Assim, a própria vida assume a estrutura mítica, constituindo-se como uma narrativa dinâmica, expressa pela mediação simbólica, característica fundamental da cultura humana, que é dotar de sentido a existência, através do imaginário, para poder dar conta do tempo que passa.

Buscando o mínimo de dor, o homem deve procurar sobretudo a calma, a tranqüilidade, abstendo-se do esforço e da atividade útil. (...) Devemos buscar dar-nos a ilusão da calma, da liberdade e da felicidade, cousas inatingíveis porque, quanto à liberdade, os próprios deuses – sobre que pesa o Fado – a não têm; quanto à felicidade, não a pode ter quem está exilado da sua fé e do meio onde a sua alma devia viver; e quanto à calma, quem vive na angústia complexa de hoje, quem vive sempre à espera da morte, dificilmente pode fingir-se calmo⁴¹.

Percebe-se, portanto, que a calma, a liberdade e a felicidade que constituem a afirmação filosófica de Reis não são vividas de fato, mas são formuladas para se poder viver. Fingir-se, iludir-se seria, portanto, a melhor forma de dar conta do dado trágico que assola a existência, porque é preciso criar um sentido onde sentido algum existe. Assim, podemos concluir que Reis é um cadáver que cria. Sua obra nos ensina que cantando sobre a vida, e recriando-a em palavras, podemos imaginariamente povoá-la de sentidos para adequá-la à nossa própria sensibilidade.

Fernando Pessoa Ortônimo

As características predominantes de sua obra são o *nacionalismo místico*, presente principalmente em *Mensagem*, as sondagens sobre o ser, a busca incessante pelo (auto)

41 PESSOA, Fernando. *Obras em Prosa*. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1998, p. 140.

conhecimento e a tentativa de compreensão sobre o fazer poético, que em Pessoa – criador de mitos – assume a condição de *mitopoiesis*.

Em sua obra, há um constante debruçar-se sobre o ser, tentativas várias de chegar a uma solução qualquer, que no fundo sabe impossível, para a questão da existência. Há em Pessoa a lucidez de se saber pensante, exageradamente pensante, mas que não encontra, pela impossibilidade mesma de o pensamento coincidir com o objeto pensado, uma solução para o que pensa. É por isso que, em determinados momentos, a vida é “sentir vaga e indefinida...”⁴², sem que o verso, que encerra o poema, traga algum objeto ao verbo sentir. O que é que o poeta sente? O que for, que na verdade não é, adjetiva-se com o vago e o indefinido.

Seus versos expressam uma obsessão por si mesmo:

*Eu não sei o que sou.
Não sei se sou o sonho
Que alguém de outro mundo esteja tendo...
Creio talvez que estou
Sendo um perfil casual de rei tristonho
N'uma historia que um deus está relendo.*⁴³

Transformar a sensação de dúvida quanto ao sentido da existência em narrativa, cuja potência simbólica pela lógica da poesia eleva-se ao quadrado do quadrado a cada verso, é a obra alquímica à qual se dedicou Pessoa, caráter que evidencia o imaginário hermesiano que dirige sua obra. Como criador de mitos, Pessoa inicia criando-se a si mesmo, que não teria necessidade desse *mesmo* se não fossem os outros, seus heterônimos, criados num segundo momento e que marcam a necessidade de um ortônimo.

A mediação necessária para a compreensão dessas duas instâncias existenciais que são o Pessoa mitopoiético e o Pessoa ortônimo é mais uma faceta de Hermes. O ser pode se diferenciar de si por cisão esquizomórfica – *há em mim um inimigo que preciso combater* ou, de modo mais brando, *penso, logo existo*, que cinde sentir e pensar na busca pelo saber; mas o ser pode também se diferenciar de si por um acréscimo de ser. Esse mais-ser, que tanto pode originar-se pela mediação ou ser origem dela, atesta que a

42 PESSOA, Fernando. *Poesia I: 1902-1929*. Lisboa, Europa-América, 1995, p. 110.

43 PESSOA, Fernando. *Mensagem – Poemas esotéricos*. ALLCA XX, 1997b, p. 111.

mediação é imprescindível no jogo que se instaura entre os eus que habitam o mesmo ser. Então, Pessoa, o criador de mitos, é quem guia a mediação intersubjetiva entre Pessoa ortônimo e Campos, Caeiro, Reis e de um com o outro, em todas as combinações possíveis.

Quanto à sua única obra publicada em vida, *Mensagem*, caracteriza-se, miticamente, pelo movimento de redenção, que faz com que o passado se situe numa dimensão atemporal, fundindo os gêneros épico, dramático e lírico, por meio dos quais canta a grandiosidade perdida e por resgatar de Portugal, assumindo a voz, em primeira pessoa, dos grandes heróis do império sonhado.

Há um estrato mítico que embasa esse sonho de grandeza e a espera por redenção, como possibilidade de cumprir uma promessa antiga, longínqua, que foi anunciada no período da formação de um império que ruiu antes mesmo de se solidificar. O sebastianismo presente em sua obra, mais do que a certeza de uma realização concreta, expressa a possibilidade de um futuro coletivo pleno, desejo que espelha a exigência de *superação* individual.

O rei D. Sebastião deixa de ser uma personagem histórica para encarnar o arquétipo do Herói futuro. Ninguém mais o espera à beira do Oceano, o tempo passou e seu corpo permaneceu desaparecido, mas seu sonho de grandeza, sua loucura desmedida, sua aventura guerreira servirão de mitemas para o novo D. Sebastião que surgirá para resgatar, não tanto a grandiosidade de um império português, mas a auto-estima de se saber um povo escolhido pelo Destino para disseminar culturalmente suas criações, criações de um povo sonhador e, por isso mesmo, repleto de saudades.

Na sondagem sobre o ser, Fernando Pessoa mostra-se bastante cerebral. Sua inteligência procura, no caso dos heterônimos, aplicar-se na constituição da mundividência de cada um. Caeiro queria não pensar; Reis, não sentir; Campos, não existir em sua individualidade. Em Pessoa ortônimo, vemo-lo pensando sobre o pensar, sobre o sentir e sobre o existir. Dificilmente o flagramos vivendo. Sua busca é de autoconhecimento.

Temos que viver intimamente aquilo que repudiamos. (...) Reconhecer a verdade como verdade, e ao mesmo tempo como erro; viver os contrários, não os aceitando; sentir tudo de todas as maneiras, e não ser nada, no fim, senão o entendimento de tudo – quando o homem se ergue a este píncaro,

está livre, como em todos os píncaros, está só, com em todos os píncaros, está unido ao céu, a que nunca está unido, como em todos os píncaros⁴⁴.

Mitocrítica e Heteronímia

A mitocrítica das sensibilidades postas em jogo nas concepções de mundo presentes em cada heterônimo não só desloca a questão de se saber se Fernando Pessoa era um ou vários, como põe em xeque essa lógica antitética, de origem aristotélica, que se funda na busca de um princípio único e exclusivista. Para a compreensão da heteronímia pessoana, pouco importa que se decida sobre sua unidade ou diversidade, porque, para sermos justos com as pretensões do poeta, é preciso que aceitemos que era simultaneamente único e diverso, ao mesmo tempo um e vários.

A lógica que preside a organização de sua obra é a da recursividade: “A organização recursiva é a organização cujos efeitos e produtos são necessários a sua própria causação e a sua própria produção”⁴⁵. Complementando a ideia, Morin reitera a dupla via da recursividade com outro conceito: “a organização é aquilo que constitui um sistema a partir de elementos diferentes; portanto, ela constitui, ao mesmo tempo, uma unidade e uma multiplicidade. A complexidade lógica de unitas multiplex nos pede para não transformarmos o múltiplo em um, nem o um em múltiplo”⁴⁶.

Como criador de mitos, Pessoa descentra-se em personalidades múltiplas, ainda que, de modo geral, todas respondam às suas próprias questões existenciais, que são, em última instância, as questões que sempre inquietaram a consciência do homem que se volta para o mistério da existência e que, em nossa época, coaduna-se com a paisagem cultural que nos é própria. Se o niilismo suspende a verdade e instaura a crise do conhecimento em nossa época moderna, não há como o poeta ignorar esse dado na reflexão que empreende sobre o mistério da existência. É por isso que escolhe criar mitos, pois só eles podem restabelecer, ainda que de forma tensionada, paradoxal, uma relação de outra ordem, que não seja exclusivamente racional, mas também simbólica, poética, com esse mistério.

44 Pessoa *apud* BRÉCHON, Robert. *Estranho estrangeiro: uma biografia de Fernando Pessoa*. Rio de Janeiro, Record, 1999, p. 462.

45 MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999a, p. 182.

46 *Idem*, p. 180.

Fernando Pessoa foi um investigador obsessivo do como se processaria o conhecimento autêntico das relações homem-palavra-mundo-Deus ou Mistério em um universo em transformação.

É esse fulcro filosófico que unifica, ou identifica, na origem seus diversos heterônimos (...). Por diferentes que se mostrem entre si, igualam-se todos por um impulso de raiz: visceral preocupação com o conhecer ou a recusa ao saber já constituído e consagrado.

(...) Sua multifacetada obra é um dos frutos mais significativos da crise do conhecimento (...) e que tentava responder à interrogação basilar: como posso eu conhecer o Real? E o além-Real?⁴⁷

Essa crise do conhecimento, investigada por Morin, marca uma transição de paradigma, no seio da qual se formula o imaginário postulado por Gilbert Durand. É assim que, menos do que uma unidade temática, o que se desenha na obra poética de Pessoa é uma coerência simbólica expressa pelo seu imaginário hermesiano, imaginário que não surge como dado isolado, mas que permeia a criação artística do século XX, seja de Marcel Proust, seja de James Joyce.

Para Durand, o século XX, ainda que subsistam em determinadas esferas os mitos de Prometeu e Dioniso, vê ressurgir o mito de Hermes, presente entre os cientistas e poetas, entre os criadores, afeitos a uma razão hermesiana, que pensa os contrários sem apagá-los, expressando a coincidência dos opostos de todo paradoxo⁴⁸.

De certa forma, essa concepção durandiana dos mitos que circulam em nossa época – entendidos aqui como estruturas de sensibilidade – aceita em seu pensamento a pluralidade que nos caracteriza e faz com que sensibilidades diferentes convivam num mesmo indivíduo, de acordo com as situações vividas – e isso por meio do trajeto antropológico.

Portanto, o que a mitocrítica da obra pessoana aponta e a mitanálise do período confirma é o retorno de Hermes como mito que recoloca em cena uma ontologia pluralista, uma epistemologia interativa/holonômica, uma lógica polivalente (contraditória), uma causalidade probabilística (em redes), uma metodologia fenomenológico-compreensiva,

47 NOVAES COELHO, Nelly. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo, Peirópolis, 2000, p. 57 e 58.

48 DURAND, Gilbert. *Science de l'homme et tradition*. Paris, Berg International, 1979, p. 227.

uma análise estrutural e uma linguagem simbólica⁴⁹. É nesse âmbito – em que se pratica uma nova epistemologia na busca pelo saber, como índice da crise do conhecimento e também uma tentativa de superação – que a obra poética de Fernando Pessoa se insere. E seu caráter heteronímico converge perfeitamente para a ordem plural que entra em cena pelas mãos de Hermes.

Dessa forma, no que tange ainda à questão da heteronímia, o que há de comum entre os heterônimos, a despeito da simbólica particular de cada um, é o mesmo gesto hermesiano de conciliar os opostos sem apagá-los, *coincidentia oppositorum* que faz com que termos antagônicos não se anulem, mas afirmem-se de maneira contraditória e simultânea, pondo em relação uma nova forma de compreender a existência e dotá-la de sentido. Mas esse movimento de compreensão da existência, se é comum a todos os heterônimos, resolve-se de maneira singular em cada um deles, com uma sensibilidade particular e uma simbólica diferente. Caeiro é o pastor de pensamentos, vive na sua aldeia e concebe uma vida natural afirmada em sua imanência e apreendida pela ciência de ver; é a eterna criança. Campos é o engenheiro metafísico que busca a totalidade da existência por meio da emoção; sonha ser tudo, não realiza nada. Reis é o aristocrata que vive deslocado numa sociedade de bárbaros e foge da emoção para que a força da racionalidade possa imperar diante da morte; seu *ethos* é o da indiferença, ainda que fingida. O ortônimo é o nacionalista místico, poeta que pensa exaustivamente sua existência e o mistério do mundo, refletindo sobre sua própria arte poética; é o poeta da tradição, mas também da experimentação.

Estudados independentemente, os heterônimos sustentam-se como unidade, pois possuem sensibilidades e concepções de mundo que os caracterizam em suas singularidades. Mas é vista em conjunto, como organização complexa, que a obra pessoana alteia-se e a heteronímia se destaca, concretizando o desejo de Fernando Pessoa de ser um criador de mitos.

49 PAULA CARVALHO, José Carlos. *Antropologia das Organizações e Educação: Um Ensaio Holonômico*. Rio de Janeiro, Imago, 1990.

A problemática arte-interpretação e os usos da hermenêutica semântico-simbólica na significação da imagem visual *obtusa*

Alexander de Freitas

Universidade Federal do ABC

À Maria Cecília, orientadora, amiga e companheira.

Introdução

A relação da linguagem com a pintura é uma relação infinita. (...) São irreduzíveis uma ao outro: por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem. (Michel Foucault, 1995, p. 25)

Graças ao que, na imagem, é puramente imagem, podemos passar sem a palavra e continuamos a nos entender. (Roland Barthes, 1990, p. 55)

Apesar da imagem visual ser um recurso sempre invocado direta ou tacitamente nas pesquisas sobre o imaginário, ainda hoje é problemático e carece de explicitação o processo vivido pelo pesquisador na interpretação do seu “*corpus visual*”, de maneira

que se poderia dizer que a tradução da imagem visual em texto verbal, exigência da pesquisa acadêmica, faz com que o sábio trocadilho italiano “*traduttore, traditore*” – “tradutor, traidor” – seja ainda aplicável e verossímil.

É justamente a denuncia da irredutibilidade da imagem visual ao texto verbal que está expressa nas duas epígrafes que utilizo para problematizar as questões que gostaria de discutir no presente artigo. Na primeira, Michel Foucault, na clássica análise do quadro “*Las meninas*” de Velásquez, aponta as divergências entre “o que se diz” e “o que se vê”, isso porque o que é dito verbalmente pouco conflui para o que está dito visualmente: para Foucault nunca que a mão do pintor coincide – e, se reduz – à mão do escritor que se debruça sobre a interpretação da arte visual.

É que fazendo uso do encadeamento obrigatoriamente linear que normatiza e regula a sintaxe do discurso verbal, a mão do escritor pode racionalizar e reduzir o que expressa a mão do pintor, mas não traduzir a imagem visual que se desenha: a mão do escritor é, por determinação da linguagem de que este se utiliza, infinitamente mais objetiva, mais unívoca, mais regulamentada e mais disciplinada do que a sorradeira, leve, incoercível e indisciplinada – poderia dizer, mais fielmente, “entrópica” – mão do pintor. Tal discrepância evidenciada por Foucault vale principalmente quando se considera a relação da imagem visual com o texto verbal não-artístico – isto é, não-literário – como é o caso da linguagem que o filósofo se utiliza para decifrar o quadro de Velásquez, que se enquadra dentro da mesma ordem discursiva da pesquisa acadêmica.

Mas a dissonância entre o que “diz” o texto verbal e o que “diz” a imagem visual se encontra elevada às últimas conseqüências na segunda epígrafe. Nesta, Roland Barthes evidencia uma incomunicabilidade entre os dois textos, ou melhor dizendo, reconduz ao limite a perspectiva interpretativa que funda o discurso do crítico de arte. É assim que exortando à valorização da imagem pela imagem – defendendo uma total irredutibilidade de uma linguagem à outra – Barthes propõe uma interlocução por medição imagética, sem a intromissão da linguagem articulada do interpretante, isto é, que prescinde da palavra como elemento de intermediação da imagem visual com o seu espectador.

Mas se a imagem não pode ser descrita, traduzida, decifrada; se não há solução de contigüidade entre a imagem visual e a linguagem articulada: a palavra escrita de que se vale o interpretante – efetivamente, se eu admitir à guisa de Barthes, que é possível

“passar sem palavras e continuamos a nos entender” –; então, como propor a interpretação de um “*corpus* visual” num contexto acadêmico, que exige a interposição do texto verbal?

Para projetar mais algumas sombras e luzes sobre esta relação dilemática entre a imagem visual e sua interpretação pelo texto verbal, este artigo pretende resgatar, revisitar e reinventar o norte interpretativo pensado por Gilbert Durand a partir de uma perspectiva *semântica* e *simbólica* de análise (*hermenêutica semântico-simbólica*). Em um segundo momento, pretende-se mostrar o modo de funcionamento e os usos desta *hermenêutica semântico-simbólica* na decifração de uma imagem visual (ilustração 1, vide última página do artigo) que se revelou a mais complexa e difícil do “*corpus* visual” da minha tese de doutoramento¹.

O objetivo principal é explicitar o longo e denso percurso dialógico entre uma imagem visual “*obtusa*”² e o texto verbal de que se vale o interpretante para conduzir sua análise, salvaguardando o jogo antagonista, concorrente e complementar entre estas linguagens e admitindo uma interpretação sempre aberta, provisória e falível.

Por uma hermenêutica semântico-simbólica à guisa de Gilbert Durand

Para circunscrever uma modalidade de análise da imagem visual no âmbito de uma perspectiva semântico-compreensiva, recorro a Gilbert Durand, para quem a semântica se define como “*ciência do sentido*”³, isto é, como uma ciência da interpretação e da elaboração de sentidos, ancorada no uso pragmático da língua:

Los “operadores” semánticos no tienen en absoluto el mismo origen que los operadores algebraicos que pretenden – mediante la física y sus técnicas – dar lugar a una operación objetiva. Los operadores semánticos apuntan hacia un sentido, una orientación del sujeto que llamamos “comprensión”. (...) Es preciso que el lingüista tome conciencia de una vez del “círculo semántico”, y se dé cuenta de que el “estatuto del significado” no se deriva

1 FREITAS, A. *Imagens da memória barroca de Ouro Preto: o espaço barroco como educador do imaginário ouro-pretano*. Tese de doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009. (disponível no sítio: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-153918/>).

2 BARTHES, R. *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

3 DURAND, G. *De la mitocrítica al mitoanálisis*. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 1993, p. 43.

del estatuto del significante, y que “la palabra *perro* no muerde”. Pero hay que añadir, además, que el perro tampoco muerde – en sí –; sólo muerde al hombre o a cualquier otro mamífero que “interpreta” la mordedura, que la “usa” significativamente⁴.

Denunciando na passagem acima a fragilidade dos pilares de sustentação da lingüística estrutural de Saussure, Propp e o do Círculo de Praga, Durand refuta a objetividade positivista do estruturalismo lingüístico, segundo ele fundado sobre as necessidades nascentes da cibernética e da informática. Neste sentido, é enquanto crítica ao estruturalismo lingüístico que Durand vai afirmar, na citação acima, que a palavra cachorro “não morde”, isso porque esta palavra não possui um significado em si, mas, ao contrário, depende inexoravelmente do contexto de uso para que se produza sua significação. É assim que a compreensão da palavra “cachorro”, através do conceito de *semântica* de Durand, depende, obrigatoriamente, da motivação pragmática do seu uso, na elaboração da sua significação.

Por intermédio do “*Postulado de uso semântico*” – no qual Durand defende a relativização do sentido através do contexto de uso da língua – é possível compreender que a semântica é, para Durand, uma atitude interpretativa e compreensiva que re-introduz o humano como tutor dos processos intersubjetivos de significação, criação e uso da linguagem, em total contraposição à lógica tecno-binária da cibernética e da informática.

Deste modo, vou entender a análise semântica, no contexto durandiano, como uma atitude anti-positivista cujo objetivo é re-afirmar a relativização do sentido através do seu contexto de uso, re-allocando a subjetividade e a polissemia criativa do *sapiens sapiens* como condição *sine qua non* do processo de elaboração da significação de uma imagem sob investigação. Daí o autor falar em “*semantismo das imagens*”⁵.

Mas o principal motivo da minha insistência para que se compreenda a perspectiva “semântica” na análise de imagens visuais é porque, através dela, pretendo demarcar uma contraposição às modalidades descritivo-estilísticas e/ou descritivo-históricas com que, quase sempre, se investigam as artes visuais. Sobretudo no contexto

4 *Idem*, p. 59-60.

5 *Idem*, p. 60-64.

6 DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário*. Lisboa: Editorial Presença, 1989, p. 41.

das manifestações artísticas que integram o barroco ouro-pretano (refiro-me aqui, fundamentalmente, à arte visual e à arquitetônica, que, juntas, compõem a iconografia sacro-barroca que recolhi em Ouro Preto), parece que a via comum é a perspectiva estilística (que se detém na forma) e/ou a histórica de análise.

Assim, em direção à crítica de Durand contra o estruturalismo lingüístico, entendo que uma perspectiva semântica para análise de imagens visuais seria uma atitude interpretativo-compreensiva que se contrapõe às perspectivas estilística, formalista e histórico-artística de análise, em prol da perspectiva compromissada com a significação antropológica e cultural do “*corpus visual*”, muito mais afinada com as diretrizes das pesquisas sobre o imaginário. Deste modo, reitero a importância da análise das imagens visuais em seu “contexto pragmático”, isto é, no poder do “*corpus visual*” modelizar as faces da cultura sob investigação.

Neste sentido, peço ao leitor que atente para dois pressupostos que estruturam o que vou entender por uma “análise semântica” das imagens visuais: 1) a investigação histórico-estilística, ou seja, aquela vinculada à análise do estilo característico de um período da história das artes, não é capaz de gerar a significação da imagem sob investigação; 2) como a imagem visual não tem valor em si, é preciso se deter na interpretação dos nexos que unem as imagens aos seus respectivos contextos “pragmáticos de uso”, o que revela uma significação cultural do “*corpus visual*” recolhido.

Para evidenciar uma vez mais o compromisso interpretativo-compreensivo desta modalidade semântica de análise, creio que seja importante lembrar ainda a noção de *hermenêutica* de Ortiz-Osés, que à guisa da acepção de *semântica* de Durand, pende para a adoção de uma razão interpretativo-tradutora, que visa a construção da significação do real. É assim que para a *hermenêutica* de Ortiz-Osés, assim como para o “*Postulado de uso semântico*” de Durand, a razão interpretativa, convertendo-se em razão interposta, mediadora e relacional, vai se tornar ferramenta fundamental na decifração do real:

A chave da Hermenêutica contemporânea está em considerar o entender – o entendimento de algo ou de alguém – como um interpretar, ou seja, como uma interpretação. A Hermenêutica estabelece que todo o entendimento de algo já é interpretação, de forma que a interpretação se eleva à categoria universal do conhecer humano. É nisto que se baseia a universalidade da Hermenêutica, na qual a razão humana se converte em razão interpretativa e, por conseguinte, uma razão interposta ou intercalada, intrometida e

mediadora, impura e relacional. Interpretação significa, efectivamente, interposição e define a tarefa de mediar ou remediar entre os diferentes e as suas diferenças, quer se trate do objecto e do sujeito ou dos próprios sujeitos diferenciados. (...) O hermeneuta ou intérprete é então o “tradutor” interposto mediadoramente entre objectos e sujeitos, línguas e pessoas, à guisa de interlinguagem de vaivém; trata-se de uma mediação intersubjetiva que possibilita a comunicação mútua e o entendimento ou compreensão do real na sua significação⁷.

No âmbito do que Ortiz-Osés entende por *hermenêutica* é possível estender a acepção de análise semântica considerando sua ação eminentemente interpretativa em prol da decifração do real, através da aplicação de uma razão que, sendo tradutora, é, obrigatoriamente, interposta, intercalada, intrometida e mediadora.

Mas, sobre o que se concretiza a intenção interpretativa da análise semântica das imagens visuais?; qual seu suporte material?; sobre que materialidade deve ser conduzida a interpretação? Dito de outro modo cabe interrogar: sobre o que se debruçará o *homo-interpres* no esteio de uma análise semântica de imagens? A resposta para tais interrogações faz com que não seja suficiente dizer “análise *semântica*”, mas, sim, “análise *semântico-simbólica*”, querendo dizer com isso que são os símbolos presentes nas imagens visuais que concretizam a intenção interpretativo-compreensiva da modalidade de análise aqui revisitada.

Mas ainda assim, conclamando a imaginação simbólica para compor o suporte material da análise semântica, não é possível dar por resolvida a missão de esclarecer esta perspectiva de análise porque uma análise “hermenêutico-simbólica” é, pelo menos aparentemente, um contra-senso ao próprio conceito de *símbolo* desenvolvido por Durand (doravante, optarei por adotar o uso da expressão “análise semântico-simbólica”, que deve ser lida também no contexto hermenêutico-simbólico de Ortiz-Osés).

É que para Durand o símbolo não é passível de interpretação, ou pelo menos, não de uma interpretação como se pode entender pelo uso corriqueiro do termo. Em outras palavras, para Durand a interpretação simbólica exige um *modus operandi* interpretativo que lhe é característico e peculiar. Assim, para esclarecer os domínios da análise semântico-simbólica é preciso primeiramente compreender o conceito de *símbolo* de Durand.

7 ORTIZ-OSÉS, A. *Hermenêutica, sentido e simbolismo*. In: ARAÚJO, A.F e BAPTISTA, F.P. (org.). *Variações sobre o imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003, p. 95.

Primeiramente é importante considerar que o símbolo é uma entidade quase que ininterpretável para Durand⁸, senão vejamos como o autor vai propor o seu conceito de *símbolo*, a partir de alguns excertos presentes na obra “*A imaginação simbólica*”: 1) “*um signo eternamente privado do significado*”⁹; 2) “*qualquer signo concreto que evoca, através de uma relação natural, algo de ausente ou impossível de ser percebido*”¹⁰; 3) “*é a recondução do sensível, do figurado, ao significado; (...) é inacessível, é epifania, ou seja, aparição do indizível, pelo e no significante*”¹¹; 4) “*é transfiguração de uma representação concreta através de um sentido para sempre abstrato*”¹²; 5) “*é uma representação que faz aparecer um sentido secreto; ele é a epifania de um mistério*”¹³; 6) “*signo que remete a um indizível e invisível significado*”¹⁴.

Mas, diante dessas categóricas afirmações de Durand a respeito da impossibilidade de interpretação – decifração – do símbolo, é preciso perceber uma atitude detida e cautelosa do autor, que provavelmente visa expurgar os reducionismos e as banalizações na arte de interpretação simbólica; mais do que a colocação de uma impossibilidade de fato. Receoso, talvez, em limitar com seu método a polissemia do símbolo – assegurando a inalienável polifonia simbólica – o símbolo para Durand só poderá ser interpretado por redundância, isto é, pelo cotejamento analógico com outras referências simbólicas sobre um mesmo tema.

Eis que, para Durand, a interpretação simbólica é orquestração polifônica e, portanto, obrigatoriamente, convergência de significados pelo cotejamento de matrizes diferentes sobre um mesmo tema, que, ao se repetirem, permitem a elaboração do significado do símbolo sob investigação. Assim, a condição *sine qua non* da interpretação simbólica é, na verdade, um *modus operandi* interpretativo fundado na associação por analogia, posta em evidência pela redundância e pela repetição:

É através do poder de repetir que o símbolo ultrapassa indefinidamente sua inadequação fundamental. Mas esta repetição não é tautológica: ela é aperfeiçoada através de aproximações acumuladas. Nisso, é comparável

8 DURAND, G. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix /Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

9 *Idem*, p. 12.

10 *Idem*, p. 14.

11 *Idem*, p. 14-15.

12 *Idem*, p. 15.

13 *Idem*, p. 15.

14 *Idem*, p. 19.

a uma espiral, ou melhor, um solenóide, que a cada repetição circunda sempre o seu foco, o seu centro. Não que um único símbolo não seja tão significativo como todos os outros, mas o conjunto de todos os símbolos sobre um tema esclarece os símbolos, uns através dos outros, acrescenta-lhes um “poder” simbólico suplementar. Assim também, a partir dessa propriedade específica de redundância aperfeiçoadora, pode-se esboçar uma classificação sumária mas cômoda do universo simbólico à medida que os símbolos esclarecem uma redundância de gestos, de relações lingüísticas ou de imagens materializadas por uma arte¹⁵.

À guisa de Durand, faço do processo de elaboração de sentido proposto pelo método de convergência por redundância simbólica, o modelo operativo por excelência do que chamei de análise semântico-simbólica. Assim, entendendo “razão interpretativo-simbólica” como “razão por convergência simbólica”, esclareço um possível contrasenso em relação à impossibilidade de interpretação simbólica vinculada ao conceito de símbolo de Durand.

Deste modo, re-estabeleço a possibilidade de decifração simbólica, lembrando com Durand¹⁶ que o símbolo, do alemão *Sinnbild*, é, em si, uma sutura de antinomias, isto é, reunião do sentido (*Sinn* = o sentido) conscientemente apreendido, com a imagem arquetípica (*Bild* = a imagem) que emana do fundo do inconsciente, portanto, irrepresentável. Aliás, vejamos que é por intermédio da própria etimologia do símbolo como *Sinnbild* que Durand vai propor a ancoragem da interpretação simbólica na invariância, na constância e na universalidade do arquétipo que estrutura o símbolo. Daí que: “é a exaltação arquetípica do símbolo que nos dá o seu ‘sentido’¹⁷”.

Aqui vale a pena dizer que entendendo a análise semântico-simbólica como decifração por convergência analógica – considerando “analogia” como operação de comparação que flagra semelhanças e aproximações entre objetos e situações originalmente distantes, como propõe Ferrara¹⁸ – abre-se o campo de investigação desta modalidade de análise para consideração obrigatória de uma multiplicidade de matrizes imagéticas diferentes que devem ser, inexoravelmente, incluídas. Neste

15 *Idem*, p. 17.

16 *Idem*, p. 61-62.

17 *Idem*, p. 61.

18 FERRARA, L. D’A. *Leitura sem palavras*. São Paulo: Ática, 2007, p. 9.

sentido, a amplitude e a diversidade das fontes de pesquisa imagética acabam sendo uma exigência vinculada à adoção do referencial simbólico-compreensivo, uma vez que, para “*encarnar concretamente essa adequação que lhe escapa*”, o símbolo vai viver pelo “*jogo das redundâncias míticas, rituais, iconográficas que corrigem e completam inesgotavelmente a [sua] inadequação*”¹⁹.

Ainda que o poder elucidativo da análise semântico-simbólica esteja atrelado à explicitação do que obsessivamente se repete, é preciso ressaltar que esta modalidade de análise é totalmente dependente da subjetividade e da criatividade do investigador, isso porque a articulação das convergências analógicas, através da linguagem que as descreve é, intrinsecamente, um ato de criação (percepção criativa, elaboração criativa e descrição criativa). É que a análise semântico-simbólica pressupõe, implacavelmente, uma boa dose de sagacidade perceptiva e de capacidade de articulação (tanto na elaboração do significado, como na descrição de seus resultados) que dependem fortemente da capacidade de invenção e de criação do pesquisador. Com isso quero dizer que a análise semântico-simbólica é, eminentemente, libertária, criativa e criadora; em uma palavra: “*poiética*”. Assim, a arte do hermeneuta dos símbolos é, sobretudo, sagacidade e articulação (perceptiva e descritiva) criativas.

Por fim gostaria de sistematizar os domínios e as nuances do método de análise semântico-simbólico, recorrendo a um apontamento solto de Fernando Pessoa, publicado pela primeira vez na “*Obra poética: volume único*” da Editora Nova Aguilar. Neste pequeno texto, Fernando Pessoa recorre à simpatia, à intuição, à inteligência interpretativa, à compreensão pela redundância de significados e à Divina Graça, como guias do processo de decifração simbólica:

O entendimento dos símbolos e dos rituais (simbólicos) exige do intérprete que possua cinco qualidades ou condições, sem as quais os símbolos serão para ele mortos, e ele um morto para eles. A primeira é a simpatia (...). Tem o intérprete que sentir simpatia pelo símbolo que se propõe interpretar. A atitude cauta, a irônica, a deslocada – todas elas privam o intérprete da primeira condição para poder interpretar. A segunda é a intuição. A simpatia pode auxiliá-la, se ela já existe, porém não criá-la. Por intuição se entende aquela espécie de entendimento com que se sente o

19 DURAND, G. *A imaginação simbólica. Op. cit.*, p.19.

que está além do símbolo, sem que se veja. A terceira é a inteligência. A inteligência analisa, decompõe, reconstrói noutra nível o símbolo; tem, porém, que fazê-lo depois que, no fundo, é tudo o mesmo. (...) Não poderá fazer isto se a simpatia não tiver lembrado essa relação, se a intuição não a tiver estabelecido. Então a inteligência, de discursiva que naturalmente é, se tornará analógica, e o símbolo poderá ser interpretado. A quarta é a compreensão, entendendo por esta palavra o conhecimento de outras matérias, que permitam que o símbolo seja iluminado por várias luzes, relacionado com vários outros símbolos, pois que, no fundo, é tudo o mesmo. (...) Assim certos símbolos não podem ser bem entendidos se não houver antes, ou no mesmo tempo, o entendimento de símbolos diferentes. A quinta é menos definível. Direi talvez, falando a uns, que é a graça, falando a outros, que é a mão do Superior Incógnito, falando a terceiros, que é o Conhecimento e Conversação do Santo Anjo da Guarda, entendendo cada uma destas coisas, que são a mesma da maneira como as entendem aqueles que delas usam, falando ou escrevendo²⁰.

Lembrando repetidas vezes que “*no fundo, é tudo o mesmo*”, creio que na descrição da quarta qualidade proposta por Pessoa (a “compreensão”) há uma aproximação à sistemática do método durandiano de interpretação dos símbolos por convergência analógica de redundâncias, fundamento operativo da modalidade semântico-simbólica de análise. Interessante é que, mesmo a terceira qualidade, a “inteligência”, já aparece enviesada pela componente analógica – “*a inteligência, de discursiva que naturalmente é, se tornará analógica*” – o que termina por reforçar que a análise semântico-simbólica subverte a lógica por contigüidade que estrutura a linearidade do pensamento e da sua expressão discursiva, nos seus usos corriqueiros.

Curioso ainda é que Pessoa, para caracterizar seu método simbólico-interpretativo, recorre – para além do obrigatório cotejamento das redundâncias simbólicas à luz da razão analógica – à simpatia, à intuição e à Divina Graça, três artifícios que vêm confirmar a peculiaridade – a ruptura – desta modalidade de decifração – de elaboração de significado – em relação ao que se pode entender por “interpretação” no senso comum. Estes três operadores (a simpatia, a intuição e a Graça), que intermediam a razão interpretativo-simbólica de Pessoa, estabelecem correlação direta

20 PESSOA, F. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 69.

com três características da análise semântico-simbólica. Assim, meditando sobre os três operadores que mediam a razão interpretativa de Pessoa, chego a três fundamentos adicionais, que estruturariam a modalidade de análise semântico-simbólica.

Neste sentido, penso que: 1) a “simpatia” é uma espécie de amor obsessivo, de desejo apaixonado e incoercível dos sentidos pela decifração do que se pretende levar a cabo – personifica o domínio de *Eros* – que, se ausente, resulta em uma esterilização do universo que se pretende pesquisar; 2) o apelo à “intuição” denota um tipo de percepção e avaliação da realidade sem mediação conceitual e/ou racional, que permite perceber o que “*o que está além do símbolo, sem que se veja*”. Vale lembrar que os domínios meta-perceptivo e meta-compreensivo da intuição se manifestam através de “coincidências significativas”, que, promovendo encontros extracasuais, arremessaram ao encontro de significados imprevisíveis na teia de relações simbólicas que se pretende investigar; 3) a “Graça” é o resultado da comunhão do pesquisador com a epifania interpretativo-simbólica (poderia dizer, mais precisamente, bachelardiano-fenomenológica), cuja mobilização sensitiva, mediada pela inspiração (a “Graça”), conduz à explosão criativa que gera significações (decifrações, traduções, interpretações, etc.) inusitadas e imprevisíveis.

Mais uma vez, a articulação destes três mediadores do método simbólico-interpretativo de Pessoa, que se justapõem ao estilo semântico-simbólico de análise, vão ao encontro da concepção de hermenêutica de Ortiz-Osés, cuja “*autêntica interpretação é capaz de subtrair, de modo amorosamente sub-reptício, a ‘alma’ do real*”²¹. “*Subtrair, de modo amorosamente sub-reptício a alma do real*”, não é condensar a dimensão erótica (amorosa) da “simpatia”, com a dimensão oculta, misteriosa e furtiva (sub-reptícia) da “intuição”, ambas, à procura da inefável “Graça”, de cuja mobilização sensitiva, sobrevém a captura da “*alma*” do real?

Por fim, para sistematizar o que chamei de análise semântico-simbólica, proponho seis dimensões que lhe servem de pilares de sustentação: 1) seu caráter interpretativo-compreensivo que crê na razão tradutora como possibilidade de significação do real (semântico/hermenêutico); 2) seu funcionamento por convergência de redundâncias simbólicas (simbólico-analógica); 3) sua dimensão criativo-criadora (poético-poiética);

21 ORTIZ-OSÉS, A. *Hermenêutica, sentido e simbolismo*. In: ARAÚJO, A.F e BAPTISTA, F.P. (org.). *Variações sobre o imaginário*. Op. cit., p. 96.

4) sua fundamentação *Eros*-dependente (simpático-empática); 5) sua mediação sensível, extra-racional, meta-conceitual e acasual (guiada pela intuição e pela sincronicidade); 6) sua configuração fenomenológico-compreensiva (na acepção bachelardiana), isto é, entregue ao “*enthusiasμός*” da vivência simbólico-interpretativa (inspirada pela “Graça”).

O problema da significação na arte visual “*obtusa*”: o *modus operandi* da hermenêutica semântico-simbólica

Para começar, gostaria de esclarecer o que quero dizer com imagem visual “*obtusa*”, lembrando que é a partir dela, de modo emblemático, que evidenciarei o *modus operandi* da hermenêutica semântico-simbólica. Pois bem, considero que a ilustração 1, que será aqui analisada, encerra um sentido “*obtusos*” da imagem na acepção de Barthes (em sua obra “*O óbvio e o obtuso*”).

Opondo o sentido *obtusos* ao óbvio, Barthes vai definir o *óbvio* como aquele “*que vem à frente (...) que se apresenta naturalmente ao espírito*”²²; e da “*significação plena*”²³. Mas frente à dificuldade de decifração da ilustração 1 aqui apresentada, o *sentido obtusos* proposto por Barthes convém perfeitamente. Definindo o *sentido obtusos* como “*errático*”²⁴, como aquele que a “*intelecção não consegue absorver bem (...) porque leva ao infinito da linguagem*”²⁵, Barthes vai propô-lo por mediação etimológica, *obtusos*, “*que é velado, de forma arredondada*”²⁶. Assim creio que, por intermédio da concepção de “*velado*”, compreende-se bem o que quero dizer com o *sentido obtusos* da ilustração 1.

Aliás, como explicita o próprio autor, por referência à geometria, o ângulo obtusos, sendo “*maior do que a perpendicular pura, reta, cortante (...) abre o campo do sentido totalmente, isto é infinitamente*”²⁷. É deste modo que o *sentido obtusos*, interpondo entre a obra e o intérprete uma abertura infinita de possibilidades de significação, faz com que o binômio “*traduttore, traditore*” – “*tradutor, traidor*” – tenda ao infinito. Portanto, através do epíteto “*obtusos*” o leitor deve compreender tanto a concepção de “*velado*”, quanto a

22 BARTHES, R. *O óbvio e o obtuso*. Op. cit., p. 47.

23 *Idem*, p. 49.

24 *Idem*, p. 46.

25 *Idem*, p. 47; 48.

26 *Idem*, p. 47.

27 *Idem*, p. 47.

sua conseqüência direta: as múltiplas possibilidades de interpretação da imagem visual *obtusa*.

Retomando agora a ilustração 1, seu sentido profundamente *obtusos* pode ser evidenciado pela alta dispersão sígnica que a constitui. Olhe, leitor, atentamente esta imagem, percorra seus infinitos meandros. Então, tente formular uma hipótese que esclareça o significado desta imagem, a partir do que nela aparece representado. O que torna difícil a decifração da imagem? Onde reside a dificuldade do leitor em elaborar o significado desta imagem?

Creio que a dificuldade de interpretação desta imagem reside na dificuldade de estabelecer uma coesão entre os motivos que estão representados, principalmente porque a imagem não sugere, intrinsecamente, uma ordenação coerente para que se monte seu próprio “quebra-cabeça”; pelo menos, não diretamente. Assim é preciso notar que nesta ilustração os signos visuais se impõem sem hierarquia, e, simultaneamente. Por signo visual vou entender aqui cada um dos fragmentos atomizados de cor, textura, delineamento, luz/sombra, forma, etc., que formando “pacotes distintos de informação”, estabelecem uma relação metonímica com o todo da imagem.

O leitor pode notar que a ilustração 1 é, pelo menos *a priori*, um amontoado de peças de um “quebra-cabeça” que exhibe signos dispersos e fragmentados – riscos enovelados, formas triangulares, texturas em rasgo, um homem decapitado, cruces, delimitações vermelho-azul, uma serpente, uma estrela de cinco pontas, uma folha da qual brotam uma elipse de bolhas vermelhas, uma face fantasmagórica, etc., – cujo encadeamento e a elaboração do significado que daí advêm dependem da confecção de uma sintaxe externa à imagem, a ser produzida pelo intérprete que pretende decifrá-la. Signos dispersos como peças de um “quebra-cabeça”, signos que pululam ao mesmo tempo, sem encadeamento rígido e sem imposição de dominância – não está aí a dificuldade em “ler” a imagem visual *obtusa* emblematicamente representada na ilustração 1?

Diferentemente do texto verbal (sobretudo, o não-literário e o não-poético), cujo encadeamento sintático, segundo Ferrara²⁸, estabelece uma ordenação linear e contígua dos signos, do que resulta um modo de expressão eminentemente hierárquico, diacrônico e expansivo em frases coordenadas e/ou subordinadas; no texto visual *obtusos*,

28 FERRARA, L. D'A. *Leitura sem palavras*. Op. cit., p. 8-9.

desaparece esta organização sógnica imposta pela sintaxe, o que faz com que a imagem visual *obtusa* não possa ser compreendida de imediato.

É justamente este alto grau de desordem imposta pela caótica, dispersa e indisciplinada epifania dos signos que configuram a ilustração 1, que faz com que uma sintaxe tenha que ser obrigatoriamente construída pelo intérprete, como condição necessária para decifração do mistério da imagem. Neste sentido, gostaria de caracterizar a imagem visual *obtusa* através da desordem (dispersão) sógnica que esta contém, aliás, à luz do que propõe Lucrecia D'Aléssio Ferrara em sua interessante obra "*Leitura sem palavras*":

A fragmentação sógnica é sua marca estrutural; nele não encontramos um signo, mas signos aglomerados sem convenções: sons, palavras, cores, traços, tamanhos, texturas, cheiros – as emanações dos cinco sentidos, que, via de regra, abstraem-se, surgem, no não-verbal, juntas e simultâneas, porém desintegradas, já que, de imediato, não há convenção, não há sintaxe que as relacione: sua associação está implícita, ou melhor, precisa ser produzida. (...) Desvencilhando-se da centralidade lógica e conseqüentes linearidade e contigüidade do sentido, o texto não-verbal tem uma outra lógica, onde o significado não se impõe, mas pode se distinguir sem hierarquia, numa simultaneidade; logo não há um sentido, mas sentidos que não se impõem, mas que podem ser produzidos²⁹.

Ainda que Ferrara tenha definido a estruturação do texto não-verbal em relação à investigação dos espaços da cidade – para Ferrara³⁰, a cidade é o espaço privilegiado onde se realiza o texto não-verbal – creio que as idéias reunidas pela autora são profícuas e esclarecedoras do problema da significação da imagem visual *obtusa*. É claro que a imagem visual tem pouco poder mobilizador de outros sentidos para além da visão, o que limitaria, talvez, a desordem sógnica com que Ferrara vai caracterizar sua acepção de texto não-verbal (o espaço urbano não é visual ou sonoro para a autora, mas plurissógnico). Mas, ainda assim, eu acredito que o que a autora defende para a investigação dos espaços da cidade, amplia a discussão e as perspectivas de compreensão – e, sobretudo, fornece soluções interessantes – para a problemática interpretação da imagem visual *obtusa*.

29 *Idem*, p. 15; 16.

30 *Idem*, p. 19.

Feitas estas ressalvas, à guisa de Ferrara, vou defender a alta densidade entrópica (isto é, o alto grau de desordem) da imagem visual *obtusa*, tomando por pressupostos: 1) sua fragmentação e sua dispersão sígnicas; 2) a ausência de uma sintaxe intrínseca ao texto visual, que ordene – governe e dirija – os signos em dispersão. A plausibilidade destes dois pressupostos que defendo como estruturantes da imagem visual está embasada, respectivamente, pela redundância das seguintes idéias coligidas por Ferrara na citação acima: 1) “fragmentação”, “desintegração”, “simultaneidade”; 2) “sem linearidade”, “sem contigüidade”, “sem convenção”, “sem hierarquia” e “sem sintaxe”. Estas idéias, a meu ver, se coadunam perfeitamente com a concepção de “desordem” e de “alta entropia” que eu interponho à apreciação que a autora faz do texto não-verbal (e que eu tomo como corolário para a imagem visual *obtusa*).

Igualmente interessante é a conseqüência que advém destas duas condições que, acredito, configuram a imagem visual *obtusa*: ela não expõe um significado evidente de imediato, mas faz com que este tenha de ser, obrigatoriamente construído através da criação de uma sintaxe externa à imagem, que pode ser elaborada por intermédio da sensibilidade do intérprete, mas, sobretudo, pelo conhecimento do contexto cultural da obra e pela aplicação de um dispositivo de análise simbólico-analógico e neguentrópico (literalmente, “que nega a entropia”, isto é, que impõe um esteio ordenador à desordem do sistema em que ela se aplica), que, juntos, vão exemplificar o modo de funcionamento da hermenêutica semântico-simbólica.

Neste sentido, uma solução inteligente para driblar a desordem sígnica que configura a alta densidade entrópica da imagem visual *obtusa* (embora, reitero, o objeto a que se refere Ferrara não é a imagem visual, mas o espaço urbano), é a concepção de um método interpretativo cujo funcionamento se exerceria por sua capacidade em concentrar a dispersão sígnica: “a leitura aciona a descontinuidade sígnica presente no espaço ambiental, a fim de concentrar os signos-índices-traços de significação³¹. Mas é mais adiante que a autora, tomando emprestado o conceito de “dominante” de Jakobson, vai propor como *leitmotiv* da interpretação do texto não-verbal, o que eu considero ser um dispositivo propriamente neguentrópico:

O lingüista Roman Jakobson, em artigo famoso intitulado “A dominante”, alerta-nos para o fato de que todo texto é organizado a partir de uma

31 *Idem*, p. 25.

dominante, o que lhe garante a coesão estrutural, e hierarquiza os demais constituintes, a partir de sua própria influência sobre eles. A dominante é, como todos os demais elementos do texto, um índice, porém é aquele que “governa, determina e transforma” os demais. Logo, entre os índices-fragmentos de signos que compõem o texto não-verbal é indispensável a identificação da sua dominante. Dadas a assimetria e a dispersão do texto não-verbal não se pode falar que a dominante possa ser identificada mas, ao contrário, ela deve ser eleita entre os índices reconhecidos no texto. Essa eleição é, estrategicamente, fundamental para a leitura, porque dela depende, não só um roteiro, mas, sobretudo, um índice norteador do “por onde começar”³².

Frente à assimetria e à dispersão sgnicas que prevalecem no texto não-verbal, a solução encontrada por Lucrécia Ferrara é a proposição de um elemento estruturante – a dominante – cuja função é a de dar “coesão estrutural”, “hierarquizar”, “governar”, “determinar” e “nortear” a desordem que a própria autora dissecou páginas atrás, e que eu atribuo à estrutura intrínseca da imagem visual *obtusa*.

Assim, por influência da supracitada declaração de Ferrara, direi que a imagem visual *obtusa* exige, obrigatoriamente em sua decifração, a proposição de um dispositivo neguentrópico de análise e, que, portanto, a imposição de uma sistemática ordenadora na revelação da imagem visual *obtusa* é condição necessária para sua revelação. Mas a esta altura é preciso interrogar: qual a estratégia que utilizarei para por em prática a sistemática neguentrópica que acredito ser fundamental à revelação da imagem visual? Antes de responder à questão, é importante ressaltar que estou de pleno acordo com Ferrara, quando a autora diz que a eleição da *dominante* é estratégica para investigação do texto não-verbal.

Entretanto, apesar do conceito de *dominante* retirado de Jakobson³³ representar um recurso que atende à modelização neguentrópica, Ferrara não se detém na transposição do conceito originalmente estabelecido por Jakobson no âmbito do verbal-poético, para o contexto não-verbal. Também, como afirma a própria autora na citação acima, se a *dominante* não pode ser identificada, então como ela poderá ser eleita?

32 *Idem*, p. 33.

33 JAKOBSON, R. La dominante. In: *Questions de poétique*. Paris: Seuil, 1973, p. 145 – 151.

Frente a este lapso no texto de Ferrara, vou propor a *convergência por analogia simbólica*³⁴ como recurso que põe em funcionamento o dispositivo negentrópico que acredito ser necessário para decifração da imagem visual *obtusa*. Isso porque, considerando a convergência analógico-simbólica como a confluência de semelhanças e similitudes entre símbolos diferentes, que revela um símbolo por interação com o outro, pode-se perceber este recurso como intrinsecamente negentrópico. Aqui é preciso dizer que Durand vai preferir, declaradamente, o uso do termo “*homologia simbólica*”³⁵, ao invés de “analogia simbólica”, purismo este que eu não adotarei.

Aliás, creio que é justamente a valorização destas infinitas co-implicações de um símbolo no outro, mediadas pela analogia – relação analógica esta que Durand vai aprofundar até o nível arquetipológico: “*os símbolos constelam porque são variações de um arquétipo*”³⁶ – que faz com que, apesar de polissêmico, o símbolo possa ser decifrado.

Assim, por coerência ao pensamento de Durand, doravante, utilizarei para equacionar o problema da significação na imagem visual *obtusa*, a acepção de “símbolo” mais do que a acepção de “signo”, lembrando com isso que, para este autor, a revelação analógica de uma constelação simbólica só é possível pela estabilidade semântica conferida pelo arquétipo que estrutura aquela constelação. Daí pode-se perceber que o método de convergência simbólica, indo à procura do arquétipo sob o que se ancora a variação simbólica, é, eminentemente, negentrópico.

Mas voltando ao problema que me interessa, para ser mais preciso, direi que adotarei no lugar da idéia de *dominante* defendida por Ferrara, o método de convergência simbólica durandiano que, agindo por ação da analogia, permite criar um encadeamento simbólico que ajuda a iluminar a obscura sintaxe da imagem visual *obtusa*. Assim, vou defender agora que a dispersão simbólica que funda a imagem visual *obtusa*, cujo exemplo emblemático é a ilustração 1, pode ser iluminada através da convergência simbólico-analógica, cujo mecanismo de ação, eminentemente negentrópico, mostrarei a seguir.

Ademais, é importante frisar aqui que o método de convergência simbólico-analógico de Durand não corresponde a uma relação metonímica simples do símbolo com a imagem (isto é, que estabelece um diálogo de cada um dos símbolos com o todo

34 Cf. DURAND, G. *A imaginação simbólica*. *Op. cit.*, p. 17. _____. *As estruturas antropológicas do imaginário*. *Op. cit.*, p. 31.

35 _____. *As estruturas antropológicas do imaginário*. *Op. cit.*, p. 31.

36 *Idem*, p. 31.

da imagem), mas de uma relação metonímica potencializada, uma vez que, cada símbolo revelando-se uns “*aos*” – e, sobretudo, “*pelos*” – outros, criam sentidos convergentes que, agindo e retroagindo analogicamente, constroem (inauguram) uma sintaxe e, conseqüentemente, uma interpretação da imagem.

Ao exibir aqui o processo de decifração da ilustração 1 não se trata de apresentar uma “receita” que pode ser aplicada a outros modelos, nem sequer a outras imagens diferentes desta. Mesmo assim, apesar de tão precário à generalização, creio que seja importante fornecer ao leitor o percurso de decifração de uma imagem visual *obtusa*, sobretudo porque este processo acaba, quase sempre, sendo deixado de lado no relato dos resultados da pesquisa. À pesquisa interessa propriamente a relação da imagem com o contexto sob investigação, não o detalhamento de como foi conduzida a interpretação da imagem. Como resultado desta tendência, o processo de decifração da imagem, lamentavelmente, pouco se explicita.

Antes de proceder ao relato empírico é preciso dizer que o processo de construção da sintaxe que organiza a dispersão simbólica da imagem visual *obtusa*, produzindo sua interpretação, é uma sucessão lenta e laboriosa de etapas, que bem pode ser traduzida à luz da inscrição da décima quarta – a penúltima – prancha do “*Mutus Liber*”, que diz: “*Ora Lege Lege Lege Relege labora et invenies*” (Reza, lê, lê, lê, relê, trabalha e encontrarás). Dado que a análise simbólico-compreensiva de uma imagem visual é um processo que se autocatalisa – porque um símbolo sempre ilumina e esclarece os outros – as etapas iniciais são, quase sempre, trabalhosas, penosas e desmotivantes, o que requer uma tenacidade comparada à exigida do artífice na citação acima. Mas, a partir de um certo grau de ordenação das teias de relações analógico-simbólicas, potencializam-se as redundâncias convergentes e ocorre, então, inesperadamente, uma explosão do sentido da imagem. Frente a este processo, devo dizer que, para além de “ler, ler, ler, reler e trabalhar” a imagem, o intérprete deve aprender a esperar e a manter sob controle sua ansiedade, o que, na maioria das vezes, não é uma conquista fácil.

Vamos então iniciar o trajeto que conduziu à decifração da ilustração 1. Quase sempre começo o trabalho de interpretação de uma imagem distorcendo o foco de visão para o que é mais geral, de modo a capturar os símbolos matriciais da imagem. Este exercício exige uma espécie de “atenção flutuante”, que deve privilegiar o padrão de organização mais geral, sem preocupação com o pormenor e, de preferência, sem utilizar

associações pré-concebidas ou estereotipadas. No caso em questão, este primeiro recorte é fácil porque os símbolos matriciais já aparecem isolados. Entretanto, a operação de separar e isolar – que evidencia em si uma ação neguentrópica – é fundamental quando a imagem visual for mais contínua.

Em relação ao caso em questão, pode-se isolar os seguintes símbolos matriciais: 1) um indivíduo; 2) uma serpente; 3) uma estrela; 4) uma “janela” que se abre no plano superior direito e que exibe o que eu chamei de “uma folha em um circuito elíptico de bolhas vermelhas”. As descrições são sempre muito primárias a este nível e as nomeações são falhas, mas, apesar disso, importantes no contexto da ação neguentrópica, isso porque a nomeação é delimitadora.

Então, uma vez isolados, tento estabelecer convergências analógicas entre cada um dos símbolos matriciais, tentando encontrar padrões que sejam congruentes em relação à totalidade da imagem. Quanto mais as analogias encontradas entre os símbolos forem congruentes à explicação da imagem como um todo, tanto melhor. Com isso quero dizer que, quanto mais fortes forem as convergências metonímicas, isto é, que buscam construir analogias de cada símbolo com o todo da imagem, mais é provável que estas sejam significativas ao processo de decifração.

Com relação ao caso em questão, a percepção de uma “convergência significativa” entre os símbolos matriciais foi determinante para romper o marasmo em que eu me encontrava. Para chegar a tal percepção, não houve outro procedimento para além do método de “tentativa-e-erro”. Considero uma convergência em “erro” toda vez que a analogia obtida se revelar de alcance muito particular, esmaecendo quando posta à prova em relação metonímica com a imagem como um todo.

Quanto ao encontro da “convergência significativa”, remeto o leitor à seguinte anotação: “no indivíduo há um padrão cromático invertido em relação à estrela e à folha em que circulam as bolhas vermelhas. O centro (o peito) do indivíduo é azul etéreo (o único azul celeste da pintura), sua parte baixa (o ventre) é vermelha. Na estrela, há o contrário: centro vermelho e extremidades azuis. Na representação da folha, o círculo (elíptico) de bolhas vermelhas está sobre um fundo azul. Há aí uma sugestão de integração do vermelho no fundo azul: o vermelho se atomiza em forma de bolhas, e, assim, se dispersa no azul. Este padrão também inverte a polarização cromática representada no indivíduo”.

Importa frisar aqui que as inferências em relação à imagem sob estudo vão se tornando mais precisas. Daí a necessidade de descrever e nomear, sem medo. Repito: estas operações, por mais provisórias, falíveis, incompletas e momentâneas, são delimitações importantes à luz da regularidade, da constância e da estabilidade que impõem, organizando a alta entropia simbólica que está presente na imagem visual *obtusa*.

Da reflexão desta “convergência significativa”, advém um outro corte neguentrópico, porque a representação do indivíduo vai ocupar o lugar de “símbolo central”, a partir do qual, poderei aprofundar o mapeamento da relação com os outros símbolos. A eleição do símbolo central está relacionada, talvez, ao que Ferrara quer dizer com a eleição estratégica de uma *dominante*. No caso da ilustração 1, o indivíduo é o que “governa”, “determina”, “dá coesão”, “estrutura”, “hierarquiza” e “nor-teia” a relação com os outros símbolos – é a partir dele que se poderá construir uma sintaxe da imagem.

Então, por intermédio de uma nova ação neguentrópica da hermenêutica semântico-simbólica, escolho a representação do indivíduo como “símbolo principal”, ou melhor dizendo, “símbolo *princeps*” (o primeiro, aquele que rege os outros), ou ainda, se me utilizar de uma cognominação adaptada de Ferrara, poderia dizer, “símbolo *dominante*”. Aqui é importante dizer que a mudança do foco de atenção é mais um ato organizador, portanto, neguentrópico, porque o isolamento do símbolo dominante permite uma delimitação de relações que, em uma visão geral, não se evidenciam. Isso ocorre porque o foco disperso na amplitude da imagem obnubila a relação entre os símbolos secundários, que então se escondem sob a figura. Focalizar e mudar de foco (utilizando, inclusive, a gestáltica oscilação perceptiva entre “figura” e “fundo”) são, portanto, recursos neguentrópicos que devem ser experimentados pelo intérprete.

De agora em diante vale a pena situar três estágios distintos pelos quais passei, porque cada um destes estágios esteve enviesado por uma condição diferente; por isso creio que seja didático separá-los e comentá-los um a um. De modo geral, todos os três estágios comportam um trabalho de aprofundamento das relações analógicas dos símbolos que compõem a representação do indivíduo (que doravante chamarei de “símbolos secundários”), com a própria representação do indivíduo (símbolo dominante).

O primeiro estágio de decifração da figura envolve um aprofundamento da convergência metonímica dos símbolos secundários, com o símbolo dominante. Para evidenciá-lo, recorro, novamente, às minhas anotações: “o indivíduo representado não é um “in-divíduo” (indiviso), que, como á-tomo, não admite divisão, mas um sujeito cindido, dividido, fragmentado. São evidências da sua não-individualidade (ou seja, da sua individualidade cindida): a decapitação, o olhar e os olhos alheados e vagos (esquizóides), os pés mal delineados (o que denota falta de apoio e de sustentação) e o corpo em queda. A linha transversal, que divide em duas metades o indivíduo (tão hiperbolizada, que foge à proporcionalidade do corpo representado), também redobra a idéia de cisão”.

Neste primeiro estágio, a minha percepção revelou que a cisão representada (em seus inúmeros redobramentos) é o elemento estruturante da narrativa do símbolo dominante: é esta idéia de divisão, de dissociação, de separação que me pareceu sobressair (redundar obsessivamente) da relação dos símbolos secundários com o símbolo *princeps*. A descoberta desta inter-relação mediada pela cisão é mais uma vez “significativa” porque é capaz de organizar grande parte dos símbolos secundários, criando uma sintaxe que estabelece coerência e coesão destes com o símbolo dominante. Novamente aqui, a submissão da evidência encontrada à plausibilidade metonímica (que verifica o quão razoável é a inter-relação das partes com o todo) é o que ratifica o acerto da suposição levantada. Fica então esclarecido que a sintaxe que governa os símbolos secundários gravita em torno da representação da cisão.

Então que as várias representações da cisão evidenciadas pela sistemática neguentrópica na figura sob análise produziram um estranhamento. Tantas vezes olhei para esta imagem, e só a esta altura, a linha que transpassa a representação do indivíduo se tornou o foco da minha atenção. Depois de percebê-la como síntese da obsedância simbólica que rege os símbolos secundários, ou melhor, como a mais autêntica e gritante (hiperbólica) representação da “grande cisão”, fiquei obsedado por atribuir-lhe uma interpretação – estaria aí a chave que permitiria decifrar o significado da imagem?

Nunca se deve menosprezar o surgimento de estranhamentos que emergem em determinados momentos da análise de imagens, porque, como lembra Ferrara³⁷, o estranhamento tem o poder de causar uma ruptura com a homogeneidade do texto

37 FERRARA, L. D'A. *Leitura sem palavras*. Op. cit., p. 32.

não-verbal, fazendo com que algo, até então imperceptível, detenha nossa atenção. Note-se que o estranhamento é uma atitude em prol do nequentrópico, que dissolve a homogeneidade caótica da imagem visual *obtusa*.

Um segundo momento na decifração da imagem em questão pode ser delimitado didaticamente quando decidi eleger como símbolo dominante a linha que transpassa o indivíduo (anteriormente, um símbolo secundário). A justificativa desta migração de dominância é a percepção de que este símbolo condensa hiperbolicamente toda a obsessiva fragmentação que detectei como estruturante do ex-símbolo dominante (o indivíduo). Uma migração da *dominante*, do símbolo *princeps*, para um símbolo secundário, quase sempre é profícua porque redireciona o olhar do hermeneuta para um sítio emergente, que deve então passar a representar o nó górdio da decifração da imagem.

Pois bem, a desordem implicada no novo símbolo dominante foi por mim descrita como: “três cruces estão dispostas em uma linha que crucifica o indivíduo na divisão tórax-abdome, em cujas extremidades encontram-se o que parecem ser ramos arborescentes. Em referência às três cruces, a cruz do meio está localizada no peito etéreo do indivíduo”.

Mas, por mais que eu insistisse, não conseguia caminhar na decifração deste novo símbolo dominante. Então que, por obsessiva insistência em não desistir (às vezes só resta este motivo para continuar adiante), pedi auxílio a uma amiga fisioterapeuta que encontrou na fisiologia humana uma sintaxe que rege a organização deste símbolo dominante – e isso inaugura definitivamente um segundo estágio, porque aqui é imprescindível o conhecimento de uma especialista na leitura de uma linguagem que era por mim desconhecida.

Difícil é saber detectar, de antemão, a que tipo de especialista é preciso recorrer. No caso em questão, a chave para eu intuir que eu precisava de alguém com conhecimentos de fisiologia humana era o reconhecimento de que tal linha representava uma cisão tórax-abdome, mas, apesar disso, por diversas vezes, eu mesmo coloquei em dúvida a significância deste fato.

Pouparei o leitor de digressões em prol da importância da multidisciplinaridade na decifração do que quer que seja, porque isso já é, ao menos em discurso, bastante prosaico. O que quero assinalar aqui é que o conhecimento do léxico fisiológico foi

imprescindível para eu caminhar na descoberta de uma sintaxe que dá coesão e coerência à dispersão simbólica representada na figura sob análise.

Assim, por intermédio da linguagem da fisiologia foi possível ler fisiologicamente a imagem, decifrando: 1) a linha hiper estendida, sobre a qual se dispõem as três cruces, como o músculo respiratório – o diafragma – divisor anatômico entre tórax-abdome; 2) cada um dos ramos arborescentes às extremidades do diafragma (representados em verde – em referência ao poder vivificador do oxigênio?), como representação de cada um dos pulmões; 3) o ramo arborescente à esquerda como representação fisiologicamente precisa do pulmão esquerdo, representado, inclusive, em referência ao estreitamento anatômico, sob o qual se encaixa na cavidade torácica, o coração.

Dado este salto negentrópico, não é difícil chegar a uma sintaxe da imagem, que se coaduna com as relações metonímicas, nos três níveis que percorri (estou me referindo às relações dialógicas entre os símbolos secundários e os dois símbolos eleitos como dominantes, e da relação destes com os símbolos matriciais). Vamos por partes...

O que a “leitura fisiológica” da imagem revela é que as três cruces se encontram fincadas no espaço entre os dois pulmões, que, fisiologicamente, é ocupado pelo coração. Então posso concluir sem medo: o homem está cindido porque seu coração está triplamente crucificado.

Por fim, o homem cindido pelo coração crucificado guarda uma relação antagonista e complementar com os outros dois símbolos matriciais que evidenciei logo atrás. Assim, tanto o símbolo do fluxo elíptico de bolhas vermelhas sobre uma folha em perfeita simetria bilateral (símbolo de equilíbrio e de equanimidade), quanto o símbolo que representa uma estrela, que inverte o padrão cromático do homem cindido, harmonizam externamente o que falta internamente ao esquizóide indivíduo de coração crucificado.

Aqui é preciso uma outra parada porque eu poderia dar por encerrada a análise da ilustração 1, se caso o que me interessasse fosse uma psicopatologia através da imagem, isto é, um psico-diagnóstico conduzido pela via imagética. Mas aqui é preciso lembrar que a figura sob questão e todas as outras que analisarei me interessam em seu contexto antropológico e cultural, como representação de valores simbólicos e imagéticos supra-individuais, isto é, como representação do *modus vivendi* da cultura ouro-pretana. Então, a obrigatoriedade do filtro culturalista que agora proponho vai limitar e coibir todas as

associações simbólicas que não são determinadas pela moldura cultural, e isso leva a um terceiro estágio da análise.

Assim, orientado por um corte epistemológico conduzido pelos sentidos simbólicos culturalmente validados – novamente interpondo uma nova modalidade de ação neguentrópica – vou concluir a discussão dos processos que foram fundamentais à decifração da imagem sob foco. Neste sentido, não irei me deter na análise da cruz enquanto símbolo que crucifica o coração do autor da obra, nem no símbolo da serpente (um dos símbolos matriciais ainda não decifrados) enquanto representação do seu inconsciente libidinoso ou recalcado, mas, sim, em relação ao significado destes símbolos ao nível da sua representação supra-individual, isto é, em relação à cultura ouro-pretana.

Aqui é importante dizer que, para interpretação de uma imagem visual enquanto obra da cultura (em seu “uso pragmático”, isto é, *semântico* segundo Durand), deve-se realizar previamente um inventário simbólico a partir do qual se possa confrontar o valor dos símbolos encontrados na imagem sob investigação, em relação a sua valoração cultural. Para que se compreenda a importância da realização prévia deste inventário simbólico que serve de suporte à análise, não é preciso ir muito além da “*falta de familiaridade com o universo imaginativo*”³⁸, que Geertz aponta como o principal obstáculo a ser transposto pelo estudioso de uma cultura.

É por intermédio desta restrição dos significados, através da contextualização cultural, que o dispositivo *semântico* da hermenêutica que proponho vai mostrar uma última contribuição à decifração da imagem; isso porque o contexto cultural dos símbolos que a compõem – a busca do valor de uso, do “uso pragmático” dos símbolos – acaba por selecionar e restringir a polifonia simbólica.

Aqui, um problema... Como este terceiro estágio da análise é estruturado pela contextualização cultural dos símbolos que configuram a imagem sob investigação; então, não será possível ao leitor acompanhar as relações interpretativo-compreensivas que doravante estabelecerei, porque lhe falta o conhecimento do inventário simbólico que subsidia a memória da cultura ouro-pretana. À construção prévia deste inventário simbólico que configura a memória da cultura ouro-pretana, dediquei, na redação final da tese, quase cem páginas, que não podem ser sintetizadas! Assim, doravante, porque

38 GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989, p. 9.

não poderei referendar culturalmente as analogias com que trabalharei, a interpretação da ilustração 1 parecerá um “passe-de-mágica” para o leitor mais criterioso.

Então, apenas para não produzir uma incômoda sensação de frustração pela súbita interrupção na decifração da imagem, direi, muito sinteticamente, que a cruz, no contexto da cultura ouro-pretana, está intimamente relacionada ao imaginário do suplício e do martírio. É a cruz da Paixão de Cristo, da alta densidade de dor e de angústia das cruces da Paixão espalhadas aos montes nas igrejas ouro-pretanas, bem descritas por Murilo Mendes: “*Diviso lívido Cristo,/ Diviso Cristos sangrentos,/ Monumentos de terror*”³⁹. Lembrando também que a cruz é um símbolo que está fisicamente implantado sobre as mais de duas dezenas de torres de Igrejas que se erguem no centro histórico de Ouro Preto, a cruz passa a ser um importante emblema da vigilância e da onisciência de Deus, que tanto oprime, quanto esmaga o “ser” ouro-pretano.

É neste sentido de rememorar a potência com que a cruz suplicia, martiriza, vigia e oprime o etéreo peito representado na ilustração 1 – o que traz por corolário, a opressão barroca – que o significado da cruz triplamente fincada no coração vai se particularizar como símbolo da memória barroca no corpo de um ouro-pretano. Sim leitor, estamos diante de uma imagem visual *obtusa* que pode ter como sintaxe o que eu chamei de “memórias na pele do barroco ouro-pretano”.

Assim, tudo na anteriormente caótica ilustração 1 remete à reminiscência barroca, e a grande cisão diafragmática que separa um peito etéreo-crucificado das vísceras expostas em rasgo vermelho – em reminiscência a sempre pecaminosa concupiscência? –, cumprindo a verdadeira função de símbolo *dominante*, hierarquiza, estrutura e governa todos os outros símbolos da imagem.

Então, por fim, a última ação da sistemática neguentrópica, limitando a polissemia do símbolo, interpondo-lhe um filtro cultural, acaba por organizar a imagem através de seu símbolo dominante: o diafragma hiperbolizado no qual três cruces crucificam o coração do indivíduo representado. Através deste símbolo, *princeps* por excelência, posso construir uma sintaxe que dá coesão e coerência à narrativa simbólica enunciada pela imagem: a memória barroca, atualizada pelo símbolo das três cruces que crucificam o coração da personagem representada, produz uma cisão tórax (etéreo)/abdome (vermelho) que se expressa: 1) em relação a todos os motivos cindidos (esquizóides)

39 MENDES, M. *Contemplação de Ouro-Preto*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1954, p. 15.

representados no corpo do indivíduo (decapitação, olhar alheado, pés sem apoio, face fantasmagórica, corpo em queda); 2) em reforço ao símbolo culturalmente satanizado (pecaminoso) da serpente que se delinea à esquerda da ilustração; 3) em contraposição ao equilíbrio integrativo representado pela folha circunscrita em uma elipse de bolhas vermelhas; 4) em oposição à estrela que inverte o padrão cromático que representa a cisão do indivíduo.

Como se vê, todas estas relações simbólico-analógicas que se antagonizam, concorrem, se reforçam e se completam, ao estruturarem uma “sintaxe possível”, permitem a construção de uma significação para a imagem. Sim, chegaremos sempre a uma “sintaxe possível” e nunca a uma sintaxe exata, precisa e permanente, porque a imagem visual *obtusa* é, por definição, altamente entrópica, de modo que a interpretação a que chegamos é sempre fugidia, relativa, parcial, provisória, aberta, falível e incompleta, aliás, como também pressupõe Lucrecia Ferrara⁴⁰.

Sistematizando o processo de significação da imagem visual *obtusa*...

Embora eu tenha dito que a demonstração em ato da decifração da ilustração 1 não poderia ser estendida – transposta – a nenhuma outra condição ou contexto, creio que há três configurações do processo de interpretação da imagem visual *obtusa* que eu gostaria de sistematizar: 1) o processo de elaboração do significado é negentrópico; 2) o processo de interpretação se exerce operacionalmente por eleição de um símbolo dominante e por convergência analógica de significados entre seus símbolos; 3) a decifração exige a contextualização cultural dos símbolos sob investigação, através da construção prévia de um inventário simbólico da cultura a qual pertence a imagem. A imposição de um filtro cultural faz com que a análise não caia nem em “psicologismo” nem em “historicismo” – o que reitera sua característica *semântica*, na acepção durandiana.

Apesar destas três condições serem imprescindíveis ao processo de interpretação da imagem visual *obtusa* à luz da hermenêutica semântico-simbólica, creio que outras duas configurações são, se não fundamentais, ao menos desejáveis: 1) penso que a verificação da plausibilidade das relações analógicas estabelecidas deva se dar por recorrência metonímica dos símbolos individualmente com o todo da imagem. Quanto

40 Cf. FERRARA, L. D'A. *Leitura sem palavras*. *Op. cit.*, p. 25.

mais fortes forem os laços analógico-simbólicos em relação metonímica com a totalidade da imagem, tanto mais coerente será a interpretação alcançada. Este recurso é, portanto, um instrumento desejável para exercitar a salutar autocrítica que deve conduzir o trabalho de leitura da imagem visual *obtusa*; 2) acredito que o olhar multidisciplinar, por confrontar opiniões de diferentes, é um recurso muito profícuo para por à prova ou para criar novas perspectivas de leitura da imagem visual *obtusa*. Ele deve ser praticado sempre que possível. É claro que cada imagem tem seus segredos cifrados por linguagens particulares e, cabe ao intérprete, apesar de não conhecer a linguagem da cifra, encontrar indícios que revelem a que modalidade específica de tradução ele deve submeter a imagem visual *obtusa* que se encontra em processo de decifração.

Para concluir, direi que a interpretação da imagem visual *obtusa* à luz da hermenêutica semântico-simbólica é obrigatoriamente: 1) neguentrópica, 2) simbólico-analógica, 3) simbólico-culturalmente referendada; além de ser, preferencialmente: 4) multidisciplinar; 5) validada recursivamente por recorrência à relação metonímica dos símbolos com o todo da imagem. Apesar disso, por causa da alta entropia simbólica que configura a imagem visual *obtusa*, direi que a sua interpretação é sempre, indiscutivelmente: fugidia, relativa, parcial, provisória, aberta, falível e incompleta.

Retomando a dilemática questão arte-interpretação com que iniciei este artigo, é preciso dizer que apesar da imagem visual *obtusa* levar ao infinito o trocadilho “*traduttore, traditore*”, o texto verbal de que se vale o intérprete para elaborar a decifração da imagem, se admitido aberto, provisório e falível, torna-se um importante recurso neguentrópico de significação da imagem visual *obtusa*. Não se trata aqui de fazer apologias nem à imagem visual *obtusa*, nem ao texto verbal que arrisca uma significação, mas pensá-los como realidades antagonistas, concorrentes e complementares, que se iluminam um ao outro, como, aliás, propõe Ferrara: “*o não-verbal opõe-se ao verbal para encontrar seu padrão de diferença, mas só se completa através dele*”⁴¹.

Sobretudo, creio que é entre o profícuo diálogo do texto verbal escrito pelo intérprete com a imagem sob investigação, que melhor se revela a mensagem de ambos os textos, isso porque se o texto verbal impõe um sentido – conota – a imagem, a imagem visual torna verossímil – denota – o texto verbal. Aliás, é a partir desta conciliação de opostos que vou defender, por último, que a decifração da imagem visual não está nela

41 *Idem*, p. 36.

mesma, nem na linguagem elaborada pelo intérprete para decifrá-la, mas, efetivamente, a meio caminho entre estas duas linguagens criadoras: a primeira, denotando e encantando o texto verbal; a segunda, conotando a imagem visual em busca da sua significação.

À guisa de Barthes creio que as inimizades criadas entre o texto verbal e a imagem visual é uma falácia institucional e política, não é uma realidade verossímil. Então, em consonância ao elogio que Barthes faz ao texto interpretativo de Jean-Louis Schefer, vou defender a superação da distância que separa a imagem visual da linguagem utilizada pelo intérprete para construir a sua significação:

O trabalho de leitura (que define o quadro) identifica-se radicalmente (até a raiz) com o trabalho da escritura: já não há mais crítica, já não há nem mesmo um escritor falando da pintura, há o *gramatógrafo*, que escreve a escritura do quadro. (...) Não se trata de “aplicar” a lingüística ao quadro, de injetar um pouco de semiologia na história da arte; trata-se, sim, de anular a distância (a censura) que separa institucionalmente o quadro e o texto. Assistimos ao nascimento de alguma coisa, algo que anulará não só a “literatura”, como também a “pintura”, substituindo essas velhas divindades culturais por uma “ergografia” generalizada, o texto como trabalho, o trabalho como texto⁴².

42 BARTHES, R. *O óbvio e o obtuso*. *Op. cit.*, p. 137.

Referências

- BARTHES, R. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- DURAND, G. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix /Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- _____. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- _____. *De la mitocrítica al mitoanálisis: figuras míticas y aspectos de la obra*. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 1993.
- FERRARA, L. D'A. *Leitura sem palavras*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2007.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FREITAS, A. *Imagens da memória barroca de Ouro Preto: o espaço barroco como educador do imaginário ouro-pretano*. Tese de doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009. (disponível no sítio: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-153918/>).
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos (LTC), 1989.
- JAKOBSON, R. La dominante. In: *Questions de poétique*. Paris: Seuil, 1973, p. 145 – 151.
- MENDES, M. *Contemplação de Ouro-Preto*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1954.
- ORTIZ-OSÉS, A. Hermenêutica, sentido e simbolismo. In: ARAÚJO, A.F e BAPTISTA, F.P. (org.). *Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações e práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003, p. 93 – 139.
- PESSOA, F. *Obra poética: volume único*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.



Ilustração 1 – *Oficina da Lua*, oficina de arte-terapia do Centro de Atenção Psicossocial da Secretaria Municipal de Saúde de Ouro Preto, sob responsabilidade de Christine Vianna Algarves Magalhães e Carlos Eduardo Nunes Pereira. Autoria de José Joaquim de Oliveira. Foto de Edward Zvingila.

Imaginário e cultura de alunos de escola rural

Maria do Rosario Silveira Porto¹

Introdução

Os estudos empreendidos em escolas rurais, via de regra, referem-se a aspectos estruturais como sua organização burocrática, funções sóciopolíticas que assumem ou currículos e programas que desenvolvem. Acredita-se que, conforme a modernização atinge o campo, o “caipira” fica cada vez mais exposto à expressão da cultura urbana, perdendo, em conseqüência, seus próprios referenciais, suas matrizes culturais. Acredita-se, também, que a escola, como agência de educação por excelência, assume importante carga de responsabilidade nesse processo, ao impor conteúdos fortemente marcados pelo processo capitalista-urbanizador. Tem-se, com isso, um ensino divorciado das necessidades e expectativas da população local e isolado do ambiente geossocial, o que resulta na perda das raízes culturais rurais.

Sem desconsiderar esta discussão, resolvi por em foco um outro elemento fundamental nessa análise: a consideração da dimensão simbólica da escola, possível de ser detectada pelo estudo do imaginário dos alunos, estudo importante porque pode revelar a complexidade e heterogeneidade das relações intersubjetivas que os envolvem e que permite entender as especificidades culturais dessas crianças.

¹ Professora Doutora (aposentada) da Faculdade de Educação da USP. Email: mdoport@uol.com.br

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa² em escolas rurais de Itapetininga, região sul do Estado de São Paulo, das quais destaquei uma delas para compor este artigo. Tratava-se de uma escola plurisseriada, isto é, na mesma classe estudavam alunos de 1ª à 4ª série do ensino básico, sob responsabilidade de um único professor³.

De acordo com Bruno Duborgel (1986, p.5), trabalhar com alunos das primeiras séries constitui um importante campo de estudo, primeiro porque essas séries obedecem a um currículo integral-plural, quando a compartimentalização do conhecimento ainda não ocorreu de todo; e segundo, porque elas cobrem um período de vida (7 a 10/11 anos) no qual se constituem na criança hábitos, atitudes, valores, crenças etc., importantes de serem analisados na medida em que, uma vez adquiridos, são freqüentemente irreversíveis e significativos, pelo menos para o objetivo educativo. Esta fase de escolarização, mais que as outras, de acordo com o autor, solicita muito o psiquismo imaginante, pela mediação de diversas práticas, como o uso de linguagens diversas (escrita, falada e gestual), de expressões artísticas, de atividades experimentais, que podem e devem ser utilizadas pela escola.

Portanto, a influência da escola e do professor sobre o imaginário da criança - como ela vai conceber o mundo, quais as mediações simbólicas que organizam o real social do grupo - é muito importante, porque no meio rural a escola é um dos poucos contatos com o saber instituído que se permite à criança, muitas vezes o único, tornando mais poderosa essa influência.

Referencial teórico

Este estudo, conforme foi dito acima, preocupou-se mais com o estudo da cultura e do imaginário dos alunos, numa perspectiva neguentrópica, que, para Edgar Morin (2002, pp.353 e segs), compreende os conceitos de regeneração, reorganização, produção e reprodução próprios dos sistemas auto-organizados complexos. Embora negadora da entropia (entendida como processo desorganizador), a neguentropia

2 Escola Rural: cultura e imaginário. Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP. 1994. Esta pesquisa contou com o auxílio de três pesquisadoras: duas de iniciação e uma de aperfeiçoamento. Razão pela qual indico essa parceria nos verbos que utilizo, quando elas estiverem envolvidas.

3 Os dados aqui referidos dizem respeito ao início da década de 90, mais especificamente entre 1992 e 1993. A nomenclatura também se refere a esse período.

relaciona-se com essa de forma recursiva - complementar, concorrente e antagonista - num processo de desorganização e degenerescência de uma parte e reorganização e regeneração de outra.

Para desenvolvê-lo, foram básicos três teóricos: José Carlos de Paula Carvalho e sua antropologia das organizações e da educação, Edgar Morin com os estudos sobre a complexidade e Gilbert Durand e sua teoria do imaginário.

Para Paula Carvalho (1991, p.82), as organizações sociais são necessariamente culturais, porque constituídas por grupos e pessoas que vivenciam códigos e sistemas de ações, e que desenvolvem práticas simbólicas, as quais criam vínculos de solidariedade e de contato. Entre essas, a educação é a prática simbólica basal, pois realiza a sutura entre as demais práticas. Para o autor (1988, p.180), o processo educacional pode liberar os indivíduos da lógica social de dominação, da hipocomplexidade e da repressão, em suma, do econômico-político e da entropização sócio-histórica, de modo a viabilizar a emergência do complexo, do multiforme, da polifonia que se manifestam no cotidiano dos grupos sociais. Propõe, assim, uma concepção ampliada de educação composta por um conjunto de práticas socioeducativas e de fenômenos educacionais, que propicia novas formas de organizacionalidade que não somente as burocratizadas.

De Edgar Morin tomo a noção de complexidade e de cultura. De acordo com o autor (1997), um conhecimento complexo enfrenta a incerteza, a inseparabilidade, as insuficiências da lógica dedutiva-identitária, os limites da indução e do princípio de identidade. No campo dos estudos sociais e humanísticos, esse pensamento propicia uma visão complexa e global da sociedade, ao considerar o que é rejeitado como “resíduos” irracionais ou não-rationais, elementos que, antes de serem desintegradores, interagem e reorganizam o sistema a partir de uma relação recursiva do anel tetralógico ordem↔interação↔desordem↔(re)organização, que se caracteriza por aceitar o antagonismo, a complexidade e a contraditorialidade. Recursividade entendida por Morin (1997, p.186) como o processo pelo qual uma organização ativa produz elementos e efeitos necessários à sua própria geração ou existência, processo que realiza um circuito, em que o produto ou efeito último torna-se elemento primeiro ou causa primeira

A relação recursiva entre esses elementos permite, também, entender os níveis de emergência da realidade sem reduzi-los a níveis elementares e a leis gerais, resultando

num modelo conflitual, contraditorial, plural, no interior dos grupos sociais e na relação destes com o ecossistema, a *unitas multiplex*: uma unidade complexa (genética, cerebral, intelectual, afetiva) do *Homo sapiens-demens*, em uma multiplicidade complexa, que exprime suas inúmeras virtualidades através da diversidade cultural. Enfim, traz a idéia de auto-organização como autonomia ou de sistema auto-organizado complexo (autopoiético).

Nessa perspectiva, a cultura toma um sentido focal. Com base em Morin, Paula Carvalho (1990) desenvolve a ideia de que ela consiste num circuito metabólico, simultaneamente repetitivo e diferencial, entre os polos biofísico e noológico. O primeiro é o polo das formas estruturantes, das organizações e instituições, no qual se manifestam códigos, formações discursivas e sistemas de ações; o segundo é a esfera das coisas do espírito, como a representação, o imaginário, o símbolo e os signos. Entre ambos realiza-se a sutura epistemológica entre Natureza e Cultura - uma “abertura para baixo” em direção à integração da lógica organizacional do ser vivo e uma “abertura para cima” em direção à noologia - por meio da mediação simbólica, a qual permite ao indivíduo uma pré-compreensão simbólica do real (sempre único, singular), moldando-lhe o comportamento social.

Assim, os homens

(...) devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.

Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. (Morin, 2000, p.47)

Gilbert Durand (1997), enfim, parte do pressuposto de que o imaginário se manifesta nas culturas humanas por meio de imagens e símbolos, cuja função é colocar o homem em relação de significado com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

O autor propõe a noção de trajeto antropológico, o qual, por meio do processo de simbolização, vai articular as pulsões subjetivas do domínio arquetipal (invariâncias e universais do comportamento humano) com as intimações objetivas do domínio idiográfico (variações e modulações do comportamento do homem inserido em contextos culturais específicos e em unidades grupais). Por meio dessa articulação,

integram-se o universal e o singular, o de dentro e o de fora, o indivíduo, a sociedade e os grupos (Badia, 1993, p.69).

Nessa organização imaginária, cabe à imagem, entendida por Jean Jacques Wunenburger (1997) como representação concreta, sensível, de um objeto material ou ideal, presente ou ausente do ponto de vista perceptivo, um papel eminentemente mediador e relacional. De acordo com Durand (1997), é a tensão entre duas forças de coesão, dois polos homogeneizantes, que agrega as imagens em dois universos antagonistas: os regimes diurno e noturno.

O regime diurno, da imaginação heroica, é o polo que gravita em torno dos verbos de ação, separação, segregação, por este motivo denominado esquizomorfo quando se trata do seu processo, e heroico quando se refere ao seu conteúdo, porque põe em ação ou atrai imagens e temas de luta do herói, do guerreiro contra o monstro, do Bem contra o Mal.

Oposto a ele, mas idêntico em força de coesão, encontra-se o regime noturno, que agrega duas estruturas imaginárias: a mística e a sintética ou dilemática. A mística gravita em torno dos verbos que marcam uma ação assimiladora, confusional, de união. Constela imagens de encaixe, intimistas, de retorno ou de descida suave a um centro acolhedor. Responde à necessidade humana de se recentrar, de se recolher na introspecção e de participar, cooperar, integrar-se ao grupo e à sociedade.

Na estrutura sintética ou dilemática tenta-se agregar elementos divergentes em um drama. As imagens antagonistas conservam sua individualidade e potencialidade e se reúnem no tempo, na linha narrativa, em um sistema, e não numa síntese. Atende à necessidade de conciliação de contrários, de retorno, de comunicação, de religação das ações exteriores à tomada de consciência, o que faz integrando os modos heroico e místico.

Em conclusão, Durand (1997) nos apresenta três estruturas figurativas (heroica, mística e sintética) ou polos atratores que organizam semanticamente as imagens, configurando-as em universos míticos, cada qual correspondendo a uma forma de representação imaginária, de simbolização da nossa relação com o mundo e à correspondente ação no contexto em que atuamos.

Metodologia de Pesquisa

A pesquisa em questão, de cunho fenomenológico, foi realizada em dois níveis. No primeiro, onde predomina o instituído, foram apresentadas as formações discursivas e as normas legais que, ao longo do século XX, orientaram a organização e o funcionamento da escola rural paulista. Utilizei-me, para tanto, de pesquisa bibliográfica envolvendo algumas obras representativas das diferentes épocas, anais de congressos, anuários estatísticos e a legislação pertinente.

Para pesquisar o segundo nível, que, por predominar o instituinte, permite apreender a dimensão simbólica da escola e dos alunos, vali-me da Culturanálise de Grupo, proposta por J.C. de Paula Carvalho (1991), que conjuga as investigações da antropologia do imaginário de G. Durand, da teoria da complexidade de E. Morin e da antropopsicanálise instrumental e que, segundo ele, consiste no mapeamento do imaginário grupal ou das culturas patente e latente do grupo, entendendo-se por mapa o modo como o grupo constrói a realidade, de que realidade se trata e, portanto, qual e como é sua presença no mundo

A cultura patente, segundo o autor, corresponde ao polo técnico das interações grupais, ou seja, o nível racional e consciente que define tarefas comuns e procura evidenciar a lógica da ação. Segundo Morin, os códigos, as formações discursivas e os sistemas de ação; o instituído, portanto.

A cultura latente é o nível afetual de estruturação do grupo, ou seja, o polo das vivências, do ser-estar junto, onde se dá a circulação emocional e fantasmática inconsciente. É o nível que dá conta da dimensão afetiva e simbólica do grupo, em Morin o instituinte - o sentimento, o onirismo, a emoção.

É necessário ressaltar que ambos os polos articulam-se de forma recursiva num processo de refazimento-construção permanente. Assim, o par latente-patente não é uma dicotomia, mas uma polarização (Paula Carvalho, 1991).

Neste artigo, privilegio este segundo nível, de possível detecção por meio de várias abordagens, individuais ou combinadas, tais como: reconhecimento do meio e da escola por meio de observação e conversas com a população local e com o pessoal escolar; reconhecimento dos alunos por meio de observação, questionários, relatos do cotidiano, expressões de desejos, aspirações, sonhos, fantasias e devaneios; trabalho

com os alunos utilizando técnicas não-verbais (desenho, colagem, máscaras) e verbais: criação de histórias individuais e coletivas, dramatizações, narrativa de contos e lendas locais, anedotário em geral, cantigas folclóricas e religiosas; observação de brincadeiras, jogos, manifestações culturais, esportivas, religiosas e folclóricas das crianças e dos moradores do bairro.

As atividades com os alunos foram de caráter diversificado, para possibilitar a cada criança expressar-se mais livremente e experimentar diversos modos de expressão. O ritmo foi o imprimido pela classe com incentivo dos pesquisadores e as atividades foram realizadas dentro e fora da sala de aula.

O meio, a escola e os alunos

A escola em questão situa-se a cerca de 25 km de Itapetininga, em um bairro rural composto por pequenas e médias propriedades, dedicadas à policultura e à criação de gado de leite. É ligado à cidade por uma estrada recapeada com macadame, percorrida principalmente por caminhões de leite e ônibus escolares e municipais. Ainda são muito utilizados o cavalo e a bicicleta como meios de locomoção.

A população do bairro mantém com a terra os vínculos seguintes: é proprietária, administra-a (principalmente no caso dos sítios), é arrendatária (a minoria) ou trabalha, fixa ou eventualmente, para o proprietário. A maioria da população é originária da região. Em geral, as famílias são mononucleares (pai, mãe e filhos) e não muito numerosas. Mesmo com tais diferenças econômicas, aparentemente não há diversidades sociais expressivas. A comunidade interessa-se em integrar todos os seus membros, especialmente em datas e comemorações sociais e religiosas.

A grande maioria é católica praticante, o que constitui um forte elo entre as pessoas, inclusive social. As festas religiosas são realizadas em datas previstas, organizadas pelo padre responsável pela Paróquia e por *festeiros*, em geral, em dois dias, segundo um ritual estabelecido pela tradição. No primeiro, preparam-se os comes e bebes e o local. No seguinte, o da festa propriamente dita, inicia-se com a parte religiosa (missa e reza), na qual se dá as boas vindas aos visitantes, identificando-os, após a qual começa a parte “profana”: queima de fogos, comes e bebes e, finalmente, o baile. Portanto, são festas religiosas, mas no sentido de *religar*, tanto em sua parte sacra quanto na profana, uma

forma que as pessoas têm de se encontrar, de reafirmar sua fé e seus laços familiares, de amizade e de compadrio, de divertir-se, brincar, namorar, enfim de aprofundar os laços sociais⁴.

Afora estas ocasiões, os homens costumam reunir-se nos fins de semana para jogar futebol, *snooker* e conversar na venda. As mulheres permanecem em casa ou visitam parentes. As crianças acompanham a mãe ou vão ao centro comunitário receber aulas de catecismo ou brincar.

Em conclusão, embora em contato com a zona urbana que impõe à população local necessidades, valores e modelos “modernos” de comportamento, há fatores que ainda garantem a persistência da cultura do grupo, num processo contínuo e recursivo de desequilíbrio e reequilíbrio.

Quanto à escola, ao tempo da pesquisa ela funcionava apenas no período da manhã. O prédio escolar, muito simples quanto a instalações e equipamentos, restringia-se a uma sala-de-aula com o essencial: carteiras, mesa e cadeira para a professora, quadro-negro e pequeno armário. Anexo à sala, havia uma cozinha também com o essencial e um banheiro que servia a todos indistintamente. Antes não havia muro ou cerca rodeando a escola, de modo que, no intervalo de aula, as crianças podiam passear livremente pelo local. Porém, após uma reforma, a escola foi cercada, não sei bem por quê...

O pessoal escolar era composto pela professora e pela merendeira, esta moradora do bairro e mãe de duas alunas. A professora, não sendo efetiva na escola, não era fixa e nem morava no local, o que a obrigava a vir e regressar diariamente para a zona urbana. Isto é uma situação comum nas escolas isoladas da zona rural. O que concorre para a persistência de algumas consequências, tais como o fato de que não se tem garantia da permanência na escola da mesma professora, dificultando o estreitamento de laços com a comunidade e o planejamento de um trabalho a longo prazo.

A evasão não era significativa: quando algum aluno deixava a escola, geralmente era por motivo de mudança. A repetência também era pequena, talvez porque, como as crianças permanecessem na mesma classe, a promoção fosse quase automática. O número de alunos ao tempo da pesquisa manteve-se equilibrado (3 a 5 por série), o que talvez indique estabilidade da população local.

4 Michel Maffesoli utiliza **societal** para sublinhar uma característica essencial do “ser-estar junto”, que supere a simples associação racional. (1985, p.17, nota 1)

Prevalecia o padrão “tradicional” de aula, em que a professora utiliza o livro didático ou a lousa para explicar noções e conceitos, os quais os alunos copiam e usam para fazer exercícios. Não percebemos o cuidado em ligar o conteúdo ministrado ao cotidiano dos alunos quanto a conhecimentos, experiências, vivências, necessidades, interesses, linguagem. Ou de desenvolvê-lo por meio de estímulos à participação das crianças como levantamentos de hipóteses, observações, pesquisas empíricas; ou utilizando recursos como atividades manuais e artesanais, desenho, pintura, escultura, cantos, declamações, leituras dramatizadas, expressões corporais, jogos, brincadeiras, passeios, visitas e excursões. Essas atividades, que não necessitariam de grandes investimentos materiais ou econômicos, poderiam integrar os processos cognitivos aos afetivos, concorrendo para motivar o aluno e transformá-lo em sujeito na experiência da aprendizagem.

Iniciamos o trabalho com 16 alunos, cuja idade variava entre 6 e 13 anos. Via de regra, eles apresentavam-se na aula limpos e arrumados, embora com roupas simples; possuíam material escolar e até alguns trocados para gastar diariamente em guloseimas na venda local. Alguns já haviam começado a freqüentar a escola antes dos 7 anos (que era a idade obrigatória na época), talvez pela falta de opção de uma pré-escola no bairro e certamente pelo exemplo das crianças mais velhas. Antes ou após as aulas, os meninos auxiliavam o pai no trabalho e as meninas ajudavam a mãe em casa, persistindo, pois, os papéis sociais tradicionais: o pai responsabiliza-se pelo sustento da família, a mãe pelo funcionamento da casa e os filhos aprendem com eles e na prática, garantindo a continuidade desses papéis e da organização social do grupo.

Desde o início julgamos interessante incluir todas as crianças nas atividades, porque as técnicas utilizadas não eram restritas a uma faixa etária específica.

O grupo apresentou características interessantes. Organizavam-se para as atividades sem muito barulho ou ansiedade. Se o trabalho exigia o uso de material, costumávamos sentar no chão ou fazer um círculo com as carteiras, no centro do qual colocávamos os objetos a serem utilizados. Após o término, procedíamos à arrumação e limpeza da sala, com a ajuda espontânea das crianças. A utilização e distribuição do material, de uso comum, também era tranqüila, com cooperação e ajuda mútua.

Respondiam bem às sugestões de atividades, desempenhando-as de forma limpa e caprichosa, sem mostrar vergonha dos resultados. Ficavam interessadas em saber o

que faríamos com o trabalho produzido, sentindo-se orgulhosas ao saber que seria mostrado a outras pessoas. Não tínhamos dúvida que as atividades desenvolvidas eram encaradas pelos alunos como uma diversão que lhes permitia escapar momentaneamente da disciplina e da rotina das aulas, mas sem anular o respeito pelo espaço sacralizado que é a sala-de-aula. Além disso, enquanto grupo, o desenvolvimento de atividades conjuntas já se encontrava facilitado pela integração contínua de seus membros e a auto-organização era uma prática constante.

As crianças eram muito unidas. Os líderes não eram necessariamente os maiores ou mais velhos, mas os mais aplicados. Também não observamos alunos estigmatizados devido ao aproveitamento escolar ou à condição sócio-econômica: todos participavam das mesmas brincadeiras, sem formar “panelinhas” ou separação entre meninas e meninos (que, aliás, eram em número bem menor), nem hostilizar-se mutuamente, embora alguns fossem mais unidos entre si, por força de idade, sexo, série ou interesses comuns. Organizavam brincadeiras e jogos durante o intervalo, para os quais nos convidavam a participar. As mais “sapecas” eram as crianças mais novas. Havia em relação a elas uma complacência por parte dos mais velhos, que comentavam sua falta de sossego, mas sem reprimi-las, como se compreendessem ser normal essa atitude em crianças pequenas.

A incidência de irmãos e parentes na sala também era significativa, contribuindo para o clima “familiar” da classe. Havia uma “tradição”: irmãos e parentes mais velhos estudaram ali e certamente os mais novos também o fariam. Daí, talvez, outro dos motivos da tranqüilidade, do bem-estar que se sentia no ambiente.

Parecia haver no grupo uma “harmonia conflitual” que, segundo Maffesoli (1984), permite ajustar elementos diversos num todo, sem tentar eliminar as diferenças. O espaço comum, que molda coercitivamente hábitos e costumes do dia-a-dia possibilitando a estruturação comunitária, e a troca como expressão da harmonia conflitual, decorrente do reconhecimento da diferença, da alteridade, da imperfeição, permitiram ao grupo configurar-se como um coletivo, entendido por Maria Cecília S. Teixeira (1990, cap.III), como uma integração, na qual os elementos têm sua importância sob o movimento global, mas em diferentes níveis; o grupo é regido pelo princípio da unicidade (e não da unidade), ou seja, pelo ajustamento de elementos diversos que, sem se anularem mutuamente, relativizam-se e neutralizam-se reciprocamente.

Nesse coletivo, a irredutibilidade de diferenças individuais, como idade, talento, “gênio”, interesse, desenvolvimento cognitivo, levou as crianças a ordenarem hierarquicamente suas diferenças, de modo a propiciar a manutenção de relações ricas e dinâmicas e a integração do grupo⁵. Além disso, a não delimitação institucional dos alunos em salas diversas conforme a idade, o sexo ou o aproveitamento, provavelmente resultou, segundo Bernard Bernstein (1971), no abrandamento de tais características enquanto categorias sociais gerais que servem para distinguir e separar grupos no interior da escola.

Pode-se, pois, dizer, com Michel Maffesoli (1987), que a vivência cotidiana das crianças no espaço-escola permitiu-lhes desenvolver uma socialidade, entendida por ele como a expressão cotidiana e tangível da solidariedade de base (1985, p.17, nota 1). Isto é, um “ser-estar-junto” (*être ensemble*), cimentando as relações grupais previamente existentes e já fortalecidas pelas relações sociais do bairro, fundadas sobre a solidariedade, a religião comum, o sentimento de pertença, o lazer conjunto.

As manifestações da religião (católica), o outro fator de coesão do grupo, eram freqüentes no cotidiano escolar. Certa feita, o pai de uma das crianças foi rezar com a classe. Em outra ocasião, quando pedimos para que cantassem, um grupo de crianças fez uma pantomima acompanhada de músicas religiosas. Algumas preparavam-se para a primeira comunhão (*só as que sabem ler*). Também nas atividades desenvolvidas, não era raro manifestarem essa religiosidade, nas brincadeiras e produções pictóricas.

Assim, sem perder seu caráter institucional - ou por isso mesmo -, a escola colocava-se em uma das pontas do tripé escola/família/igreja, cada qual com sua função específica - mas ligando-se recursivamente às demais - frente ao processo de socialização das crianças. Ir à escola não era somente obrigação, mas também prazer: lá as crianças aprendiam, encontravam os amigos, brincavam e até se livravam por algumas horas do trabalho. A *escolinha* não era estranha ao bairro; pelo contrário, era um dos elementos que o estruturava. A própria localização no centro “social”, onde também se localizava a *igrejinha*, um centro comunitário (o “barracão”) e a *vendinha*⁶, denotava sua importância.

5 Para Michel Maffesoli (1984, p.103), a hierarquia é a circulação acelerada de relações, onde cada um é alternativamente dominante e dominado. Não esconde a violência das relações, mas as expõe como tal. Permite a troca de papéis, portanto de poderes, de modo a escapar das imposições do Poder.

6 Essa venda era a principal referência do bairro. Ali ficava a *farmacinha* sob responsabilidade de uma agente de saúde e se recebia e se enviava a correspondência dos moradores da região.

Nesse contexto, não ficava difícil a aceitação e integração do professor ao meio.

Considerando-se as instituições escola-família-igreja, tem-se impressão de que uma funcionava como válvula propulsora da outra, para manterem-se no mesmo nível de importância na vida dos moradores do local. As crianças, por exemplo, iam à escola; participavam das atividades da igreja como coroinhas, em pantomimas e peças religiosas; faziam catecismo; desenvolviam atividades de lazer com a família; eram educadas pelos pais na participação direta das tarefas cotidianas.

As atividades

Para relembrar, as atividades desenvolvidas foram: desenho livre, “cego”, com colagem e temático; confecção de máscaras livres e para dramatização; história coletiva com tema e figuras; entrevistas, questionários e conversas; e observação de jogos, cantos e brincadeiras. Essas atividades inscrevem-se, grosso modo, nas duas formas de linguagem apontadas por Bruno Duborgel (1986, p.6): palavras (textos, narrativas, imagens verbais e imaginação literária) e imagens plásticas (imagens de toda sorte, iconografia, expressão plástica), além da linguagem do corpo e dos gestos.

Neste artigo vou me ater às imagens plásticas, de desenho, pintura, colagem e recorte. Quando a criança desenha, escreve o mundo à sua maneira; revelando o conhecimento e as experiências que vivencia concretamente. De acordo com o que Jean Piaget demonstra ao longo de seus escritos, as diferentes etapas de desenvolvimento do desenho infantil dão-se paralelamente ao das estruturas do pensamento e da lógica, correspondentes ambos à mesma gênese.

Segundo Duborgel, (1986, pp.247-251), por volta dos 7/8 anos, o desenho infantil começa a refletir a submissão das imagens às exigências da razão, da representação euclidiana e dos objetivos da percepção do real, e a utilização de cores vai se prender a exigências de conformidade ao “real”. O objeto passa a ser transcrito com um mínimo de subjetividade.

Os desenhos dessa fase apresentam alguns elementos (água, terra, fogo e céu) que se agrupam em duas séries principais: 1. alguns grupos restritos de imagens dominantes formam a base da imagéria infantil, como sol e nuvem para desenhos do céu; árvores, personagens, sol, campos, mato, flores, casas e animais para desenhos da

terra; fogo da lareira (ou do fogão de lenha no caso brasileiro) ou casa (ou floresta) em chamas para desenhos do fogo; barco, sol, pessoas, peixes para desenhos da água; 2. imagens mais raras ligam-se a polaridades “positivas”, à tonalidade “maternal”, articuladas aos devaneios de repouso (*rêveries de repos*), utilizadas de preferência às que apresentam tonalidades agressivas e de luta (pp.255-256). Embora restritas, essas imagens têm grande carga simbólica⁷, pois revelam, inclusive quanto ao modo como se organizam, uma imagem fundadora que remete à própria figuração do ser humano - um antropomorfismo - reafirmada por imagens personalizadas, como o sol com olhos, boca, nariz (p.259).

Ao entrar na escola, a atividade lúdica, livre, de desenhar, que já vem se submetendo às exigências da objetividade, vai curvar-se aos padrões impostos pela educação escolar, segundo Duborgel (p.284), devido a pelo menos duas causas: a (des) importância atribuída às manifestações artísticas em geral na economia do tempo e a gestão escolar da produção plástica infantil, apoiada em teorias psicossocio-pedagógicas. As crianças passam a ter **um** caderno de desenho, **uma** aula de artes, **um** objeto para copiar, **um** tema para desenvolver, quando não uma figura desenhada por outrem para pintar (*com as cores certas*).

No entanto, muitas vezes sequer esse espaço é aproveitado. Nas atividades de colagem e confecção de máscaras, era visível a dificuldade das crianças de manipular objetos como tesoura, cola, papel e cartolina, pincel de pintura, revelando a pouca ou nenhuma familiaridade com o exercício.

Paradoxalmente, a escola impõe padrões de certo e errado, de bonito e feio, de adequado e inadequado. A par do desejo de agradar e da necessidade de ver reconhecido seu trabalho, os alunos sistematicamente buscavam aproximar-se desses padrões, desejando que avaliássemos os resultados. Para tentar “libertá-los” desse controle subsumido, propusemos o desenho “cego”, uma forma de expressão plástica que não tem modelos a serem seguidos. As crianças se empolgaram. Quiseram fazer vários desenhos e passaram a criar de olhos abertos, sem no entanto direcionar o traço.

Mesmo com o controle institucional da expressão plástica, manifestam-se nos desenhos a imaginação ativa ou criativa, além da reprodutora ou representativa,

⁷ Embora não seja do âmbito deste trabalho o estudo da simbologia relativa a figuras de animais, objetos, vegetais, relembro os estudos de G. Durand relativos ao tema, em especial *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*.

segundo termos de Duborgel. A imaginação reprodutora ou representativa apóia-se sobre a realidade da vida cotidiana e a ativa ou criativa é a capaz de combinar, de maneira inovadora, imagens, intuições, lembranças e idéias (p.292). Em qualquer caso, a imaginação “... opõe-se à ‘virtude’ escolar da atenção. Ela é o princípio de perturbação, de dissipação da atenção que ela dilui em devaneios, que desvia de seus objetos ‘reais’ ou lógicos. Ela participa dos perigos do ‘entusiasmo’ que alimenta”. (p.294).

Enfim, com os desenhos, emergiram elementos que expressam a cultura do grupo - religiosidade, vida rural, percepção da cidade, mitos, devaneios - manifestações ritológicas atestando a ligação do racional ao afetivo, do instituído ao instituinte, que a observação dessas manifestações permitem intuir.

No nível das atividades plásticas, colocam-se ainda os desenhos temáticos da escola e da família.

Relativamente aos primeiros, pedimos que os alunos completassem-no com o que gostariam que houvesse na escola. As crianças pediram brinquedos como escorregador, balanço, gangorra e roda-gigante, quadra de jogos e piscina, biblioteca, cantina e vídeo, mais classes, enfim uma escola rica, movimentada e com recursos.

Quanto aos desenhos da família, algumas características foram comuns:

- entende-se como família a nuclear; mas se há outros parentes em situação de dependência (avó, sobrinha), também são incorporados a ela;
- na maioria, a ordem hierárquica é pai, mãe e filhos, o pai sempre em situação de destaque;
- quando a família é grande, os filhos estão em ordem de idade, dos mais velhos aos mais novos; se é pequena, distribuem-se entre os pais, provavelmente conforme a afinidade;
- as pessoas parecem felizes; por vezes dão-se as mãos;
- em muitos desenhos, os filhos reproduzem a figura do pai e as filhas a da mãe; o pai em geral usa roupas de trabalho ou chapéu, marca distintiva do trabalhador rural.

Outra atividade ligada à linguagem plástica foi a confecção de máscaras, que nos surpreendeu ao estimular manifestações psíquicas mais profundas, para a análise das quais não estávamos preparadas. Pois “... a máscara esconde, a máscara assusta, mas sobretudo cria uma relação entre o homem que a carrega e o ser que ela representa”. (Kérényi, 1980, p.444) Ela é um instrumento mágico que torna visível a situação humana

entre uma existência individual e uma mais ampla, que abraça todas as formas; que possibilita ao homem enxergar sua condição humana e reencontrar a estrada para um mundo mais amplo, espiritual, sem abandonar jamais o mundo da existência (p.464).

A atividade resultou em coelhos, cães, gatos e borboletas, e num diabinho elaborado pelo garoto mais tímido⁸ que, ao terminá-la, colocou-a para correr atrás dos colegas, fingindo assustá-los. Segundo comentários de Paula Carvalho, deu-se uma função compensatória do imaginário, a máscara liberando o motor e o afetivo.

Na vez seguinte, a partir de uma fábula narrada por uma aluna, fizemos máscaras representando elementos da narrativa, para dramatizá-la. Mas, a atividade mostrou-se mesmo interessante pelos estímulos à imaginação “representativa” quanto aos elementos da fábula.

Outra atividade, que dessa vez uniu a parte oral à plástica, foi a história com figuras que exigiu muita criatividade das crianças, visto que não se sabia qual seria a próxima cena, dependente da imaginação do narrador seguinte, preso a uma figura previamente escolhida. Havia uma regra: a última figura deveria ligar-se à primeira, de modo a ficar uma “história sem fim”. O resultado foi muito bom, com saídas mirabolantes e pudemos perceber que, embora as crianças fossem inventando aleatoriamente o enredo ao sabor de figuras muitas vezes desconexas, havia elementos que emergiam das falas anteriores ou do próprio recorte e que eram inseridos na narrativa, permitindo ampliar a imaginação. Ao término da história, as figuras foram coladas num painel de acordo com a seqüência criada e completadas com desenhos e pinturas, conforme os detalhes da narrativa.

Com essas atividades coletivas, pudemos chegar a algumas conclusões. Inicialmente, elas permitiram por em questão a afirmação de professores de que classes heterogêneas são difíceis de serem trabalhadas, postura que denota a importância da função homogeneizadora da educação escolar. Se a escola preocupa-se prioritariamente em desenvolver conceitos e reproduzir conteúdos, a classe homogênea, pouco numerosa e “comportada”, por certo é o ideal dentro de uma economia de tempo e de valores; ou seja, quanto menos as crianças se manifestarem, maior será o tempo disponível para “passar o ponto”. É a educação bancária da qual Paulo Freire faz a crítica. Entretanto,

8 Certa feita, brincando com o gravador, as crianças começaram a cantar músicas de sucesso. A certa altura pararam de repente, menos esse garoto que continuou cantando e dançando. As demais até bateram palmas por comportamento tão insólito.

observando o desenvolvimento cognitivo das crianças, a conclusão é a de que há, sim, uma enorme perda de tempo e de esforços com poucos resultados. As crianças apreendem do conteúdo ministrado o suficiente para vencer os processos de avaliação, mas a incorporação desse conteúdo ao seu cotidiano parece não alcançar os objetivos propostos pela instituição escolar, conforme já tive oportunidade de comentar.

Outra conclusão consiste em que a diversidade de experiências, interesses, vivências, “talentos” só pode contribuir para o enriquecimento do imaginário grupal. O ato de criar é unicamente individual apenas na aparência; também é do grupo, na medida em que este permite a emergência do criador e de formas variadas de expressão. É tanto mais rico será esse imaginário, quanto mais o grupo ultrapassar seus próprios limites e entrar em interação com outros ecossistemas e organizações antropossociais, enfim com outras culturas.

Também foi possível observar manifestações de valores, crenças e atitudes dos grupos quanto à cultura e ao imaginário, e como essas manifestações não endossam e, muitas vezes, até contradizem as representações que os professores - urbanos - têm sobre as crianças da zona rural, de que elas são pobres culturalmente, porque estão isoladas da zona urbana, onde realmente “as coisas acontecem”. Isso porque não se coloca, *a priori*, relação de dominação, de superioridade da zona urbana sobre a rural, pois, invocando Morin, a relação cidade-campo tem que ser vista de forma recursiva, portanto de interdependência, em que cada qual atualiza-se em função do outro. O rural não pode se apresentar como criação da “fantasmagoria urbana”, conforme alerta Maffesoli (1987, cap.3), para quem as representações paradisíacas, o oásis maravilhoso, a vida bucólica, o retorno à natureza são uma criação urbana, o campo adquirindo sentido apenas em relação à cidade. Tampouco pode ser visto apenas como atrasado, retrógrado, local de doenças, trabalhos insanos, infelicidades, visão que, decorrente dessa mesma “fantasmagoria”, representa seu contraponto.

As crianças desse grupo têm em comum a simplicidade, quase singeleza, de hábitos e interesses, e conhecimentos e experiências ligados ao seu cotidiano ou eventualmente veiculados pelos meios de comunicação, aqueles possíveis de serem decodificados e compreendidos. Durante a pesquisa, pudemos perceber como a relação com o ecossistema rural determina hábitos, gostos, práticas cotidianas, crenças e valores, mas não lhes reduz o interesse, a curiosidade em conhecer e participar de novas situações e experiências.

Considerações finais

Inicialmente, pode-se dizer que, apesar de todos os propósitos, a escola rural distingue-se pouco da urbana quanto a objetivos, programas, conteúdos curriculares, metodologia, horários. Também quase não há a preocupação em deixar fluir o ficcional, a criação, a imaginação enquanto formas de educar, portanto de organizar o espaço vital dos grupos. Tampouco em compreender melhor o aluno quanto ao seu universo cultural: concepções, aspirações, desejos, valores, normas, crenças, mitos, códigos discursivos etc.; nem em conhecer a população rural local quanto às suas formas de organização, tradições, costumes, condições de vida, como se a escola estivesse “descolada” do meio no qual atua. Menos ainda (aliás, não se reconhece a necessidade) em considerar o “sagrado”, o afetivo, presentes nas relações sociais entre grupos e pessoas. Quando isso acontece, dá-se marginalmente e na dependência da “sensibilidade” do mestre.

Entretanto, apesar do poder homogeneizador da escola, os alunos encontram condições de ritualizar diferenças e semelhanças - que relacionam-se recursivamente -, manifestações, no cotidiano da escola, da dimensão simbólica da cultura de seu grupo de origem. Estabelecem-se entre eles e com o pessoal escolar relações que dependem do espaço afetivo-estrutural e dos vários papéis que esse exerce na instituição. Tais relações são tanto mais profundas e harmoniosas (no sentido maffesoliano), quanto mais os grupos - e os membros de cada qual - se conhecem, respeitam-se e reconhecem-se nesses diferentes papéis. Tudo isso vai configurar uma cultura e um imaginário próprio de cada escola e de cada classe. Daí ser possível entender as especificidades da escola pesquisada: a convivência harmônica e agradável das crianças entre si e com a professora e a merendeira.

Quanto ao tão apregoado poder inculcador da educação escolar, os alunos tendem a incorporar conhecimentos, valores, atitudes, em geral os reconhecidos como válidos, úteis, relacionados, que não entram em choque com sua cultura ou que se integram a ela, ignorando total ou parcialmente os demais. Talvez isso explique os ganhos pedagógicos de uma simples excursão a Sorocaba relatada pelas crianças, quanto a novos conhecimentos e experiências, ou simplesmente pelo lazer proporcionado. Ou mesmo quanto à nossa presença...

Entretanto, todas as crianças diziam considerar a educação escolar como fundamental para o aprendizado de conhecimentos básicos. Nesse sentido, tentavam adequar-se às suas imposições, ao mesmo tempo que sacralizavam o espaço escolar. A maioria dizia-se interessada em continuar os estudos para “ser alguém na vida”, o que, na zona rural, demanda esforços adicionais, dadas às distâncias e à necessidade de trabalhar precocemente.

Mas, se havia diferenças, as semelhanças entre os alunos eram mais perceptíveis, talvez decorrentes da interação com ecossistemas rurais parecidos. Assim, valores considerados positivos para a sociedade em geral (importância da família, do trabalho, da religião, de bens “espirituais”) apareciam com força nas manifestações dos alunos; eram simples no vestir e no falar, ligando-se quase sempre aos fatos ocorridos no dia-a-dia; as atividades desenvolvidas apresentavam, via de regra, temas ligados à zona rural; tinham pouco acesso a informações, experiências e vivências comuns na zona urbana; portavam desejos e aspirações quase sempre tão simples quanto a sua vida. Tais características, nas teorias “clássicas”, poderiam configurar o homem do campo ou como naturalmente bom ou como carente cultural.

Mas, sobretudo, compreendiam e interpretavam seu mundo pela mediação da natureza, pelas raízes culturais fincadas no campo, do qual, entretanto, pareciam querer se libertar, pelas asas dos pássaros ou dos aviões que apareciam em seus desenhos. Talvez para um outro mundo, anunciado menos pela escola do que pelo poder da mídia...

Finalmente, valendo-me dos teóricos elegidos e de estudos que falam sobre o poder da natureza no desenvolvimento psíquico do ser humano (em especial seguidores de K.G. Jung e de mitólogos como J. Campbell e M. Eliade), posso dizer, com alguma certeza, que essas crianças portavam traços de um imaginário noturno. Podemos citar exemplos como desenhos sobre animais que manifestavam uma eufemização de símbolos terimórficos terrificantes, pela delicadeza de formas e cores; o calendário de festas e datas conduzindo a um tempo cíclico; a ligação com a família e com a religião; a tendência ao estar-junto e à grupalidade; e vários outros.

Enfim, um processo de polarização entre Natureza e Cultura, de reequilíbrio contínua entre dois regimes: diurno, de crença no progresso decorrente do estudo e no desejo de voar para outras paragens, e noturno, propiciado pelo contato com uma natureza calma e aberta, como são os campos itapetininganos.

Indicações bibliográficas

- BADIA, Denis Domenegheti (1993) **Imaginário e Ação Cultural**: as contribuições de Gilbert Durand e da Escola de Grenoble. Dissertação de Mestrado. FEUSP.
- BERSTEIN, Bernard (1971) Les rites dans l'éducation. HUXLEY, Julian. **Le Comportement Rituel chez l'Homme et l'Animal**. Paris: Gallimard.
- DURAND, Gilbert (1997) **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes.
- DUBORGEL, Bruno (1992) **Imaginaire et Pédagogie**. Paris: Privat.
- KERENYI, Karl (1980) **Miti e Mistere**. Torino: Boringhieri.
- MAFFESOLI, Michel (1984) **A Conquista do Presente**. Rio de Janeiro: Rocco.
- _____ (1985) **A Sombra de Dionísio**. Contribuição a uma sociologia da orgia. Rio de Janeiro: Graal.
- _____ (1987) **O Tempo das Tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- MORIN, Edgar (1997) **Meus Demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- _____ (2000) **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- _____ (2002) **O Método I**. A natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina.
- PAULA CARVALHO, José Carlos (1988) **Educação e Administração**: elementos para um estudo antropológico da organização. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, vol. 14, nº 2.
- _____ (1990) **Antropologia das Organizações e da Educação**: um ensaio holonômico. Rio de Janeiro, Imago.
- _____ (1991) **A Culturanálise de Grupos**: posições teóricas e heurísticas em educação e ação cultural. FEUSP (mimeo).
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez (1990) **Antropologia, Cotidiano e Educação**. Rio, Imago.
- WUNENBERGER, Jean Jacques (1997) **Philosophie des images**. Paris: PUF.

Narrativas de crianças: escolas e imagens simbólicas

Iduina Mont´Alverne Braun Chaves

Não escrevo de uma torre que me separa da vida, mas de um redemoinho que me joga em minha vida e na vida. (Edgar Morin, 1997, p.10)

Um símbolo revela sempre, qualquer que seja o contexto, a unidade fundamental de várias zonas do real. (Mircea Eliade, *Traité d histoire des religions*, 1952, p.385)

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa./ Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada./ Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás da casa. / Era uma enseada./ Acho que o nome empobreceu a imagem. (Manuel de Barros, 2001, p.25)

Ciência sem poética, inteligência sem compreensão simbólica dos fins humanos, conhecimento objetivo sem expressão do sujeito humano, objeto sem felicidade apropriadora é apenas alienação do homem. A imaginação humana recoloca o orgulho humano o conhecimento faustiano nos limites alegres da condição humana. (Durand, 1989, p.244)

Fontes e Húmus

Estas epígrafes traduzem meu interesse em uma temática pouco valorizada pela academia e pelos professores. Elas sustentam e adubam minhas idéias sobre a complexidade do real, a imaginação simbólica e a cultura do imaginário. Em linhas gerais, o objetivo deste trabalho é contribuir para uma reflexão sobre as relações entre imaginário, narrativa e educação. Pretendo falar da profunda contribuição que a complexidade e o universo simbólico podem trazer para a construção de uma cultura escolar mais autêntica, mais dinâmica, mais feliz e mais humana/sensível.

Sinto que o suporte simbólico, pelo retorno às fontes de representação, pela descoberta e pela inventividade pode ressuscitar o desejo natural do ato de aprender. Além disso, penso que o retorno do reencantamento da cultura, pela abertura das portas ao devaneio poético, através da imaginação criadora, associada aos prazeres da inteligência e da criatividade trarão de volta, ao aluno e aos professores suas competências humanas perdidas. Esse pressuposto me conduziu a estudos e pesquisas sobre o imaginário, a narrativa, a epistemologia da complexidade e a busca de uma metodologia, enfim, de heurísticas para melhor compreender os mecanismos e a função imaginante. Entendo ser um caminho complexo, mas possível.

Em primeiro lugar, quero apresentar de onde e com quem falo no campo da exploração do imaginário. As pesquisas que venho realizando voltam-se para o estudo dos elementos simbólicos no espaço/tempo das instituições educativas com a intenção de compreender de maneira mais profunda o homem nas suas relações com o mundo, com a cultura e com a natureza, passando, assim, a valorizar a imaginação criativa, a intuição, a reminiscência criativa, o sonho, o devaneio, o desejo, o prazer.

A abordagem hermenêutica e fenomenológica dos símbolos e o estudo das estruturas antropológicas do imaginário de Gilbert Durand, que adotamos como referência primeira, levam em conta os saberes diversos, que incluem, entre outros, pressupostos da Sociologia, da Antropologia, da Psicanálise, da Filosofia, da Literatura, da Lingüística, para a construção de uma teoria geral do imaginário e de uma metodologia que estabelece uma metafísica da imaginação.

Na primeira parte, apresentarei a visão de imaginário para Gilbert Durand e discutirei a relação entre imaginário e pedagogia e, na segunda parte, contarei algumas

histórias de crianças e procurarei, nessas narrativas, sinalizar as imagens e deslindar o seu simbolismo.

Do Imaginário e da Pedagogia

Nas palavras de Durand (1989, p. 21) “...todo imaginário possui sua carga simbólica que nada mais é que a potência constitutiva que coordena o pensamento a nunca poder intuir objetivamente uma coisa, mas a integrá-la imediatamente num sentido. E mais, a presença inelutável do sentido faz que, para a consciência humana, nada é simplesmente apresentado, mas tudo é representado”. Assim, descobrir o sentido, o significado nos encaminha para a dimensão do simbólico, para o estudo do imaginário que coloca o homem em relação de significado com o mundo, com o Outro e consigo mesmo.

Para a abordagem do **Imaginário**, Durand (1989) envereda pela Antropologia, enquanto conjunto das ciências que estuda o **Homo Sapiens** situando sua motivação simbólica no que denomina de **Trajetó Antropológico**, entendido como “...a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (p.23). Essa noção permite realizar a sutura epistemológica entre *Natureza e Cultura* através da noção de símbolo, e construir o que esse autor chama de aparelho simbólico. Acrescenta, ainda, que há uma gênese recíproca, que oscila do gesto pulsional ao meio material e social e vice-versa, instalando-se neste intervalo a investigação antropológica.

Este autor elabora a sua teoria Geral do Imaginário a partir da crítica que faz à desvalorização da imagem e do imaginário no pensamento ocidental, que considera a imaginação como ‘mestra do erro e da fatalidade’. Esta é uma forma de excluir tudo o que não segue os ditames do modelo totalitário, científico, que não se pautem pelos princípios epistemológicos e por regras metodológicas bem demarcadas. É uma lógica que evidencia o paradoxo da modernidade, que recusa a imagem em proveito da razão embora seja constantemente assediada por ela. Em outras palavras, o imaginário e o simbólico vêm ocupando um espaço na trama social. Haja vista o surgimento dos estudos e dos encontros, embora ainda incipientes no meio acadêmico, que ressaltam o importante papel do imaginário para a resignificação do social, como, por exemplo, os de Josso.

Esta autora destaca que o lugar da imaginação e das formas do imaginário “... foram pouco estudados nas aproximações de histórias de vida em formação, de relatos de vida, de relatos de si, de relatos auto-biográficos etc., qualquer que seja a perspectiva do conhecimento posta em prática na pesquisa”. E acrescenta, ainda, “... que o imaginário biográfico em ação conquistou, então o seu lugar” e que “... falta desenvolver uma reflexão profunda sobre essa imensa produção com finalidades “educativas diversas.” (2009, p.119).

Pois bem, meus estudos caminham nesta direção e este trabalho apresenta, em termos específicos, a fertilidade epistemológica que se enquadra numa linha de investigação entre educação e imaginário. É o encaminhamento de estudos que se vinculam ao Novo Espírito Científico (Bachelard) e ao Novo Espírito Pedagógico (Duborgel), que entendem o desenvolvimento simultâneo da racionalidade e do psiquismo imaginante. O que significa abrir espaço à dimensão simbólica, integrando a razão à imaginação, propiciando a formação/mudança de sensibilidades, de visão de mundo, de mentalidade. A adoção, mesmo, de uma Cultura outra que valoriza o incerto, a álea, o prazer, a poesia, a literatura, o amor, a vida.

Nesse sentido, acredito que há férteis caminhos para tal desejo de re-encantamento do mundo, ao nível pedagógico, pela educação, através das ações na escola. O que implica uma nova forma de olhar a realidade, um paradigma que reconheça as transformações que vêm afetando as ciências físicas, as ciências biológicas, a antropologia e, dessa forma, influencia mudanças no próprio modo de pensar a realidade. Um paradigma que, ao reconhecer o esgotamento e a inadequação dos modelos clássicos pautados pelo pensamento simplificador e pela racionalidade técnica, inclua tanto as manifestações da dimensão simbólica, imaginária e as práticas simbólicas organizadoras do real, quanto os aspectos estruturais e burocráticos das instituições.

Boaventura Sousa Santos (1988) tratando da crise do paradigma dominante admite que são hoje muito fortes os sinais de que o modelo de racionalidade científica, em alguns dos seus traços principais, atravessa uma profunda crise. Defende, no mesmo artigo, em primeiro lugar, que essa crise é não só profunda como irreversível; em segundo lugar, afirma que estamos vivendo num período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica e que não sabemos quando acabará. Finalmente, acrescenta que os sinais nos permitem tão só especular acerca do paradigma que emergirá deste período revolucionário, mas que, desde já, se pode afirmar com

segurança que colapsarão as distinções básicas em que assenta o paradigma dominante, nutrido por uma razão técnica, que privilegia o racionalismo, a objetividade científica, uma ontologia dicotômica, uma epistemologia objetiva/analítica, uma metodologia empírica, uma causalidade determinista, uma lógica disjuntiva, simplificadora, reducionista e excludente

Nessa perspectiva, uma reparadigmatização implica um olhar voltado para a compreensão dos minúsculos fenômenos dos sistemas antropossociais, que busque a religação dos saberes numa atitude inter e transdisciplinar que evidenciam o paradigma da complexidade, o qual, segundo Porto (2000, p. 20), apresenta as seguintes características, dentre outras: *a percepção da limitação do conhecimento; a aceitação de resultados aproximados, baseados no caráter probabilístico, aproximativo e provisório das leis; a inviabilidade do determinismo mecanicista; a idéia de que a totalidade do real não se reduz á soma das partes; a distinção sujeito-objeto, que perde os contornos dicotômicos e assume a forma de um continuum.* Este paradigma se pauta . pois, numa lógica que, de forma recursiva, respeitadas as complementaridades, as concorrências e os antagonismos, considera a multidimensionalidade dos fenômenos, a razão aberta, as incertezas, a ambigüidade, a inclusão, o amor...

As palavras de Sousa Santos (1988: 47), com relação à preocupação que se tem hoje em relação ao rigor científico, com a total separação entre a natureza e o ser humano são bastante sugestivas:

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório, falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimenhto ou no emprobecimento prático de nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para nossa felicidade.

Trata-se de um desafio posto aos educadores que reconhecem o esgotamento e a inadequação dos modelos teóricos utilizados para explicar e compreender a realidade multidimensional e complexa da contemporaneidade. Desafio que vai exigir, como nos

adverte Bachelard, um “novo espírito pedagógico e científico”, uma Ciência, segundo Durand no prefácio ao livro de Bruno Duborgel (1992, p. 11) “...onde se encontram em pé de igualdade, sem no entanto se confundirem, a audácia da imaginação científica e a paixão pelo devaneio, numa aventura comum que é a da criação.

Araújo e Machado Araújo (2009), nessa direção, acreditam numa pedagogia do sonho e da razão. Pedagogia que se preocupa com a formação do “homem diurno”, patriarcal, luminoso, identificado com o pensamento abstrato e relacional e, ao mesmo tempo, com a formação do “homem noturno”, matriarcal, que sonha, que se nutre numa relação intimista com a vida. Acreditam os autores que as teorias do imaginário para o campo pedagógico podem oferecer propostas para a compreensão da cultura escolar, para a formação do psiquismo imaginante dos alunos, enfim, para o reencantamento da escola.

Para fins desse trabalho, utilizo o conceito de imaginário de Durand como “...o conjunto de imagens e de relações de imagens que constituem o capital pensado do homo sapiens e o universo das configurações simbólicas e organizacionais”(1989, p.14) (esta citação é das Estruturas que você citou na bibliografia a edição de 97, ver a p.)O seu estudo permite a compreensão dos dinamismos que regulam a vida social e as manifestações culturais.

Em “*As Estruturas Antropológicas do Imaginário*”, Durand (1989) pensa as estruturas do imaginário em termos de conteúdos *dinâmicos*, como meio fundamental para a compreensão das bases míticas do pensamento humano. Leva em conta a homologia do psíquico, do cósmico, do social e do biológico, organizados numa significação integrada e segundo uma lógica constelacional. O autor leva em conta as convergências da reflexologia, da tecnologia e da sociologia e agrupa as representações correspondentes às “dominantes reflexas” em três estruturas: a heróica, a mística e a sintética. Essas estruturas são consideradas como formas transformáveis, desempenhando o papel de protocolos motivadores para todo um agrupamento de imagens e susceptíveis de se agruparem numa estrutura mais geral. O autor, agrupa as três estruturas em dois regimes de imagens: o Diurno e o Noturno. O regime Diurno corrobora-se de forma polêmica se exprime na figura da antítese. Já os valores do Regime Noturno representam os gestos de descida e de aconchego na intimidade. A atitude noturna sonha, na quietude, com o bem-estar antes de sonhar com as conquistas.

A estrutura heróica, para Durand (1989), apresenta a temática do combate e da luta; a estruturas mística, caracterizada pela eufemização da angústia, traz a marca da

busca da vida apaziguada, das necessidades de subsistência, das necessidades psíquicas, cujo contexto simbólico envolve proteção e segurança; na estrutura sintética, as estruturas heróica e mística estão em relação de compensação e os símbolos sintéticos constituem uma constelação que gravitam em torno do domínio do tempo. Em síntese, o universo heróico põe em ação imagens e temas de luta (do herói contra o monstro, do bem conta o mal); o universo místico destaca as imagens assimiladoras e confusionais e o universo Ssntético inclui imagens divergentes, integrando-as numa ação.

Estas estruturas do imaginário, propostas por G. Durand, são a manifestação de uma fantasmática transcendental que assegura uma função de eufemização inerente ao fenômeno humano, a partir da análise, num nível teórico, das imagens provenientes de diversas culturas, expressas nas narrações míticas, na literatura e nas diversas formas de expressão artística. Essas imagens não se caracterizam em conjunto de imagens que se aglutinam sem uma lógica que as explique. Pelo contrário, elas fazem uma rede com uma certa estruturação cuja configuração mítica está na dependência de como arrumamos nossas fantasias no nosso imaginário, denominador fundamental de todas as criações do pensamento humano (Teixeira, 2000)

Na obra “O Homem e seus Símbolos”, Jung (1964) afirma que uma imagem (uma palavra) é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Têm um aspecto “inconsciente” mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado. Acrescenta, ainda, que por existirem coisas fora do alcance da compreensão humana, frequentemente utilizamos termos simbólicos como representação de conceitos que não podemos definir ou compreender integralmente. Em outras palavras, a consciência dispõe de diferentes graus da imagem - cópia fiel da sensação, adequação total ou a presença perceptiva ou inadequação mais acentuada, que seria um signo eternamente privado de significado, que é o símbolo (signo longínquo). (p. 13-21)

Para compreender os símbolos é preciso compreender o problema das “representações”, ou seja, que um símbolo “simboliza”, e representa algo. Segundo Durand (1988), duas seriam as maneiras que a consciência emprega para representar o mundo: a maneira direta, quando o objeto lhe é perceptível ou sensível e a maneira indireta, quando o objeto se encontra ausente (na consciência) ou pela impossibilidade de reproduzi-lo fielmente, podendo o objeto tornar-se presente através de imagens. A imaginação, enquanto função simbólica, se revela para o autor como *fator de equilíbrio*

psicossocial, ou seja, a constante re-equilibração, ao nível do biológico, do psico-social, do axiológico, resultante da incidência desestruturadora dos fenômenos portadores da “angústia original” (angústia diante do tempo e da morte) sobre as já elaboradas produções simbólicas e imaginárias (p.77)

Bachelard (apud Durand, (1989) faz repousar a sua concepção geral do simbolismo imaginário sobre duas intuições que faremos nossas: a imaginação como dinamismo organizador; e esse dinamismo organizador como fator de homogeneidade na representação. De acordo com Durand (1989), muito longe de ser faculdade de “formar” imagens, a imaginação é potência dinâmica que “deforma” as cópias pragmáticas fornecidas pela percepção, e esse dinamismo reformador das sensações torna-se o fundamento de toda a vida psíquica.

Nesta trilha de representações está constituída a *imaginação simbólica*, cujo símbolo refere-se não a um significado, mas a um sentido. Trata-se de um signo concreto que evoca algo ausente ou impossível de ser percebido, pois seu significado é inacessível, transcendente. O símbolo é, pois, para Durand (1988) uma “*representação que faz aparecer um sentido secreto, ele é uma epifania de um mistério*”. A esse respeito, Godet citado por Durand (1988) diz que sendo a propriedade do símbolo manifestar um sentido do qual é portador, pode ter numerosos sentidos e, assim, a imaginação simbólica marca o simbólico especificamente, constituindo a sua flexibilidade. Acrescenta, ainda Durand que a função simbólica é o lugar de “passagem”, de reunião de contrários e explica seu caráter “unificador de pares opostos”, a partir da etimologia da palavra símbolo: em alemão (SinnBild) donde *Sinn*, (sentido) refere-se ao engendramento, a generatividade sistemática da significação, e assim ao domínio idiográfico-figural; *Bild*, (forma) refere-se às constantes, as formas estruturantes e, assim ao domínio arquetipológico da etologia humana. Assim, o símbolo funciona como “ponte” entre o bio-psíquico e o sócio-cultural (p12)

Pelo exposto, a questão de uma educação da imaginação é assunto de primordial importância. O estudo do imaginário, no sistema educativo, pode revelar suas tendências, seus modos de funcionamento, seus axiomas e suas rejeições. Pode provocar o repensar tanto as orientações fundamentais como as tendências orientadoras do saber; evidenciar tipos de proximidade, de articulação e de subordinação; por em relevo os valores e as formas de gestão vigente; enfim, desvelar a cultura dos grupos/instituições.

E, dessa forma, promover a possibilidade de re-organizações constantes, pois, entendo que as imagens, ao reproduzirem o mundo que nos o rodeia, nos permite compreendê-lo e dessa compreensão nasce a possibilidade o nosso poder de melhorá-lo através de metodologias/estratégias/ações mais significativas.

Para ilustrar a relação imaginário e escola, apresentarei narrativas infantis de alunos de uma escola pública da cidade de Niterói/RJ: o Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI).

Narrativas Infantis e imagens simbólicas

O Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI) é uma escola híbrida que atende crianças de classes sociais bastante diversificadas e, no seu início, teve sérios problemas de relacionamento entre as crianças. Como diretora geral, busquei formas de reencantar a escola através de projetos como: Brinquedoteca, Corpo e Movimento, Música Na escola, O Jogo de Xadrez, ArteEducação, e ações que tornassem o ambiente escolar mais humano, mais alegre e mais feliz.

Penso que esse “outro olhar” proporcionado pelo imaginário me ajuda não só a melhorar as condições de aprendizado e o ambiente escolar, como também melhorar relação pedagógica pelo Após três anos de sua criação, penso ser importante contar, também, algumas pequenas narrativas de estudantes do Colégio Universitário Geraldo Reis, para mostrar, em linhas bem gerais, o que pensam e sentem as crianças sobre o colégio.

Eu queria compreender a alma da escola, através das vozes das crianças, pois com Atihé (2009: 5) entendo que

... a perspectiva da alma parte sempre de imagens, projeções e fantasias, como valores de compensação para a consciência lógica e, nessa medida, como mensagens sumamente significativas da dimensão latente à patente, mesmo porque os fantasmas da subjetividade (individual e coletiva), infiltram-se, queiramos ou não, no modo como pensamos e construímos a realidade objetiva da educação formal.

Numa manhã ensolarada de verão, conversei com um grupo de crianças na faixa dos oito, dez anos. O tema “Eu e a Escola” foi o mote para a conversa. Alguns escreveram um texto. Outros apresentaram uma imagem e um texto.

Diego – um criança muito especial

Diego é um lindo menino de dez anos. Cabelo cortado bem curtinho e grandes olhos negros. Esperto e muito vivo, logo assumiu a palavra com desenvoltura e segurança durante toda a nossa conversa. Mora com os pais no Atalaia, um bairro da comunidade. *A minha família toda é boazinha, diz ele Só tem uma pessoa que não é. Meu pai. Ele é chatinho. Ele está sempre me cobrando as coisas.*

Diego estudava no CIEP (colocar o que significa a sigla) que hoje é o Colégio Universitário Geraldo Reis, COLUNI-UFF e tem uma história de superação de si mesmo que dá gosto contar. A sua história é um testemunho de que a cultura da infância transporta as marcas dos tempos, exprime a sociedade com todas as suas contradições e a sua complexidade. Em outras palavras, as crianças estabelecem com a linguagem, através da aprendizagem e da aquisição dos códigos, a configuração que fazem do real e a escola é o um dos espaços onde esta aprendizagem pode ser desenvolvida.

Diego era uma criança com sérios problemas de comportamento. Na sala de aula, no pátio, pelos corredores. Tudo resolvia com violência e parecia perder a cabeça sempre que as coisas não aconteciam como ele queria. Ficava bravo. Muito bravo, mesmo. E a escola seguia os passos dele, com cuidado, na busca de caminhos mais adequados para fazê-lo se entender. Pelo diálogo. Pelo afeto.

Agora, a escola para Diego *está bem diferente daquela escola de três anos atrás*, que não oferecia uma área voltada para a **dimensão lúdica**. No seu dizer, *aqui não tinha parquinho. Não tinha os jogos como ping-pong e totó. Só tinha bola, corda. Hoje tem, e eu aproveito.*

O projeto Corpo e Movimento foi planejado para organizar a dinâmica das brincadeiras no pátio com a intenção de transformar as atitudes mais agressivas em momentos de fruição, de alegria, de formação. E a coisa vem mudando.

Para ele, **o que mais gosta na escola são os professores**. Contou uma situação que foi marcante na sua vida na escola.

Um dia eu estava fazendo muita bagunça na sala de aula. A professora falou para eu parar a brincadeira. E eu não parei. Eu subi na mesa ela me puxou e eu bati nela. Outras

peessoas da escola vieram para me acalmar. Izauro, um funcionário, me trouxe um copo d'água e me deu um banho. Me acalmei. Depois de tudo fiquei triste e pedi desculpa a minha professora. Ela desculpou. Ela foi muito legal comigo. Isto me marcou muito e eu nunca vou me esquecer. Eu também perdi o ano, e daí comecei a mudar.

Este acontecimento foi importante para Diego mudar o seu comportamento. Contou, também, da presença forte de **um amigo** quando foi morar com a avó.

*Ele me contou a história de sua vida na escola. Ele morava na rua. Um professor perguntou se ele queria estudar. Ir para a faculdade. Ele respondeu que não sabia o que era faculdade. O professor respondeu que lhe ensinaria. Ele entrou na faculdade e está agora trabalhando de dentista. E me disse: um dia você pode passar por isso. Pode conseguir o que eu estou conseguindo. E eu **estou conseguindo mesmo**. Não bato mais nas pessoas. Falo menos palavrão. Ajudo na sala de aula.*

Diego falou que gosta muito das professoras. Disse que **o espaço que mais gosta na escola é a sala de leitura**. *Lá tem muito livro para ler. Eu gosto de ler. O livro é importante. A gente aprende mais o que o professor está explicando.*

Contou também sobre um livro que o havia marcado muito. Conta a história da amiga da personagem principal que não tinha se inscrito num concurso de brincadeiras. E ela tinha. Mentiu. No final você descobre que ela traiu a melhor amiga. E completa, **traição** para mim é fim de amizade.

A conversa foi se voltando para o que ele percebia de mudança na escola. *As pessoas aqui no colégio trabalham muito bem. Eles ajudam a gente. Para manter a escola limpa, não xingar, não fazer bagunça. Para quando sair daqui falar com os amigos, e quando crescer explicar para nossa família.*

A respeito de punição ou formação Diego foi firme: *Formar, conversar é melhor. Dá uma chance, para não repetir da próxima vez.* E acrescentou que deseja que no futuro todas as professoras vão me elogiar. *Vão falar de como esperto vou estar, como fui um bom aluno, que não faço mais bagunça como antes.*

Diego deseja ser jogador de futebol e adora **golfinhos** porque eles são muito amigos.

No seu desenho sobre a escola ele falou que *botaria todos os professores dando aula na sala de aula, explicando para os alunos. A educação física, depois o letreiro sem sujeira, com as crianças jogando o lixo na lixeira.*

Para finalizar a conversa ele falou: *Está tudo certo. Eu estou fazendo menos bagunça, estou fazendo os deveres e eu acho que vou passar de ano. **Eu estou muito feliz aqui.***

Nicole - a futura veterinária

Tudo o que eu acho sobre a escola. Ela é muito legal não estou falando isso para mimar. Bem pelo contrário, eu gosto dela. De verdade.

Quando a minha mãe falou que eu tinha conseguido a vaga pelo sorteio eu fiquei muito feliz. Quando entrei na escola, gostei muito. Achei bonita, legal, animada. Ótima!!!!

Os meus colegas da outra escola acharam super legal eu ir para o COLUNI.

Esta escola é especial. Esta escola pode me fazer muito bem e me levar para a faculdade.

Eu quero se veterinária, eu adoro bichos. Puxa, eu consegui vir para esta escola.



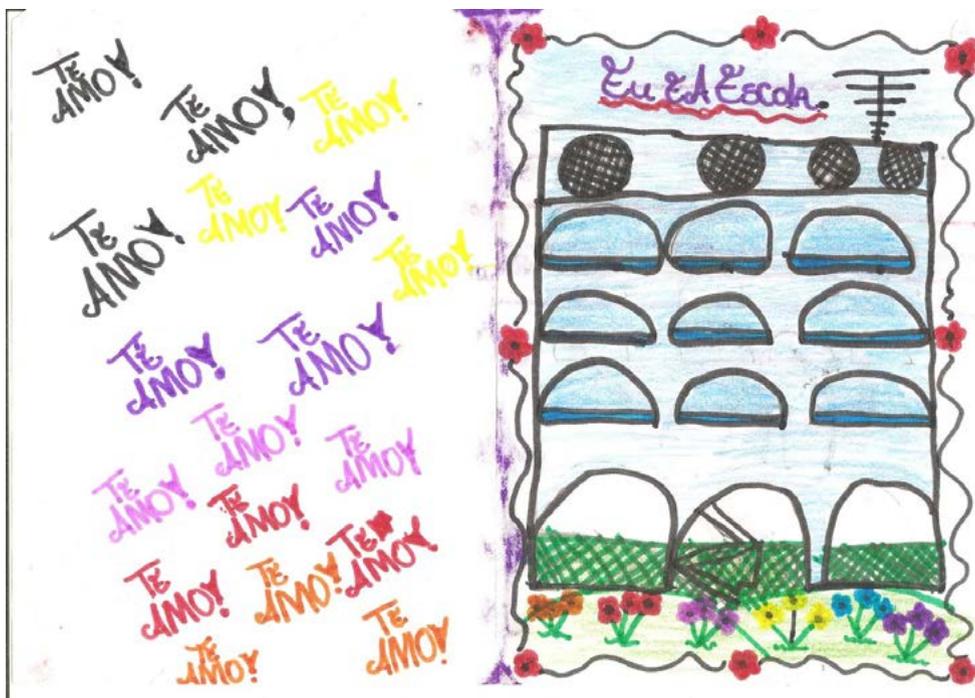
Brenda – um forte amor pelo mundo

Quando eu vou para escola eu fico alegre .

Eu amo as minhas professoras e os meus colegas.

Eu adoro brincar. Adoro ver as paisagens e admirar o que Deus fez.

Amo a natureza e o nosso mundo

**Paulo – a crença na escola**

A escola é a melhor coisa que pode acontecer a uma criança.

O seu futuro depende da escola.

Eu gosto desta escola porque as professoras ensinam com muita vontade e carinho. Sem falar da diversão.



Maria – a advogada brilhante

Fui sorteada para a escola. Fiquei animada pois adoro ir para uma escola nova. Esta escola é bonita, legal, animada. É ótima!!!

Esta escola vai me trazer um futuro melhor porque quando eu fizer a Faculdade de Direito na UFF serei uma advogada brilhante.

Laura e o aprendizado do sentimento

No começo achei a escola diferente. Novos professores, novos colegas, uma nova rotina.

Com o tempo arrumei amigos que eu amo. Para mim esta é a minha melhor escola. Aprendi outras coisas, tanto normal quanto sentimental.

Quero cursar a Faculdade de Direito.

Micaela e a Escola do Coração

Quando penso no Colégio Universitário, lembro que daqui a alguns anos eu vou para a Faculdade.

O meu colégio tem muitas coisas legais: as professoras, a comida, as salas. A escola está ficando cada vez melhor.

Quando penso nas matérias me lembro de Ciências que a minha matéria preferida.

Quando eu crescer quero ser médica ou bióloga. Uma cientista.



As imagens contidas nos desenhos e nas narrativas das crianças do COLUNI nos ajudam, “... a refletir e a sonhar sobre os símbolos, do mesmo modo que Gaston Bachelard convidava a sonhar sobre os sonhos e a descobrir, nessas constelações imaginárias, o desejo, o receio e a ambição que dão à vida seu sentido secreto” (Chevalier e Gheerbrant, 1999, p.12).

A seguir, destacamos algumas idéias-força (Araújo, 2004), isto é, idéias fortes, que apareceram de forma recorrente e pregnante em seus textos e que nos permitem compreender suas representações, ou seja, suas formas de sentir e dizer a escola.

As idéias mais pregnantes estão nucleadas em torno da *logomarca UFF, da entrada na Universidade, do futuro, do amor, do coração, do sol*, que serão abordados, mais detalhadamente, ao longo deste texto. Com o propósito hermenêutico, sob o ponto de vista mítico-simbólico buscamos, assim, compreender, as imagens e os simbolismos expressos e evocados dos textos das crianças e das respectivas imagens apresentados nas páginas anteriores. Nesse percurso hermenêutico-simbólico, vamos enlaçando os traços míticos latentes que nossa sensibilidade mítico-simbólica apreendeu.

As principais idéias-força emanadas dos textos das crianças foram:

- *a escola pode me fazer muito bem e me levar para a faculdade;*
- *esta escola vai me trazer um futuro melhor porque quando eu for para a Faculdade vou ser uma advogada brilhante;*
- *quando penso no Colégio Universitário Geraldo Reis tenho que daqui a alguns anos eu vou para a Faculdade;*
- *a escola é a melhor coisa que pode acontecer a uma criança;*
- *quando crescer quero ser médica ou bióloga.*
- *eu amo as minhas professoras e os meus colegas;*
- *eu gosto dos meus professores. Eles ensinam de verdade;*
- *e a escola é muito legal;*
- *eu estou muito feliz.*

O que se evidencia nas representações das crianças acima descritas, é a preocupação com o futuro, com a ida para a Universidade. Quase todas mostraram a firme intenção das crianças de prosseguirem estudos nos cursos de graduação da UFF, especialmente em direito e medicina. Interessante, também, é a valorização do ensino de qualidade pelo realce que dão, nos seus textos, ao trabalho dos professores: *os professores são muito bons, ensinam de verdade.*

As imagens da **casa**, do **jardim**, das **borboletas**, do **pássaro**, do **golfinho**, da **logomarca da UFF**, do **coração**, da **árvore** que aparecem nos desenhos das crianças expressam o sentido que dão ao tema: “Eu e a Escola”.

A **casa** como símbolo feminino tem o sentido de refúgio, de *proteção*, de seio maternal. Ela também pode ser entendida como o centro do mundo, a imagem do universo, evidenciando um imaginário místico e a representação da escola como refúgio aconchegante..

As **borboletas** que aparecem alçando altos vôos ao redor do desenho da casa/escola simbolizam a *metamorfose* e a *ressurreição*. Para os astecas a borboleta é um símbolo da alma ou do sopro vital e também do *fogo solar e diurno*. O **jardim** que circunda o Colégio, em outro desenho, é o símbolo do paraíso terrestre que remonta às vivências paradisíacas. Ele pode expressar também um *desejo*, o mais íntimo da alma. É símbolo do *amor*. Golfinhos e pássaros aparecem no cenário dos desenhos. Os **pássaros** simbolizam estados espirituais, as relações entre o céu e a terra e ainda as *funções intelectuais*. São considerados *mensageiros*. Expressam *força e vida*.

O **golfinho** é símbolo da regenerescência, da sabedoria.

A **logomarca da UFF** expressa o *orgulho* que os estudantes sentem de pertencerem à Universidade Federal Fluminense e de carregarem no peito (camisa) a sigla UFF. Falar da logomarca como símbolo de pertencimento, de identificação com a escola.

A escola foi desenhada no interior de um **coração, que simboliza** o centro da *intelectualidade* e se eleva até o princípio da *luz*, do amor profano enquanto amor divino.

Um símbolo que merece destaque é o da **árvore**, que articula-se à ideia do cosmo vivo e da regeneração. Símbolo da *vida* em perpétua evolução e em *ascensão* para o céu, ela evoca o simbolismo da verticalidade e do aspecto cíclico da evolução cíclica. A árvore encontra-se associada às águas fertilizantes, é a árvore da vida, a “*imago mundi*” com o significado de devir (Chevalier e Gheerbrant, 1999)

Nesses núcleos de imagens, identificamos suas configurações míticas que estão ancoradas em um imaginário sintético, que, de acordo com Durand (1989) é aquele que atende a necessidade humana de ligação, de conciliação de contrários, de retorno, de comunicação, de religar as ações exteriores à tomada de consciência, o que faz integrando os modos heróico (luta) e místico (aconchego). A conciliação de opostos: *ressurreição e proteção, fogo solar e desejo, funções intelectuais e amor*. Assim, se encaminham para simbolismos de um imaginário heróico, da ordem, (do soberano), estabelecidos nos padrões de *honra e dever*, que condicionam o poder de vencer e de criar (atitude de soberano, divina), até, o próprio destino. E também, para o imaginário místico (da ordem do sensível) pois apresentam uma escola florida, muitas declarações de amor, desenhos de coração, de casa, que simbolizam receptividade, aconchego, alegria, felicidade. A gesta, nesse núcleo semântico, tudo indica, ser tanto de natureza

heróica, (de luta), quanto de natureza mística (de acolhimento), numa (de)monstração de elementos que valorizam uma pedagogia da razão e do sonho inscrita no currículo/ações da escola.

Acredito que uma pedagogia que estimula a imaginação foi acolhida para o reencantamento do COLUNI. Espaços e tempos para as brincadeiras, para os encontros, para o estudo, para os jogos, para a sala de leitura, para o laboratório de informática, para a música foram criados para atender a política educacional que adotamos na escola, uma política que acata a razão e a imaginação como parte construtivas da vida em sociedade.

A figura do mestre é vista pelas crianças com amor e respeito. É assumida respeitosamente e com responsabilidade. Como diz Gusdorf (1995, p. 77) “...*todo mestre também é, num certo sentido, um mestre artesão que soube primeiro ganhar-se a si mesmo através de uma conquista metódica*”. Assim, se compreende como um mestre intercessor, guia, mestre-discípulo que dá forma humana aos valores, anjo-da-guarda, mediador. Não serão estes os princípios e valores que o COLUNI como instituição formadora acredita e que são professados na sua dinâmica cotidiana?

Acredito que sim. As vozes das crianças e as imagens com as quais representaram a escola são os melhores testemunhos.

Referências bibliográficas

- ATIHÉ, Eliana *As imagens (da literatura) para uma educação da alma*. II Colóquio Cultura, Educação e Imaginário, UFF, 2009. Mimeo.
- ARAÚJO, Alberto Filipe. *Educação e Imaginário. Da Criança Mítica às Imagens da Infância*. Maia: Ismai, 2004.
- ARAÚJO, Alberto Filipe & ARAÚJO, Joaquim Machado. *Figuras do imaginário educacional, para um novo espírito pedagógico*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- Incluir texto da Eliana
- BACHELARD, Gaston. *La Poétique de la Rêverie*. 4^o éd.. Paris: PUF, 1968.
- CAMPBELL, Joseph. *O Poder do Mito* São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CATANI, D; BUENO B.; SOUZA. *Docência, memória e gênero*. São Paulo, Escrituras, 2003.
- CHAVES, Iduina. *Vestida de Azul e Branco como manda a tradição: Cultura e Ritualização na escola*. Rio de Janeiro: Intertexto e Quartet, 2000.
- _____, Iduina. A pesquisa Narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. In: *Imagens da Cultura: um outro olhar*. São Paulo: CICE/FEUSP, 1999.
- CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1999.
- DUBORGEL Bruno, *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- _____, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GUSDORF, Georges. *Professores para quê?* Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1995.
- HILLMAN, James. *O Livro do Puer - Ensaio sobre o arquétipo do Puer Aeternus*, São Paulo: Paulus, 1999.
- JOSSO, Marie-Christine *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____, Marie-Christine. A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. IN: PERES, M. Et AL. *Essas dimensões do imaginário*. São Leopoldo: Editora Oikos, 2009.
- MORIN, E.. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Edição Peirópolis, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Vozes, 2000

RICOEUR, Paul (1987). *Teoria da Interpretação*. Trad. de Artur Morão. Lisboa: edições 70.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Discurso pedagógico, mito e ideologia: o imaginário de Paulo Freire e Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

Para que escola o coração pode ir? Sobre fazer alma na Educação

Rosane Barbosa Marendino

*“chame o mundo, por favor, de vale de fazer alma...
...descobrirás, então, para que serve o mundo” (Jonh Keats)*

Os pilares em cena

Começo esse texto conduzindo os leitores a uma espécie de palco onde se encontram os autores e as perspectivas que são os pilares do que apresento mais à frente e que têm uma ligação direta com minha trajetória de pesquisadora, de pedagoga, de psicóloga, de professora e de gente.

Quero falar de alma por aqui. Sendo assim, juntamente com Carl Gustav Jung; James Hillman; Edgar Morin e Gilbert Durand vou construindo o solo paradigmático que se alicerça, sobretudo, no modelo da Complexidade (MORIN, 1990): um conceito que busca unir razão e emoção, corpo e alma, singular e plural, norma e vida, objetividade e subjetividade.

Essas reflexões apontam para a emergência de uma nova ontologia, uma nova concepção de ser, de pensar e de estar no mundo, e que buscam superar aquele sujeito dissociado, separado de si mesmo, isolado na torre da ciência que a modernidade construiu. No paradigma da complexidade, o princípio maior é o de unificação do

saber, do conhecimento, da valorização do cotidiano, da singularidade, do acaso, de uma ideia de restauração da totalidade do sujeito, valorizando coisas como a criatividade, os processos microssociais, os movimentos instituintes, além dos desejos, das paixões e da presença das imagens.

Portanto, não tratarei aqui de nenhum modelo clássico e reducionista de pessoa e de educação. Os autores que eu chamo para esse palco estão preocupados em mergulhar em águas nas quais se torna possível olhar bem de perto os peixes que habitam a zona abissal. Uma frase do cineasta David Lynch traduz bem essa imagem, ao afirmar que

as ideias são como peixes. Se você quer pegar um peixinho, pode ficar em águas rasas. Mas se quer pegar um peixe grande, terá que entrar em águas profundas. Quanto mais fundo, mais poderosos e mais puros são os peixes. Peixes enormes e abstratos. E realmente maravilhosos (LYNCH, 2008, p. 10).

Sobre Carl Gustav Jung, eu gostaria de apontar que seus estudos vão se desenvolver num momento em que o campo psicológico se esforçava para constituir uma ciência autônoma, ao mesmo tempo em que a Psicanálise definia seu objeto de estudo, trazendo à cena a noção de inconsciente. Diante disso, a Psicologia Analítica, proposta por Jung, surge como campo de pesquisa derivado da Psicanálise, mas alcançaria certa autonomia e, tempos depois, se dissociaria da escola clássica, não sem antes reforçar novos laços com a Filosofia. Quando C. G. Jung lança o livro *Símbolos de Transformação*, em 1912, a ruptura com o modelo clássico da Psicanálise Freudiana fica evidente e vai se cristalizando ainda mais quando ele passa a corresponder-se com Richard Wilhelm¹, por volta de 1928, trazendo à tona seu interesse pela alquimia chinesa e por conceitos bem complexos, como o de sincronicidade.

Antes disso, é interessante apontar que, em 1905, C. G. Jung lecionou junto com Albert Einstein, na Escola Politécnica de Zurique e manteve encontros

1 Richard Wilhelm foi um sinólogo, teólogo e missionário alemão. Foi tradutor de vários trabalhos filosóficos do chinês para o alemão que, por sua vez, também foram traduzidos para outras línguas, incluindo o inglês e o português. Sua tradução do I Ching ainda é considerada uma das melhores, assim como sua tradução de “O Segredo da Flor de Ouro um livro de vida chinês”; ambas foram publicadas com introduções do psicólogo suíço Carl Jung, então grande amigo de Richard Wilhelm (JUNG & WILHEIM, 1983).

com Wolfgang Pauli, prêmio Nobel de Física, cientistas esses que influenciaram significativamente sua obra e a abertura de seus estudos diante do paradigma emergente que a física quântica iria propor à comunidade científica.

Ao criar a Psicologia Analítica, C. G. Jung destaca o estudo da estrutura da consciência através da arqueologia da psique e vai afirmar que símbolos e mitos interferem na nossa existência, comportando-se como sistemas de valores que orientam os atos significativos humanos. As imagens simbólicas, segundo ele, apropriam-se de nossas vidas, influenciando as experiências subjetivas e criando uma predisposição a reproduzir determinadas situações. Segundo Jung, há uma constituição psíquica que é comum a todos e que se torna depositária dos símbolos da história da espécie humana, a qual ele chamou de inconsciente coletivo (JUNG, 2000).

Sobre a obra de James Hillman – um psicólogo, que se intitulava um analista junguiano contemporâneo, criador da Psicologia Arquetípica – o que podemos inicialmente citar é que a abordagem que ele apresenta amplia a visão da Psicologia Analítica e da noção de alma, que para ele passa a ser vista dentro de um sentido mais múltiplo e diverso. A ideia de “cultivo da alma”, “fazer alma” ou *soul-making* (HILLMAN, 2010) passa a ser compreendida como fundamental já que esta noção se traduz como a instância geradora e organizadora das imagens, determinando a experiência estética.

Para J. Hillman, “a alma produz as imagens das quais a cognição se apropria para assimilar e modelar o real, assim como a própria subjetividade é assimilada e modelada pelo real” (MARENDINO, 2014, P. 94).

Partindo desses dois pilares teóricos, gostaria de me reportar, novamente, à ideia de complexidade de Edgar Morin como um forte elemento na construção das análises que serão realizadas nesse capítulo e afirmar que a leitura de C.G. Jung e J. Hillman estará acompanhada dos estudos antropológicos sobre o imaginário em Gilbert Durand (DURAND, 1993). O diálogo entre esses autores significou a possibilidade de me aprofundar e compreender a ideia de cultivo ou do fazer alma na educação.

Mas, de que alma falamos?

Com minhas referências já devidamente apresentadas, parto para a tarefa de falar um pouco mais sobre a alma, ou melhor, de buscar compreender sobre qual

alma estamos a tratar aqui. E essa não é tarefa das mais fáceis. Ao contrário, há várias concepções, vários pontos-de-vista e várias interpretações dirigidas a esse conceito. Considerada como algo abstrato, a ideia de alma aparenta não poder ser conceituada cientificamente e muitas vezes é tratada como se fosse um fenômeno que não exige maiores indagações. Trata-se de um termo que aparece muito raramente nos escritos e obras de autores da ciência e, quando aparece, geralmente está entre aspas, como se esse sinal pudesse impedi-la de “infectar o ambiente cientificamente asséptico” (HILLMAN, 2010, p. 54).

Porém, vale um destaque: daquilo que se tem conhecimento, desde a antiga filosofia grega, o conceito de alma tem sido forjado e sofreu diversas transformações ao longo da história do pensamento. Apesar de estarmos familiarizados com a palavra alma em nosso cotidiano, seu conceito não é tão simples assim.

Para essa cena, proponho partirmos de um pensamento de James Hillman que diz que a “alma não é um conceito, mas um símbolo (...) ela confere sentido, transforma acontecimentos em experiências, comunica-se pelo amor e não tem implicação religiosa” (HILLMAN, 1984, p. 41). E, chamando novamente Jung ao palco, digamos que ele sugeria que a alma é condição indispensável de toda experiência em relação ao mundo. Ela seria formada pela consciência (processos objetivos); o inconsciente pessoal (que se compõe, primeiramente, daqueles conteúdos que se tornam inconscientes porque perderam sua intensidade e foram reprimidos por nós) e o inconsciente coletivo, que, como “herança imemorial de possibilidades de representação, não é individual, mas comum a todos os homens e até mesmo aos animais” (JUNG, 1984, p. 30).

Segundo os autores já citados, a consciência é um fenômeno efêmero, responsável por todas as adaptações e orientações que fazemos em cada momento. Enquanto isso, o inconsciente seria descrito como a fonte de todas as forças instintivas da psique e que possui formas ou categorias que as regulam. Denominadas por Jung de “arquétipos” (JUNG, 2000), essas estruturas seriam formadas por imagens profundas e primordiais² - como aqueles peixes abissais das referências de David Lynch. Arquétipo, um dos conceitos-chave da psicologia junguiana, “designa formas específicas e grupos de imagens que se encontram, sob formas coincidentes, não só em todas as épocas e em

² Tomemos, como exemplo de arquétipo, o herói. Toda sociedade tem e produz seus heróis. É um formato, uma base que vai sendo revivida ao longo dos tempos, que vai se ressignificando, mas que sempre está ali como uma imagem primitiva. (CAMPBELL, 2007).

todas as latitudes, mas também nos sonhos individuais, nas fantasias, nas visões e nas ideias delirantes” (JUNG, 1984a, p. 231).

A alma, então, se constitui de reflexões que tecem realidades e propõe experiências. Ela não seria apenas a nossa subjetividade ou o nosso eu, mas ela é sim um reflexo de um espelho em movimento entre imagens profundas - arquetípicas - e situações presentes. Para J. Hillman, o grande dever de todos nós seria o de escutar a alma que fala através de todas as coisas do mundo, mundo esse que é lugar para a alma e da alma.

O autor segue nos provocando ao indagar: Por que muitas vezes não ouvimos a voz da alma se ela está no mundo? Como perceber e dialogar com essa alma que está em nós? Onde vamos encontrá-la? Ele não nos deixa sem respostas: as ideias arquetípicas, que movimentam a alma, precisam surgir das relações que fazemos com o corpo, com o amor, com a beleza, com a morte, com os valores, com o intelecto, com a imaginação, com os devaneios, com a arte. Esses elementos é que provocam os movimentos necessários para que os processos de individuação³ aconteçam. Para que esse movimento entre as imagens profundas e as situações presentes ocorram. Assim é que “fazemos alma”.

Esse termo, que na obra original de James Hillman tem o nome de “soul making”, diz respeito ao processo de cultivar a alma em nós e no mundo. E, conseqüentemente, na escola (lembro isso para já irmos nos aproximando do recorte temático ao qual esse capítulo se propõe a compreender).

Antes de passarmos para o próximo ponto desse texto, creio ser importante fazer a referência ao termo cultivado da alma ou *soul-making* considerando a observação que J. Hillman cita na Introdução do livro *Re-vendo a Psicologia* (2010). O autor relata que extraiu essa ideia através de duas obras: uma delas foi o livro *Vala de Willian Blake* e a outra uma frase de John Keats na carta que escreve ao seu irmão. A frase está no prólogo desse capítulo e a repito aqui: “chame o mundo, se quiser, de o vale de fazer alma. Então, encontrarás a utilidade do mundo” (FORMAN, 1985, p. 326). Para Hillman, diante dessa perspectiva, “a aventura humana é um vaguear no vale do mundo com o objetivo de fazer alma. Nossa vida é psicológica e o propósito da vida é fazer psique dela, encontrar conexões entre vida e alma” (HILLMAN, 2010, p. 26).

³ Jung entendia a individuação como um processo que significava tornar-se um ser único, alcançar uma singularidade profunda, tornando-nos o nosso próprio Si-mesmo (JUNG, 1984b).

Os movimentos do *soul-making*

O ato de fazer alma, para James Hillman, acontecerá em quatro movimentos dinâmicos e incessantes:

O primeiro deles é chamado pelo autor de “Personificação” (HILLMAN, 2010, p. 39). Personificar - ou imaginar coisas - significa poder experimentar o mundo como um campo psicológico, permitindo que as experiências nos toquem, nos emocionem, nos comovam. Nesse caso, as imagens e as metáforas são fundamentais. Permitem que a gente sonhe, deseje, compare, experimente de diversas formas, liberando novos e surpreendentes *insights*. Para Hillman, “precisamos encorajar a imaginação a mostrar todas as suas formas brilhantes (...) capacitando a psique a perceber-se – suas relações, suas realidades, suas patologias” (HILLMAN, 2010, p. 42).

O espanhol Miguel de Unamuno, citado por Hillman em sua obra, refere-se ao ato afirmando que “apenas personalizando é que podemos nos apaixonar por uma ideia” (UNAMUNO, 1954, p. 139). Ou seja, nosso sentimento do mundo, sobre o qual está baseada a nossa própria compreensão dele, é necessariamente antropomórfico e exige um conhecimento particular daquilo que é invisível e que está oculto na alma. Nessa perspectiva, J. Hillman aponta que personificar “é uma epistemologia do coração, um modo do pensamento do sentimento” e “uma tentativa de integrar o coração no método e retornar os pensamentos abstratos e as coisas mortas a sua forma humana” (HILLMAN, 2010, p. 65).

O método da compreensão, assim entendido, leva-nos a considerar sua necessária aproximação da arte, da poesia, das histórias de vida, das narrativas, muito mais do que da ciência experimental. Onde reina a imaginação, o personificar ocorre e ele acontece o tempo todo. As pessoas nas cenas estão continuamente sendo inventadas pela alma e “apresentadas a nós como memórias” (HILLMAN, 2010, p. 69).

Nos estudos alquímicos, sabemos que a separação – o *separatio* – é o que vem primeiro no processo. Funciona como um distanciamento interno necessário para que se ganhe mais espaço. É o princípio do *logos*, da discriminação, do discernimento. O movimento de personificar propõe-se a tal tarefa a partir do momento em que ajuda a colocar as experiências subjetivas para fora e, dessa feita, poder estabelecer relações com ela.

O segundo movimento ao qual se refere J. Hillman é a “Patologização” (HILLMAN, 2010, p. 131). Patologizar - ou desintegrar-se - diz respeito à capacidade autônoma da psique em criar desordens, sofrimento, anormalidades, assim como de experimentar e imaginar a vida através dessa perspectiva deformada. É permitir que o caos se instale porque o caos é criativo, é potência. O patologizar não é alguma coisa que precisa ser curada, mas sim cuidada. Para o autor, a alma vê através das aflições e com isso, cresce e se organiza.

Pautando-se nos princípios da psicologia profunda, J. Hillman afirma que “cada alma, mais cedo ou mais tarde, revelará ilusões e depressões, ideias supervalorizadas, voos maníacos e raivas, ansiedades, compulsões e perversões” (HILLMAN, 2010, p. 132). Porém, os cuidados com a alma requerem, acima de tudo, encontros com aquilo que destrói e é destruído. Ou seja, com a psicopatologia.

Muito afinado com esse pensamento, Edgar Morin argumenta sobre esse princípio, afirmando que “a complexidade da relação ordem/desordem/organização surge quando se verifica empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, que contribuem para o aumento da ordem” (MORIN, 1990, p. 91). Ainda em relação à desordem, E. Morin afirma que é uma noção ainda mais potente que a de ordem, porque ela guarda em si um elemento objetivo e outro subjetivo.

No polo objetivo estão as agitações, dispersões, colisões, ligadas ao fenômeno calorífico; estão também as irregularidades e as instabilidades; os desvios que aparecem num processo, que o perturbam e transformam; os choques, os encontros aleatórios, os acontecimentos, os acidentes; as desorganizações; as desintegrações; em termos de linguagem informacional, os ruídos, os erros (MORIN, 2003, p. 199).

Segundo J. Hillman, o patologizar está presente não só nos momentos de crise, mas no cotidiano de cada um de nós. Também está no sentimento interior e tão peculiar de cada indivíduo de ser único, ser diferente. A patologia produz uma consciência da alma intensamente focada, como quando suporta uma dor sintomática – sobriamente, humildemente, cegamente. Ela dá ao herói uma pequena fígada no calcanhar, aquele ponto fraco que relembra ao ego a morte, a alma (HILLMAN, 2010, p. 221).

O terceiro movimento citado por J. Hillman é chamado de “Psicologização” (HILLMAN, 2010, p. 233). O psicologizar - ou o enxergar através - seria a fase de transformar acontecimentos em experiências e interiorizá-los. É o momento da reflexão, no qual as experiências são transformadas em ideias válidas para, então, podermos constituir nossas subjetividades. Criamos os nossos modelos para pensar e agir no mundo e o psicologizar é como um enxergar através das coisas, portanto, ele permite “enxergar através do que é ensinado; é um aprendizado além de qualquer ensinamento” (HILLMAN, 2010, p. 264).

A psicologização significa a produção de reflexões distintas daquilo que está evidente, que busca uma intenção interior, um mecanismo oculto, algo que não é possível enxergar através das lentes habituais. Ela faz com que através do ato reflexivo as próprias ideias se questionem para que possa transparecer sua importância para a alma, o que também é um cultivo da alma. Ela transforma qualquer ação literal – política, científica, pessoal – em uma representação metafórica. Os problemas passam a ser vistos como fantasias literalizadas, as quais não se tornaram visíveis e não vieram à luz anteriormente (ZANONI e SERBENA, 2011, p. 494)

O quarto e último processo é o de “Desumanização”. E desumanizar requer que pensemos que nossas almas não são nossas; elas são determinadas por fatores independentes ao nosso poder. É algo para além do pessoal e que não se prende apenas a um núcleo-modelo do que somos ou deveríamos ser. Desumanizar tem como objetivo abandonar um modo possessivo de ser, levando em conta que não é necessário recorrer somente ao humano para dar conta do psicologizar.

A alma não está somente dentro do meu peito, nem encarcerada apenas no meu corpo; ela está no mundo. Se nossas almas não são nossas, segue-se que nossas emoções e aflições psicológicas também não são verdadeiramente nossas. Elas vão e vêm, não pela nossa vontade inconsciente, mas por fatores que independem da nossa potência e desejo. Elas pertencem aos arquétipos (HILLMAN, 2010). Para o autor, fazer alma significa desumanizar-se e isso fica mais possível “à medida que se torna menos singularmente focado no humano; quando estendermos nossa visão para além do humano, encontraremos a alma - mais ampla e ricamente - e a redescobriremos, também, como a interiorização do mundo vazio, desalmado e objetivo” (HILLMAN, 2010, p. 343).

É possível fazer alma na escola?

Se, como vimos até aqui, o movimento em direção à alma é um movimento de interiorização, de trocas com as imagens psíquicas, vamos entender que cultivar a alma é entrar em contato com tudo, com todas as coisas, pois, em tudo há alma.

Para construir esse processo, J. Hillman nos propõe o conceito de “base poética da mente” (HILLMAN, 2010, p. 29), ou seja, o caráter imagético do psiquismo ou uma psicologia da imagem. Para o autor, a base poética da mente alimenta a capacidade de penetrarmos na profundidade das coisas e de ouvirmos o que as imagens estão a nos dizer. Ela nos permite criar ficções e acreditarmos nelas através de uma fé psicológica que começa no amor pelas imagens e flui principalmente através dos devaneios, das fantasias, da imaginação. Sua vivificação crescente nos dá a sensação convicta de termos e sermos uma realidade interior de significação profunda que transcende nossas vidas. Assim, confiar no mundo das imagens e na alma é um passo que se dá junto.

Mas, como essa base poética da mente tem sido cultivada no ambiente escolar?

Faz tempo que pensadores e pesquisadores do campo da educação têm apresentado críticas a uma visão fechada e reducionista dos processos escolares. Uma escola que é pautada na unidimensionalidade da razão, que rejeita tudo o que não se enquadra nos limites da lógica clássica-racional: rejeita a relação sujeito-objeto no conhecimento, a desordem, o acaso, o singular, o individual, o diferente, a existência e o ser, a poesia, a arte, a dor, o amor.

Edgar Morin, há tempos, já propõe uma reforma da educação na qual pudesse fazer sentido as relações entre os diversos saberes – a física, a química, a biologia, a sociologia, a antropologia, a mitologia, a história, a religião, a filosofia, a literatura, as artes – sempre em busca de um conhecimento multidimensional e transdisciplinar que, por sua vez, superasse o pensamento único ancorado na soberania da razão e pela racionalidade instrumental.

A vida é multidimensional. Nela se articulam os diferentes aspectos da condição humana, sejam em complementação sejam em antagonismo. Para Edgar Morin, o objetivo da educação é ensinar a viver, ensinar a realizar a *autopoiese* de cada indivíduo em sociedade e com a natureza, conceito esse que ele chama de auto-eco-

organização (MORIN, 1990). Ensinar a viver não seria apenas transmitir informações, mas permitir, possibilitar as transformações interiores em cada ser e que são necessárias para a realização de si mesmo como sujeito.

Para reforçar ainda mais esse pensamento, cito Imbernón (2000) em seu alerta de que é preciso superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes das instituições, aproximando-se, enfim, do caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário delas, enfatizando a importância da relação que se estabelece entre todas as pessoas, tanto as que trabalham dentro, quanto as que estão fora dessas instituições.

Dos escritos do filósofo neoplatônico denominado Plotino, extraímos, portanto, a ideia da educação como um movimento de esculpir a estátua que temos em nós, pensando esse processo como uma modelagem que retira tudo que é supérfluo, corrige tudo que é oblíquo, purifica tudo que é tenebroso para tornar brilhante (PLOTINO, 2000). A educação encarada como um processo iniciático no qual a imaterialidade da alma vai se transformando em experiência.

Essa ideia também me faz pensar na metáfora do Pinóquio, o boneco que queria ser gente (COLODI, 2014). Alberto Felipe Araújo e Joaquim Machado apontam em seu artigo intitulado “Iniciação e Imaginário educacional nas aventuras de Pinóquio” (2013), que essa a metáfora assume contornos dramáticos já que esse combate - entre ser boneco e querer ser gente - pressupõe uma descida aos Infernos, via labirinto, no interior de um monstro, no ventre da baleia, em que o sujeito só é realmente herói se regressar são e salvo, a fim de iniciar uma nova vida como adulto (ou seja, dominando uma “cultura”). Como o outro mundo é o lugar da redenção, da transmutação, do renascimento, da ciência e da sabedoria, o iniciado, quando volta de lá, é realmente outro.

Dentre símbolos e metáforas, contidas nas narrativas sobre Pinóquio e na ideia de estátua que devemos esculpir em nós, olhamos a escola e a educação, encaradas no seu movimento de iniciação, e indagamos se é possível apontar caminhos para uma renovação, para o reencontro do homem consigo mesmo. Uma escola menos racional e que nos possibilite lidar mais com os sentimentos. Para Hillman, “o início da educação do sentimento é fazer ouvidos moucos às funções superiores, cuja desaprovação de tudo que seja menos que ela, age quase sempre de maneira repressiva” (HILLMAN, 2002, p. 189).

Na crítica referente aos tempos modernos, estabelecidos sob o paradigma da racionalidade e da cientificidade, é possível perceber uma crise instalada no campo educacional. Esse fato nos instiga a um novo olhar que emerge, contemporaneamente, na incerteza e no mistério, possibilitando que a razão iconoclasta ceda lugar à explosão das imagens e do universo simbólico. Faz-se necessária uma retomada da função educativa da imaginação, entendida aqui como uma faculdade que assume e constrói a coerência do ser. O papel do imaginário educacional torna-se fundamental na construção da identidade de alunos e docentes.

Se os valores da alma são mantidos sob suspeita, impedidos de se manifestarem em função da crença no racional e no lado patente, o imaginário latente e reprimido vai buscar a sua manifestação investindo contra a própria consciência lógica que o rejeita e vai oferecer a ela as compensações necessárias e urgentes.

Em cada escola existem histórias a serem contadas, existem aspectos culturais - patentes e latentes - a serem desvelados, existem estruturas arquetípicas e coletivas a serem apreendidas, assim como existem as histórias individuais. Existem lugares de sombra e de luz.

Esse é o trajeto antropológico que o autor Gilbert Durand (1993) propõe em seus estudos e no qual acreditamos ser preciso olhar, compreender, trazer à tona, libertar. É também o que nos diz o sociólogo Michel Maffesoli sobre a “razão sensível” (1996) que permite trazer à luz aquilo que está no fundo das aparências, evocando, o ritmo da vida estabelecido em um local, que neste caso, trata-se do cotidiano escolar.

A escola é, na sua grande maioria, uma instituição submetida ao paradigma clássico da racionalidade capitalista, mecanicista, reprodutivista, portanto, fragmenta, no seu cotidiano, o trabalho, a tarefa, o lazer, o prazer, enfim, a alma. E a escolarização tende a desenvolver as funções do pensamento e da sensação (HILLMAN, 2002), deixando de lado a imaginação.

Surge, urgente, a necessidade de lançarmos sobre essa escola um novo olhar e permitir que a alma seja ali cultivada. Que personalizar, patologizar, psicologizar e desumanizar façam parte do trajeto antropológico a ser construído dentro dos processos educativos e que a base poética da mente, ativada através de ferramentas como a arte, a imaginação, a *poiesis* sejam permitidas e não mais negadas. O desenvolvimento da função sentimento, dentro dos consultórios psicológicos, não seria tão necessário se a educação incluísse o sentimento, o devaneio e a vida afetiva em seu cerne.

Trata-se de fazer alma na educação. E para cultivarmos a alma, temos que estar no mundo, pois as imagens sobre as quais devemos nos debruçar pertencem a ele e não a nós. Para percebermos as imagens do mundo, a base poética da mente precisa ser acionada. Gaston Bachelard (1998) afirma que o devaneio poético se oferece para o sujeito, como a possibilidade de alargar, de aumentar e de fazer crescer a própria consciência através da atividade criativa da imaginação e, junto a isso, permitir que o devaneio também possa promover uma compreensão imaginária do sujeito sobre si mesmo, favorecendo seu autoconhecimento e de novas formas de perceber a si e ao mundo, assim como, promover a própria existência enquanto ser imaginante. Sem o devaneio, o mundo permaneceria imerso na escuridão, escondido e sem poesia.

Trata-se, ainda, de pensar nas ações da escola compreendendo o ato criativo como elemento constitutivo da experiência de estar vivo. É preciso construir ambientes propícios à criação que, sobretudo, acolham as fantasias, os sentimentos, as dores, os silêncios, as lutas, as angústias, as experiências, as narrativas. Dentro dessa perspectiva, a escola pode ser um dos palcos nos quais a alma se apresenta, considerando, sobretudo que o processo educativo é, também, um processo iniciático, de adaptação e de possível transformação do mundo. Portanto, deve ser pensada como um procedimento de descoberta do ser, de autoconhecimento e de conhecimento do outro a partir das considerações dos aspectos latentes e dos símbolos da afetividade, que são os elementos de transcendência pelos quais a alma – assim como pensam os autores aqui referendados – pode ser revelada. Enquanto processo iniciático, de individuação e de produção simbólica, a educação deveria revelar os mitos, as imagens e os símbolos pessoais como elementos agregadores do ato de aprender.

Finalmente, voltamos a indagar: para que escola o coração pode ir? Essa é uma pergunta que James Hillman também faz na obra escrita com Marie-Louise Von Franz intitulada “A Tipologia de Jung” (2002, p. 188). Ao final desse texto, ousamos responder, juntamente com os autores que nos acompanharam até aqui: para aquela que se proponha a caminhar em direção ao reino da imaginação, da especulação reflexiva; rumo ao mundo das imagens, da criatividade e da base poética da mente.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, J. M. D., & ARAÚJO, A. F. Iniciação e imaginário educacional nas aventuras de Pinóquio. *Revista Educação e Emancipação*, 2013.
- BACHELARD, A. *poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- CAMPBELL, J. *O Herói de Mil Faces*. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2007.
- COLLODI, C. *As aventuras de Pinóquio: história de um boneco*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- DURAND, G. *A imaginação simbólica*. Lisboa: Edições 70, 1993.
- FORMAN, H. B. org. *The letters of John Keats*. Londres: Reeves & Turner, 1985.
- JUNG, C. G. *A natureza da psique*. Petrópolis: Editora Vozes, 1984a.
- JUNG, C.G. *Psicologia do inconsciente*. Petrópolis: Editora Vozes, 1984b
- JUNG, C. G. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- JUNG, C. G; WILHELM, R. *O Segredo da Flor de Ouro – um livro de vida chinês*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- LYNCH, D. *Em águas profundas: criatividade e meditação*. RJ: Gryphus, 2008.
- MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MARENDINO, R. *A base poética da mente: outras e possíveis linguagens no trabalho do psicólogo na escola*. *Constr. psicopedag.*, São Paulo , v. 22, n. 23, p. 91-103, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542014000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 set. 2022.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. RJ: Bertrand Brasil, 2003.
- HILLMAN, J. *O mito da análise: três ensaios de psicologia arquetípica*. RJ: Paz e Terra, 1984.
- HILLMAN, J. *Re-vendo a psicologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- HILLMAN, James. *A função sentimento*. In: HILLMAN, James; VON FRANZ, Marie-Louise. *A tipologia de Jung*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 2002. p. 107-215.

IMBERNÓN, F. Formação Docente e profissional, formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

PLOTINO. Tratado das Enéadas. SP: Polar Editorial, 2000. Tradução, apresentação e notas de Américo Sommerman.

UNAMUNO, M. Tragic Sense of Life. Nova York: Dover, 1954.

ZANONI, A. P. & SERBENA, C. A. A psicopatologia como experiência da alma. Revista Latinoamericana de Psicopatologia. SP, v. 14, n. 13, p. 485 a 488, setembro de 2011.

Encruzilhar no Atlântico: o atra-versar de uma estudante brasileira no intercâmbio educacional em Angola

Julvan Moreira de Oliveira¹
Kelly de Lima Farias²

Em busca de nossas raízes

A questão da identidade é central para os negros brasileiros e demais africanos na diáspora. Quem somos? Esta é uma obsessão para os descendentes de africanos escravizados e que, para além da exploração econômica, tiveram suas culturas, tais como religiões de matrizes africanas com seus cultos aos orixás, inkisses ou voduns tidas como “demoníacas” e inferiorizadas; ou as línguas faladas pelos yorubás ou bantos sendo negadas, inclusive com as pessoas negras tendo que adotar seus nomes e sobrenomes numa língua que não a de seus antepassados.

O que deve ser feito, sem que se caia numa essência da condição africana, em busca de um arquétipo africano? A Educação tem um papel fundamental nesse sentido e esta tem sido um ponto central em nossos trabalhos.

1 Professor do Departamento e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Doutor e Mestre em Educação pela USP; Licenciado em Filosofia pela USF; Coordenador do ANIME (Grupo de Estudos e Pesquisas em Africanidades, Imaginário e Educação).

2 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Docente na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, MG; Membro do ANIME (Grupo de Estudos e Pesquisas em Africanidades, Imaginário e Educação).

Como nos ensina Sankofa³, compreendemos que o passado, com todas as suas complicações, continua a ser relevante para o presente dos negros no Brasil e para o seu futuro. As culturas do passado moldaram as do presente, por isso temos consciência dos elementos que são importantes para uma coexistência no mesmo espaço.

E, queremos evitar o totalitarismo do passado e suas culturas, estando vigilantes contra aqueles que nos apresentam narrativas totalizantes. Com isso, sabemos que é preciso descobrir nosso passado e nossas tradições, reexaminando e reescrevendo a história para que possamos falar de uma cultura que dê orgulho às crianças negras na construção de suas identidades.

O trajeto para esta busca poderá ser feito de diversas formas. No Brasil, algumas pessoas a procuram através das religiões de matriz africana, em suas diversas expressões culturais⁴, aproximando-se da cultura nagô (yorubá) e identificando-se com os arquétipos de seus orixás, como Exu, Ogum, Oxóssi, Logunedé, Xangô, Obaluyê, Oxumaré, Ossaim, Oyá, Oxum, Iemanjá, Nanã, Ewá, Obá, Irôco e Oxalá: nas suas expressões Odùdúwà, Oxaguiã ou Oxalufon (VERGER, 1997), ou da cultura banto (angola-congolês) e se identificando com os inkises, como Pambu Njila, Nkosi, Roxi Mukumbe, Ngunzu, Kabila, Mutalambô (Lambaranguange), Gongobira ou Gongobila, Mutakalambô, Katendê, Nzazi, Luangu, Kaviungo/Kavungo, Nsumbu, Angorô (masculino) e Angoroméa (feminino), Kindembu, Kaiangu, Bamburucema Nvula, Matamba, Dandara, Kisimbe, Ndanda Lunda, Kaitumbá/Mikaiá/Kokueto, Nzumbarandá, Nvunji e Lembá Dilê: nas expressões Lembarenganga, Jakatamba, Nkasuté Lembá ou Gangaiobanda (MACHADO, 2015), assim como se aproximando da cultura jeje (fon), de culto aos voduns, com as três divisões que se manifestam: voduns serpentes, Dangbè ou Gbèsén, voduns da “família do Trovão” (ji-voduns, sò-voduns e tò-voduns), como Heviosò/Kaviono, Sògbó e Sakpatá e os da “família da Terra” (ayi-voduns e azon-voduns), Azonsú ou Azansú (FERRETI, 2006).

3 Sankofa é um adinkra (símbolo/ideograma), representado por um pássaro com a cabeça voltada para trás e os pés voltados para a frente, da língua twi ou axante ‘san’ (retornar), ‘ko’ (ir) e ‘fa’ (olhar, buscar), significando que para construir o futuro no presente é preciso olhar para o passado. É a imagem do ANIME (Grupo de Estudos e Pesquisas em Africanidades, Imaginário e Educação).

4 Os termos “nação”, “culturas” e “etnias” utilizados pelos diversos grupos afro-brasileiros não é dado no *stricto sensu*, mas a forma que esses grupos distinguem seus rituais (como o toque dos atabaques, a liturgia ou a língua falada/cantada), indicando a procedência das divindades cultuadas (SILVA, 2005, pp. 65-68).

Muitas pessoas negras têm suas identidades em outras visões de mundo, compreendendo aqui os processos de aculturação e de sincretismo, através de cultos às almas, nas irmandades negras do catolicismo, venerando negras e negros como Santa Efigênia, São Benedito, São Elesbão, Santo Antônio do Categeró, São Martinho de Porres e mais recentemente Santa Bakhita, Beata Nhá Chica e Beato Padre Victor, não esquecendo da devoção à N^a S^a Aparecida.

No campo não religioso (“profano?”), esta identidade é também forjada pela arte, música e as diversas tradições culturais de tradição africana no Brasil: jongo, congada, samba, capoeira etc.

Podemos afirmar que desde os tempos antigos, descobrir quem somos tem sido uma questão filosófica (ou antropológica) que tem norteadado tanto a vida pessoal quanto a social. Definitivamente, muito mais do que a reminiscência dos povos africanos desenraizados, que se misturaram, se amaram, se odiaram, se reconciliaram com o conquistador europeu, nosso objetivo parte da busca da literatura infantil e/ou infanto-juvenil presente nas escolas de um país africano e como essas obras podem contribuir para a construção da identidade das crianças no Brasil. E, neste texto, gostaríamos de refletir sobre esta travessia do Brasil até Antola.

Reconhecemos que a literatura infantil africana poderá orientar nesta busca identitária. A maioria das crianças, adolescentes e jovens que cresceram com acesso à literatura na Educação brasileira, tiveram contato com os clássicos europeus. Aqui, não se trata de “jogar no lixo” essas obras, mas de se buscar os textos literários das culturas não ocidentais, como as africanas propostas em “Entre Orfe(X)u e Exunouveau”, por Edimilson de Almeida Pereira (2022) em sua mitopoética de Exu, diante a complexidade da vida humana, em que o olhar sobre o mundo está aberto a diversas possibilidades, consciente de que:

o enfrentamento do horror é uma condição necessária para que escritores e escritoras abordem o inenarrável representado pela violência do tráfico de escravos e pela situação de ameaça que paira diariamente sobre as populações afrodescendentes. Narrado, sob o ponto de vista das vítimas ou de outros sujeitos que saibam, através da literatura, compreender a dor do outro como sua própria dor, o horror deixa de pertencer ao domínio da não-linguagem e do esquecimento para integrar-se à vida social sob forma

de uma linguagem a ser escavada a fim de tornar-se recurso ético e estético capaz de enfrentá-lo na expectativa de impedir a sua repetição” (p. 53).

As culturas indígenas e africanas ficaram descartadas oficialmente no processo de construção da identidade brasileira, embora expressões culturais desses grupos tenham sobrevivido e se manifestado por diversas formas. A partir dessas diferentes perspectivas e opções, temos um leque de possibilidades para construirmos a nossa identidade. E, acreditamos que a literatura infantil nos permitirá pensar a construção dessa identidade na criança.

Mas, antes de falar da identidade negra a partir da literatura infantil africana, temos um outro caminho a percorrer, a travessia até a Mãe África e é sobre ela que nos debruçaremos. É preciso atravessar o mar, pensar no mar, mar que banha as nossas costas e as costas africanas, evocar o seu aroma, quebrar as suas ondas, pois esta é uma parte essencial, mas não a única, das imagens que constituem nossa identidade.

Muitos de nós em algum momento adormecemos lendo ou ouvindo uma história, ou numa tarde no terreiro da casa de nossos pais, um dos nossos avós encantava todas as crianças contando suas histórias e as histórias de seus antepassados.

E, na maioria dos casos para aqueles que começam a contar as histórias, iniciam com as frases “era uma vez”, “em um reino distante”, “em uma floresta”, “em um lindo castelo” etc. Nós gostaríamos de iniciar com a expressão africana “Karingana wa karingana” (licença para contar).

Karingana wa karingana, licença para contar a história de uma jovem negra empobrecida, estudante de Pedagogia, que fez a travessia até a terra de seus ancestrais, buscando através do intercâmbio estudantil levantar obras de literatura infantil utilizadas na educação angolana e que poderiam contribuir na construção da identidade das crianças na educação brasileira⁵.

5 Este trabalho não visa desenvolver um estudo comparativo entre a educação ou as políticas educacionais de Angola e Brasil, mas tão somente refletir sobre a experiência vivenciada por uma estudante de Pedagogia num estágio de intercâmbio e o levantamento de obras de literatura infanto-juvenil do país africano que possa colaborar para a educação das relações étnico-raciais.

Reminiscências e nostalgia da Terra Mãe

O retorno à Mãe África, particularmente Luanda, e alguns dos desdobramentos dessa passagem por Angola, na perspectiva de uma pessoa de descendência africana no Brasil, é bastante significativo, principalmente por conta de algumas situações e a maneira como chegou ao continente africano, o que faz pensar na vivência acadêmica de uma pessoa negra, sua permanência, sua resistência, suas formas de viver o cotidiano na universidade. E atravessamento é uma palavra que ecoa nesse instante. Atravessar, atravessamento, atra-versar uma história, atravessar um oceano para descobrir possibilidades. A palavra atravessamento é muito significativa nesse contexto, pois para atravessar o Atlântico seguindo para terras longínquas existiram e existirá muitos percalços.

A trajetória da maioria negra no Brasil, em termos educacionais, é muito desafiadora, diante o racismo sofrido, assim como pelos argumentos de que somos uma “democracia racial”, onde todas as pessoas convivem harmoniosamente, sem prejuízos de uns frente aos outros, e com as mesmas oportunidades para todos, como também pelo argumento de que nossos problemas são apenas econômico-sociais e não étnico-raciais.

No entanto, raça é tão determinante nas relações sociais, que se observarmos somente os conteúdos curriculares estudados nas disciplinas de nossas escolas e universidades, há uma invisibilidade para os conhecimentos e saberes de outros povos que não os ocidentais.

Raça, segundo Saidiya Hartman (2021, p. 12):

(...) estabelecia uma hierarquia da vida humana, determinando quais pessoas eram descartáveis e selecionando os corpos que poderiam ser transformados em mercadorias. Para aqueles acorrentados nos porões dos navios negreiros, a raça era tanto uma sentença de morte quanto uma linhagem da solidariedade. A visão de uma família continental africana ou de uma raça de ébano em pé, ombro a ombro, nasceu de cativos, exilados e órfãos e no rescaldo do tráfico atlântico de escravos. A solidariedade racial era expressa na linguagem do parentesco porque ela tanto evidenciava a ferida quanto tentava curá-la. O escravo e o ex-escravo desejavam aquilo que os havia separado: parentesco. Na diáspora, estes transformaram uma história de raça em uma história de amor e traição.

Nesse sentido, não só o racismo cotidiano, mas a ausência e muitas vezes a negação da história e cultura africana e afro-brasileira de nossos currículos, torna-se um grande desafio a ser superado.

Observando a trajetória de vida das pessoas negras e não-negras no Brasil e considerando que Gilbert Durand denomina “trajeto antropológico, ou seja, a incessante troca que existe, ao nível do imaginário, entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (1997, p. 41), podemos afirmar que esta é marcada profundamente pelas “intimações objetivas” ou externas, como o racismo, em parte herança de nosso período colonial (OLIVEIRA, 2023), assim como as “pulsões subjetivas” ou internas, como um complexo de inferioridade incorporado pelas pessoas cujas culturas são vistas como inferiores e um complexo de superioridade incorporada por aquelas pertencentes à cultura compreendida como superior (OLIVEIRA, 2017).

Com isso, iniciar uma graduação não é um plano que se apresenta no horizonte de muitos adolescentes e jovens negros, estando no máximo a trajetória de concluir os estudos secundários ou do ensino médio, considerado o suficiente para a obtenção do sucesso escolar. Infelizmente, fazer uma educação superior se encontra na esfera de difícil alcance, ou de menor importância, uma ideia para ficar na gaveta dos sonhos.

Desengavetar sonhos é um processo sensível, bastante complexo e não linear, mas fundamental nesse processo, como já nos ensinara Martin Luther King⁶. Assim, diante a dura realidade, alguns desses jovens sonham e é sobre o sonho de uma jovem negra pertencente a uma família sem muitos recursos financeiros, que ousou fazer esse atravessamento para o curso superior, em seguida o atravessar até a Mãe África, em busca de alguns elementos da cultura africana, particularmente da literatura africana infanto-juvenil, pensando na contribuição desta para a educação étnico-racial brasileira que refletiremos. Denominaremos essa jovem de Njinga⁷.

Desde os esforços para o ingresso na universidade, a permanência e seus desdobramentos, são esboços que delineiam desafios importantes e significativos para

6 “Eu tenho um sonho” (“I have a dream”) é o célebre discurso de Martin Luther King, proferido em 28/ago./1963.

7 Em memória à Njinga (Mwene Nzinga Mbandi), que viveu entre 1582 e 1663, filha do rei Ngola Mbandi Kiluanji, lutou ao lado de seu pai contra a invasão portuguesa. Foi rainha do Reino do Dongo (1624-1626) e fundadora do Reino de Matamba (1631-1663). O seu nome está registrado numa das principais avenidas de Luanda, onde encontra-se uma estátua em sua homenagem no Largo do Quinaxixi.

indivíduos pertencentes a famílias sem tradição universitária. A começar pela escolha do curso, na maioria dos casos não é o que se desejaria cursar, mas aquele que se apresenta com uma baixa demanda e pouco concorrido, diante à necessidade de se ter um diploma superior, aliado ao anseio de uma ascensão, aliada à possibilidade de atuar na área de formação.

Muitos jovens de classes que anteriormente não tinham acesso ao ensino superior, são acompanhados por um sentimento de não pertencer àquele espaço. Muitas vezes vem o tédio, o sentimento de estrangeirismo nas aulas, somados ao cansaço, levando-os a pensar que não estão no lugar certo. É preciso acionar um entusiasmo que funcione como uma ferramenta pedagógica para continuar seguindo a trajetória dentro da academia, pois às vezes esse ambiente não responde as suas inquietações.

O cotidiano acadêmico se torna um fardo, as práticas pedagógicas não conversam com a realidade de quem deveria conciliar trabalho e estudo, as estratégias de resiliência exigem esforço contínuo diante de um escasso suporte afetivo-cooperativo dentro da universidade. Nesse sentido, surge um sentimento de não capacidade de aprender pelo prazer, levando ao interesse de apenas obter um diploma para se ascender socialmente. Nem todos conseguem obter o desenvolvimento de outros colegas de turma, com participação nos grupos de estudos.

Esses jovens passam a não encontrar prazer, gozo e vontade de permanecer em seus cursos universitários. Os grupos de estudos existentes desenvolvem temáticas importantes para o campo da educação, porém muitos ainda estão distantes daquilo que provoca interesse, potencializando a disfunção e desarranjo, como se estes estivessem presos a um determinismo social, em que determinadas pessoas são destinadas a estarem em lugares específicos e quase inatingíveis.

A ruptura com uma educação extremamente tecnocrática e fria é necessária para que nossos estudantes possam se sentir pertencentes e atraídos por esse espaço. Nesse sentido, apontamos a necessidade de

reabilitar e re-significar a pedagogia, que no processo de extrema racionalização pelo qual passou, perdeu todo seu sentido original (...). numa perspectiva durandiana, que é a nossa, é através do imaginário que nos reconhecemos como humanos, conhecemos o outro e apreendemos a realidade múltipla do mundo. É o imaginário que, por meio do processo

de simbolização, define as competências simbólico-organizacionais dos indivíduos e dos grupos, organizando as experiências e as ações humanas. São os processos de simbolização que permitem ao ser humano assumir sua humanidade, tomar consciência da condição própria dos seres vivos, ou seja, do seu destino mortal (TEIXEIRA, 2006, pp. 217-218).

É necessário fazer rupturas na forma de pensar a universidade, desromantizar o processo, e suportar o estranhamento que o universo acadêmico provoca. Os cursos superiores não podem ser vistos como uma arena de competidores e adversários. É necessário desenvolver um sentimento de pertencimento, incorporar as práticas e os funcionamentos universitários para ultrapassar o deslocamento, o desconforto que assolavam o cotidiano. Quais eram as práticas existentes no espaço acadêmico que possibilite uma jovem negra, pertencente a uma família empobrecida, de identificar-se com o grupo, ser reconhecida e pertencer a ele?

Quais códigos precisam ser adquiridos para o enfrentamento das adversidades acadêmicas e ressignificar as precondições sociais que permeiam?

É preciso refazer a rota para ocupar a academia mais pontualmente, remanejar o trabalho e em muitos casos lançar-se a sorte de contemplar uma bolsa que garanta a permanência na universidade. Os projetos de extensão, no entanto, se fazem importantes nesse momento, pois servem como uma alavanca de ascensão universitária e de sentimento de ocupação desse espaço. Mesmo que alguns projetos não sejam exatamente os que esses estudantes se identifiquem, porém sugerem integração e soam como oportunidades, possíveis resistências e fortalecimento da presença nesse lugar.

Estar na universidade desenha distintos significados, ora uma estratégia para a mudança de uma posição social, ora um sonho.

E, nesse sentido que Njinga, cursando Pedagogia, traçou um plano de permanência mais significativa, participando de editais disponíveis na universidade a fim de encontrar estímulo que a ajudasse prosseguir aproveitando o que aquele espaço poderia oferecer. Nesses editais, um deles oferecia a oportunidade de intercâmbio em Angola. Enquanto a maioria dos estudantes opta por escolher países europeus e os EUA, o país africano seria uma escolha no mínimo dispensável, pois havia um pensamento comum que as melhores oportunidades em se alavancar um currículo com experiência acadêmica internacional não estaria num país africano.

Diante disso, com incentivo do coordenador do ANIME (Africanidades, Imaginário e Educação), mostrando a importância de se optar por um país africano, que a jovem negra, ingressou no processo de seleção para o intercâmbio em Angola. Na ocasião foram oferecidas 2 vagas sem a exigência do domínio da língua inglesa, exigência em quase todas as vagas apresentadas no edital, pois a língua oficial deste país do continente africano é a língua portuguesa. O suporte do coordenador foi fundamental, dado que apontou possíveis caminhos a partir dessa experiência, seria uma vivência significativa para a formação pessoal, como para futuros trabalhos que ajudasse a se pensar na educação da diversidade étnico-racial brasileira, no que propõe a lei nº 10.639/03⁸, considerando que um número significativo dos escravizados trazidos ao Brasil, em sua maioria para Minas Gerais, de origem banto, foram oriundos da região de Angola.

Uma das etapas do processo seletivo, a entrevista para apresentar o projeto de pesquisa, foi como um açoite para Njinga, somada à sua insegurança que pensava ser inconsistente dada a sua pouca experiência em desenvolver uma pesquisa.

O primeiro passo na preparação foi a leitura do livro “Luanda” (2006), do luso-angolano José Luandino Vieira, obra vencedora do prêmio Camões em 2006 e que apresenta a dura realidade dos *musseques* (bairros pobres angolanos), através de três contos: “Vavó Xixi e seu neto Zeca Santos”, “Estória do ladrão e do papagaio” e “Estória da galinha e do ovo”.

“Luanda” faz parte da coleção “11 Clássicos da Literatura Angolana”, lançada em 2013⁹ pela MEDIATECA de Luanda, ampliada com novos títulos em 2014¹⁰.

8 A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), incluindo o artigo 26-A, tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica, e o artigo 79-B, incluindo no calendário escolar o dia 20 de novembro como dia nacional da consciência negra. Em 2008 foi modificada pela Lei nº 11.645, com a inclusão da história e cultura indígena.

9 “Espontaneidades da minha alma” (José da Silva Maia Ferreira); “Nga Mutúri”, (Alfredo Troni); “Delírios”, (Joaquim Dias Cordeiro da Mata); “O segredo da morta”, (Antônio de Assis Júnior); “Luanda”, (José Luandino Vieira); “Sagrada esperança” (Agostinho Neto); “Mestre Tamoda e outros contos”, (Uanhenga Xitu); “Mayombe” (Pepetela); “Quem me dera ser onda” (Manuel Rui); “Sobreviver em Tarrafal de Santiago” (Antônio Jacinto) e “Trajetória obliterada” (João Maiomona).

10 “Uanga” (Óscar Ribas); “Poemas” (Viriato da Cruz); “Colonizados e colonizadores (Raul David); “Estórias do musseque” (Jofre Rocha); “Gentes do meu bairro) Jorge Macedo; “A Konkhava de Feti” (Henrique Abranches); “Poemas completos” (Alda Lara); “Meu amor da Rua 11” (Aires de Almeida Santos); “A morte do velho Kipacaça” (Boaventura Cardoso); “Obra poética” (Mário António) e “A casa velha das margens” (Arnaldo Santos).

A indicação de “Luuanda” foi provocativa para que Njinga tivesse o mínimo de percepção de onde ela estava pretendendo pisar. Tudo pesava no momento da entrevista, os olhos claros tal como água do mar de um dos entrevistadores, os olhares intrigados, o desejo da viagem, o desconhecimento de autores e obras africanas que eram tidos quase como um carimbo de passaporte. Ela ficou ruminando aqueles olhos e mastigando cada palavra, era como se estivesse bebendo águas salobras e cultivando uma possibilidade quase infértil de viajar.

Por que alguém deveria ler “Luuanda” antes de sair de seu país rumo à além Atlântico? Em África há tanto sofrimento que não se é capaz de enfrentá-lo? Njinga não pode deixar de pensar nessas questões e em tantas outras que surgiram durante o processo. O livro “Luuanda”, fora apresentado para que ela pudesse compreender o viver em Luanda, que mais parecia uma perspectiva de vida cruel e insustentável.

Ela fora tomada por um temor real de não ter recursos financeiros suficientes e vir a ter muitos desconfortos e desafios caso fosse aprovada, pois a capital angolana era na ocasião uma das capitais mais caras no mundo para se morar. Sentiria mais confiança e entusiasmo se recebesse orientações mais assertivas, informações sobre a diáspora, intercâmbio de informações sobre a cidade de destino, o possível choque cultural, falas que beiravam o assombro.

Njinga sentia naquele momento que sua pesquisa era pouco interessante aos olhos claros da avaliadora que compunha a banca. A sua pouca perspectiva, para não dizer nenhuma, em viagem internacional, sem ou com pesquisas, a deixaram muito aquém de um perfil esperado para uma viagem de intercâmbio institucional que não era apenas de imersão cultural, mas uma cooperação que precisara gerar e trazer alguma produção acadêmica.

Enfim, fora aprovada!

Atravessando o Atlântico

Passado o enfrentamento inicial do processo seletivo, como as dificuldades em obter o passaporte, pouca instrução de onde seria o alojamento, quais as condições de deslocamento em terras africanas, moradia entre outros, Njinga seguiu para Angola.

Brasil e Angola



Figura 1: Brasil, em laranja e Angola, em verde, separados pelo Atlântico.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rela%C3%A7%C3%B5es_entre_Angola_e_Brasil

Entre as mil vozes no desembarque do Aeroporto Internacional 4 de Fevereiro, estava lá o secretário da Universidade Agostinho Neto, instituição com a qual foi firmada a cooperação, aguardando Njinga com um folheto escrito seu nome, recepcionando-a e conduzindo-a ao apartamento onde ficaria alojada durante a sua estadia em Angola. Ela estava deslumbrada com a longa avenida marginal de Luanda, entretanto conforme se avançava os semáforos adentrando os bairros da capital, as ruas denunciavam jovens trabalhadores, quitandeiras e pessoas comuns que viviam sob a precariedade de uma cidade em construção pós guerra civil¹¹ e dos luxuosos edifícios contemporâneos que espelhavam o vermelho da bandeira angolana e do sol da capital.

¹¹ A guerra civil angolana iniciou-se em 1975, quando o país consegue a independência. Os três movimentos que lutaram unidos pela libertação de Angola contra a opressão colonial, entre 1961 e 1974, MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola) e UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola), rivalizaram-se na disputa pelo poder, aliado a intervenção externa, particularmente da Guerra Fria, com URSS apoiando ao MPLA, China ao FNLA e os EUA à UNITA, até o Acordo de Paz assinado em 04 de abril de 2002.

A kizomba¹² tocada no rádio do carro se confundia à kizomba das ruas, às vozes das *zungueiras* vendendo tomates, maçaroca assada¹³ ou água. Os candongueiros¹⁴ atravessavam cheios de personagens e a cada parada um novo grito anunciando o próximo destino. Era uma Luanda virgem aos olhos de Njinga, embora parecesse que ela estava em um lugar familiar. O alaranjado calor seria o mais constante companheiro nos trajetos “da banda” que apresentava desde as paisagens do período colonial, as lutas de libertação, os musseques¹⁵ espalhados sem qualquer plano de ocupação às formas de paisagens urbanas arquitetadas para uma dinâmica de reconfiguração do espaço luandense.

Zungueiras nas ruas de Luanda



Fotografia: arquivo pessoal.

12 Gênero musical de dança muito tradicional em Angola.

13 Maçaroca ou massaroca: espiga de milho.

14 Candongueiro em Angola é o nome popular para as vans que fazem o transporte público.

15 Zona de residência das classes sociais empobrecidas que se formaram em torno do centro de Luanda.

Acomodada no apartamento, numa centralidade distante do centro da província, Njinga sentia-se por vezes isolada, vivendo uma realidade paralela e uma realidade diferente da que ela vivia em Juiz de Fora, no Brasil. A centralidade chamada de Kilamba, era um megabairro construído a partir do investimento chinês. Contrastando com a movimentada “baixa de Luanda”, centro da capital, as ruas vazias da centralidade e o estilo de urbanização parecia retratar a classe média bem sucedida, mas sugeria também uma observação emblemática pois aquela centralidade tratava de ser um espaço de habitação social, porém pouco acessível para grupos mais vulneráveis.

Njinga acompanhava o jornal local na TPA (Televisão Popular de Angola), dividia a residência com outros professores vindos de Portugal e Espanha contratados para lecionar na UAN (Universidade Agostinho Neto). O acesso à internet era com muita dificuldade, faltava água constantemente, havia problemas para se deslocar em uma província com uma infraestrutura em desenvolvimento, trânsito caótico, lixo amontoado e depositado em locais impróprios, estradas precárias, havia a discrepância dos espaços destinados às famílias em decorrência da reconstrução nacional e suas ambivalências.

Isso tudo não assustara Njinga, mas trazia-lhe desconforto. A alegria de se viver não sugeria que ali existira uma população assolada por uma guerra civil. Havia uma garra, uma pressa em estar vivo. No entanto, lhe trazia a sensação de não poder descansar, de o tempo passar varrendo tudo ligeiramente. Ela precisava desenvolver a pesquisa, fazer contatos importantes que pudessem auxiliar naquela dinâmica, estudar, conhecer mais empiricamente o lugar.

Entretanto esse desenvolvimento era restrito, pois entre os responsáveis pela cooperação universitária rondava o medo de uma estudante brasileira ser assaltada, de ficar perdida na cidade, havia o cuidado da equipe diretiva da universidade para que Njinga, junto com outra estudante também intercambista, não andassem sozinhas e isso impossibilitava conhecer melhor a capital, conhecer espaços culturais. Era tudo muito novo inclusive para os reitores da Universidade Agostinho Neto. O senso de responsabilidade era grande e por vezes engessava algumas tentativas de conversas que tinham o intuito de solicitar uma ida a museus, escolas de dança tradicional africana. Ela demorou cerca de dois meses para comprar pão sozinha na padaria do Bloco Y, onde morava, aquele bloco habitacional que lhe parecia um labirinto. Mas o tempo de alguma forma foi sendo generoso.

Tendo em mãos o projeto de pesquisa que objetivava realizar o levantamento de livros infantis cujos protagonistas fossem personagens negros, precisava encontrar uma escola para tecer um caminho para futuras reflexões. Era difícil as escolas aceitarem uma estagiária de outro país em suas salas de aula, contudo, após algumas tentativas, e com o intermédio do Pró-reitor da cooperação da UAN, a Escola Primária 16 de Junho¹⁶ recebeu Njinga.

O próprio nome da escola já nos remete a pensar sobre educação, infância e os conflitos de África, pois a data que intitula o nome da escola foi instituída pela Organização da União Africana, como o dia Internacional da Criança Africana, referência ao atentado ocorrido em 16 de Junho de 1976 em Johannesburg, Soweto, África do Sul.

As escolas Primárias em Angola são as escolas que lecionam desde a “1ª a 6ª classe”, têm acesso ao ensino primário as crianças com 6 anos de idade, cuja função social é desenvolver capacidades e aptidões no aluno, defendendo um currículo que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento social e pessoal cujo currículo trame um ambiente para a constituição de outras formas de ser, viver e se relacionar dentro do mosaico multicultural angolano.

Para frequentar a escola, era necessário usar uma bata branca, que em Angola foi adotada com o objetivo de avaliar o asseio, prevenir a desigualdade social entre os alunos na sala e evitar o assédio às meninas.

Um dos professores da Universidade Agostinho Neto presenteou Njinga com uma bata, um jaleco branco. Ela sentia muitas vezes constrangimento com aquela vestimenta, receando que a professora regente da turma pudesse pensar que ela estaria ocupando o lugar dela ou desejando substituí-la futuramente.

Usava a bata mesmo estando sob a névoa da insegurança. Era uma responsabilidade, o peso de uma roupa que era utilizada por profissionais que cuidavam da saúde, no caso os médicos e da educação de um povo, os professores.

16 16 de Junho, o nome da Escola, relembra o “Levante de Soweto”, ocorrido em 1976 na África do Sul, atualmente símbolo da luta contra o racismo, quando 20 mil estudantes sul-africanos se reuniram para protestar pacificamente contra o Apartheid e foram atacados com armas automáticas e gás lacrimogêneo da tropa de choque, resultando num massacre. Em memória a esta data, a Organização da Unidade Africana (OUA) instituiu em 1991 o Dia da Criança Africana.

Njinga passou a chegar mais cedo para conversar um pouco com a diretora da escola, com os colaboradores, para saber mais sobre o funcionamento e normas da escola, também sobre os hábitos dos alunos. O vínculo afetivo entre educador e estudante, era praticamente anulado, sendo incentivada a não abraçar demais os alunos para não gerar conflitos emocionais em que a criança ao sentir afeto pela professora perdesse o respeito pela autoridade ensinante. A professora regente ficava em sua mesa em uma parte ligeiramente mais alta da sala de aula, como se fosse um tablado, distante.

Mas posteriormente essa distância foi encurtada por abraços que romperam a insegurança dos “miúdos”¹⁷ e nutriam os dias de Njinga com uma simpatia e genuína curiosidade.

O deslocamento morada-trabalho-morada se transformou numa via de reflexão, o caminho alaranjado misturava-se às suas angústias internas e às alegrias de adentrar uma sala de aula africana. Encontrar alunos que seguiaam para a escola permitia perceber o seu cotidiano, quem eram seus pares, seus familiares, onde moravam, as brincadeiras da rua que eram reproduzidas no espaço escolar. Quando alguma criança a avistava na rua gritava: “olha a professora!” Ou então diziam “olha a professora brasileira”. Havia alegria e indagações, verem-na caminhando despertava olhares que ora pontuavam como alguém próximo a elas e ora como alguém intrigante. Algumas vezes ela se sentiu constrangida por ser vista por elas, não pelo fato de ser reconhecida como a professora que atuava na escola, mas por estar seguindo a pé.

Embora fosse comum esse caminhar, Njinga carregava questões que inconscientemente reproduzia. Ela era estrangeira e tinha que ser diferente! Mas o que seria o diferente? Andar de carro? Um veículo era sinônimo de respeito? Queria ela impor alguma imagem deturpada de uma mulher bem sucedida? Deveria usar o seu caminhar e os encontros que dele surgiam para construir conexões importantes com essas crianças?

Njinga precisou nesse caminhar, banhar-se no meu próprio suor e transformar esse trajeto em palpáveis possibilidades de aproximação uma vez que dentro da escola a sugestão era adotar uma postura de pouca afetividade para que os alunos não confundissem o professorar com o brincar. Andar a pé a humanizava.

17 Miúdos é a expressão usada em Angola para as crianças pequenas.

Encontros e escutas sensíveis

Njinga estava na escola e buscava por respostas que respaldassem o projeto de pesquisa do intercâmbio e a ajudasse a ter melhores percepções sobre a educação que valorizasse a criança negra e suas subjetividades.

Em um país em que os sujeitos eram majoritariamente negros retintos, como era o processo educacional? O que versavam os livros utilizados e os aportes didáticos em sala de aula? As vozes desses alunos eram respeitadas? As questões relativas às diversidades cultural, linguística tinham espaço na escola? Como suas formas específicas de agir e de conhecer o mundo, suas brincadeiras, as formas de sentir e de pensar poderiam desenhar práticas de formação pessoal e social com as crianças nas escolas que ela atuava no Brasil? Havia uma educação para o respeito às diferenças sem discriminar pessoas?

Desse modo, o cotidiano em sala de aula, tal como o caminhar até a instituição, presenteava-a com a possibilidade de compreender a multidimensionalidade dos processos de desenvolvimento infantil, considerando as peculiaridades e necessidades individuais e coletivas das crianças, compreender como era a relação dessas crianças com sua cor, sua cultura, seus modos de conviver entre elas.

Por entre olhares curiosos, e cabeças adornadas com puchinhos¹⁸, as crianças da escola, tinham um hábito ainda intrigante para ela: o levantar dos alunos ao adentrar na sala uma pessoa dita como importante, por exemplo, um professor, um diretor, um supervisor ou um visitante. Todas as crianças ficavam de pé, e em coro diziam: “Boa tarde senhora professora ou senhor visitante” e só após o recebimento dos cumprimentos pelo visitante é que elas sentavam-se novamente em seus lugares.

Questões como essa que inicialmente causavam certo desconforto para quem não vive esta realidade, e que para ela não era diferente, foram sendo substituídas por um caloroso abraço coletivo às suas chegadas, estabelecendo assim uma relação de afetividade em sala de aula.

18 Penteado feito com ligas de elástico e tranças.

O afeto das crianças da Escola Primária 16 de Junho, Luanda



Fotografia 2: arquivo pessoal.

E nesse clima de afeto é que os olhares tímidos foram se transformando em sorrisos criando um ambiente propício para as perguntas que surgiam a cada novo encontro naquela escola.

- Professora, falas brasileiro?
- Professora, teu cabelo é “postiço”¹⁹?
- Professora, como são as crianças brasileiras?
- Professora, sabes jogar “zero”²⁰?
- Professora, os teus alunos brincam de quê?

19 Cabelo artificial.

20 Brincadeira feminina em que jogadoras, frente a frente, lançam os pés, como em um sapateado, seguindo um ritmo ditado por palmas; os pés devem formar par (pé esquerdo de uma com o pé direito da outra), quem tiver escolhido “o par” ganha um ponto. Assemelha-se ao “par ou ímpar”.

As perguntas passaram a ser mais frequentes no desenrolar dos dias na Escola Primária 16 de Junho. Estabelecer esta relação de vínculo é um processo importantíssimo, pois pouco a pouco se tece a trama dos costumes daquele lugar, e a palavra do mais velho juntamente com escuta da criança, borda narrativas ajudando a compreender também o papel de transmissão dos saberes que povoam a sociedade africana.

Uma certa manhã africana brindou-lhe com seus tons laranja e uma engenhosa conversa:

- Professora, você será nossa professora brasileira?
- Professora brasileira?
- Sim? Como os teus alunos te chamam lá?
- Me chamam de tia!
- Tia?
- Lá nos chamam por vezes de tia sim!
- Tia? Assim és mais velha então – entre muitos risos dizia - uma tia aqui é uma kota²¹!

Fobada²² a morder uma magoga²³, de súbito Njinga ouve a criança disparar:

- Epah, estás a comer magoga, *ewe* não faz isso professora, mamã diz que magoga mata as pessoas e que é comida de feiticeiro! Come ginguba!²⁴

A criança que estava comendo jingubas as atirou nas mãos de Njinga. Ela sorriu, guardou a magoga e levou os ensinamentos consigo. Em tempos de se faziam necessários conter gastos, a magoga, era o pão barato, porém o tal pão com frango que sustentava nos dias de estágio, era agora alimento de feiticeiro; aprendera que kota era uma pessoa mais velha e jinguba ... eram os amendoins que ela havia ganhado para não comer a tal comida de feiticeiro.

21 Pessoa mais velha.

22 Com fome.

23 Pão recheado com frango, maionese, repolho e batata frita

24 Gingubas: amendoins, consumidos geralmente torrados, cozidos ou crus.

Uma cantiga era sempre cantada nas aulas de Língua Portuguesa na Escola Primária 16 de Junho, uma quadrinha antiga que as crianças cantavam para assimilarem bem as tarefas que envolviam o uso das vogais.

Segundo a professora regente da turma, ela ensinava essa cantiga, pois aprendera quando ainda era uma criança que estudava nas classes primárias. E assim essa pequena quadrinha se repetia como uma forma de valorização do repertório cultural naquela comunidade escolar.

O 'a' é uma bolinha que tem uma perninha
O 'e' é uma bailarina que dá uma voltinha
O 'i' é uma igrejinha
O 'o' é uma bolinha
O 'u' é o chifre da vaquinha" (Autor Desconhecido).

Os dias naquela escola rendiam histórias, curiosas conversas, importantes aberturas. As professoras já procuravam Njinga para dialogar sobre aprendizagens, sobre livros de gestão escolar, sobre alfabetização, sobre ludicidade, sobre pesquisadores brasileiros que haviam desenvolvido estudos sobre educação infantil e básica. Havia interesse em melhorar a prática pedagógica, em aperfeiçoar os saberes necessários à atividade docente.

Os alunos da turma estavam mais à vontade para estarem próximos a Njinga contando suas histórias, perguntando agora sobre sua família, sobre seus amigos, sobre os alunos da escola em que ela lecionava no Brasil. Njinga passou a se ver em um espaço onde essas interrelações criavam um estado de cordialidade e respeito.

Crianças numa sala de aula



Fotografia 3: arquivo pessoal.

Ela se deparou também com outras questões que inicialmente não eram comuns, mas conforme a sua presença na sala se tornava mais familiar, alguns hábitos se naturalizavam. Os castigos físicos já podiam ser vistos sendo aplicados sem muito pudor a alunos que conversavam demais durante a aula, aos que não realizavam as atividades propostas, aos que tinham dificuldades na aprendizagem. Os castigos eram desde puxões de orelha a “cocos” em suas cabeças. Essas punições nem sempre eram vistas como violentas, mas como educativas. Embora haja em Angola a proibição do uso de métodos violentos, essa é uma prática tida como uma forma de controle de disciplina e resolução de conflitos.

Para fazer os registros, Njinga costumava levar o seu material, a câmera fotográfica, caderno para anotações e computador, se acomodando mais ao final da sala para fazer os apontamentos das observações naquele espaço. O fundo da sala foi sugerido

pela diretora da escola e pela professora da turma, pois ali os alunos não iriam se distrair nas aulas com a presença de uma nova pessoa, principalmente por ser alguém de outro país. Para não provocar transtornos, ocasionalmente ela chegava mais cedo e ficava na sala, aguardando a entrada dos alunos que pouco a pouco chegavam. Esse momento era importante por também ser um instante de conversa com outros professores da escola. Havia uma vassoura e uma pá de lixo num canto da sala de aula, as crianças se prontificavam em varrer o espaço.

Esse era o cotidiano escolar, a falta de quadros para a organização da sala levava os próprios alunos a realizarem a manutenção da limpeza, eles se dividiam entre limpar o chão e organizar as carteiras, e se caso Njinga se levantasse para ajudar, as crianças lhe ordenavam voltar para o seu lugar, pois, aquilo era tarefa delas.

Inicialmente ela não entendia o porquê, pensava ser aquilo uma forma de educar as crianças no sentido de manter o asseio da sala, mas de uma maneira geral deflagrava outras questões como as dificuldades enfrentadas pelos colaboradores que moravam em locais distantes da escola ocasionando sucessivas ausências ao trabalho, precariedade do transporte, falta de água, falta de colaboradores, entre outros fatores.

Os alunos gostavam muito de serem fotografados, dessa forma, além dos momentos de formalidade em sala de aula, Njinga aproveitou os instantes de descontração, buscou o envolver-se em outras atividades, como as brincadeiras, as danças, as cantigas no horário do recreio, as caminhadas guiadas pelas crianças a lhe mostrar cada cantinho da escola, cantar com os alunos o hino nacional no pátio do colégio uma vez na semana, e de maneira especial esteve atenta às conversas e as novas palavras que os alunos queriam ensinar.

Jalecos, tranças e miçangas



Fotografia 4: arquivo pessoal.

A importância desse estreitamento afetivo com as crianças também foi algo que impulsionou a pesquisa, pois entre uma brincadeira e outra, uma troca de *magogas* ou uma bola de 'Berlim'²⁵, foi-se descobrindo quais livros essas crianças liam, quais desenhos gostavam de fazer, quais brincadeiras eram as mais populares entre elas, qual era o som dos sorrisos quando conseguiam acertar a escrita de uma palavra.

O projeto de pesquisa pouco a pouco ia se estruturando. Os dias em Angola traziam novos afetamentos. A presença da estudante na escola 16 de Junho, era não só uma vivência enriquecedora para si mesma, mas possibilitava a partir daquele cotidiano, acessar os sujeitos daquele espaço, dialogar com as miudezas e com as dinâmicas que contribuiriam futuramente com uma prática pedagógica que valorizasse a cultura africana.

25 Pequeno doce recheado com creme, que no Brasil chama-se por sonho.

Porém quando se está em um intercâmbio cada dia é uma corrida contra o tempo, é necessário planejamento e ritual para não perder o foco e nem se perder na caminhada, é como se não houvesse rascunhos. Entretanto a vida prática não opera cartesianamente, há cansaço, há desencontros, e muitos eventos disruptivos. Era necessário a formalização dos encontros e ao mesmo tempo dosar descontração e assertividade para obter a confiança daquelas pessoas importantes.

O projeto objetivava o levantamento de livros infantis que pudessem contribuir com as práticas escolares numa perspectiva étnico-racial e que apresentasse às crianças brasileiras outras formas de ver e pensar África.

Se faz pertinente destacar o trabalho realizado por intelectuais africanos, que procuraram salvaguardar a memória e as tradições do continente; estes partem de uma visão endógena e não de uma perspectiva constituída pela visão do colonizador. A representação da África através da ótica do africano reflete aquilo que lhes é mais próximo em suas culturas, a questão da identidade começa a ganhar corpo. Os escritores africanos encontram embasamento para seu projeto literário de reconstrução da identidade nacional na tradição oral, transformando, assim, sua narrativa num espaço de expressão da memória coletiva. Assim, a perpetuação da tradição encontra veículo poderoso nos textos literários (OLIVEIRA; FARIAS, 2019, p. 54).

Porém como chegar a esses livros? Como solicitar esses livros à direção da escola sem ser invasiva? Era necessário a construção de uma relação ética e respeitosa, lidar com Educação, pois o projeto de pesquisa estava nesse âmbito, é lidar com sujeitos concretos, assim não bastava conhecer apenas o cotidiano da escola, mas estabelecer vínculos.

Para o andamento do projeto de pesquisa, o estreitamento das relações com a direção da escola e demais colaboradores foi fundamental. Não era qualquer palavra, não era qualquer encontro, não era qualquer conversa, mas algo carregado de sentido, de vontade de acertar. Ali cada um daqueles sujeitos foram compreendendo o objetivo de Njinga estar naquele espaço, embora a cada dia novos desdobramentos traziam significados outros aquela trajetória, entretanto eles contribuía da maneira que podiam.

Os livros eram os objetos a serem levantados, mas quais são as narrativas vindas desses objetos? Até se chegar a esses objetos, quais caminhos foram construídos? Assim, alguns livros foram sendo conhecidos a partir das conversas nos corredores da escola, nas caronas até a casa.

Certa vez uma das professoras sugeriu a Njinga ir ao supermercado local, o supermercado Kero, onde tinha uma sessão de livros; segundo ela, lá poderiam ser encontrados livros didáticos, livros infantis para colorir e livros de contos infantis de autores angolanos. Uma ótima sugestão que trouxe uma diferente possibilidade de levantamento desses livros. Foi interessante, pois a professora com isso pontuou algo quase como uma contestação; que nos supermercados havia títulos mais atuais que nem sempre eram trabalhados nas escolas, embora a leitura de obras tidas como tradicionais fosse importante, trazer títulos mais contemporâneos contribuiria para aumentar o repertório e despertar o interesse dos alunos. Assim, o levantamento de livros foi seguindo novas rotas e as conversas foram trazendo múltiplas possibilidades para essa busca.

As interações com os professores, mas também com os alunos contribuíram na formação de pontes para a compreensão acerca dos modos de funcionamento daquele contexto, das situações que faziam parte do cotidiano daquelas crianças, e do estreitamento de laços que destituía um contexto por vezes de distanciamento e autoritarismo.

- Professora onde moras?
- Perto da escola!
- Epah, não me faça confusão, isso é batota, diz-me onde moras!

Nessa hora, Njinga conheceu outra palavra que aos poucos foi sendo incorporada ao seu vocabulário, batota²⁶! E esses espaços de conversas, partilha de ideias, convivência em uma escola angolana, foram importantes para que ela também se sentisse pertencente àquele lugar.

Os livros que foram sendo levantados nutriam o desejo de levar as histórias desse país para além do Atlântico, num movimento atravessador que permita que as

26 Trapaça, enganação.

crianças do outro lado da margem conheçam novas sonoridades, novas cartografias, e protagonistas que lhe são tão próximos.

Por mais que a realização de pesquisas nos dite uma rigidez ou uma neutralidade, foi fundamental cada olhar, cada troca dentro daquele espaço para se reconhecer não apenas uma professora brasileira imbuída em uma investigação de materiais que possam contribuir para a diversidade racial, mas uma pessoa capaz de se reconhecer em cada rosto daquele lugar, de criar sensíveis vínculos em um país ancestral buscando estabelecer relações de identidade e afetividade. Atravessar e ser atravessada pelas experiências vividas em terras angolanas, trouxe a face de Njinga rostos outros e a vontade de que esses rostos em sua face voltem em cada conto, em cada história, em cada conversa.

À marimba e ao quissange...
À bela pátria angolana
Nossa terra, nossa mãe
Havemos de voltar (Agostinho Neto).

Percepções e perspectivas

Descobrir-se, sem dúvida, é entender uma coisa: nosso passado tem momentos de dominação externa e mal formação, ciclos de conquista pelas forças ocidentais e globalizantes. Intervenções estrangeiras ocorrem em todo o nosso passado, trazendo maldições e sendo a base de nossos conflitos, nossa pobreza, nosso sofrimento.

Assim como nós nos descobrimos, eles também o fizeram quando descobriram nossos recursos e roubaram tudo o que puderam tocar de nossas riquezas. Enquanto eles nos roubaram, eles nos fizeram inferiores. O colonialismo e o capitalismo não apenas nos privaram, mas nos diminuíram e eles nos castraram. Tais legados fizeram parte da africanidade que temos que redescobrir. Atualmente já não nos confrontamos com a descoberta, mas também com a defesa e o retorno à vida.

É um desafio que temos de enfrentar, tudo isto de cabeça erguida. Uma vez com esse poder de nos reconstruirmos, temos a possibilidade de transformar algo que foi considerado negativo em positivo, para transformar as próprias particularidades

em universalidades, disseminar e semear sua própria cultura e religião, para tornar-se, também, o centro do mundo.

Pensamos que a Educação, particularmente no Brasil, deve redefinir-se e colocar no centro, junto com as outras expressões culturais, o que é africano. A África tem um complexo cultural, uma combinação de culturas políticas, valores e vários símbolos, que se invisibilizadas no passado, na estética, na arte religiosa, em suas epistemologias e ontologias, renascem nos pedaços de africanidades que nos habitam, na arte, na música, na dança, no teatro, no artesanato, na culinária, ou seja, nos saberes e no simbolismo africano que nos trazem muitos poetas, artistas, cantores, intelectuais, mas sobretudo nos educadores que procuram recriar e promover esta africanidade.

A Educação brasileira deve buscar um equilíbrio entre o passado e o presente, entre o saber do passado e o do presente, reorganizando para uma nova geração a contribuição da cultura africana para a identidade brasileira.

Há que se buscar caminhos, redes sociais seguras para que as ideias possam fluir, contribuindo para o surgimento daquilo que é cosmopolita, sem quebrar tradições.

Foi em busca desse caminho que Njinga fez esta trajetória, não como uma turista em busca de algo folclórico da Terra Mãe, mas levantando elementos da humanidade africana que pudesse auxiliar na organização não só da pesquisa acadêmica, mas para a construção da identidade negra das crianças na escola brasileira, através da literatura infantil africana, como também de sua própria identidade.

Rejeitamos a ideia de que a modernidade é uma progressão linear do tradicional para o moderno, assim como rejeitamos a ideia de que a fonte da modernização é exclusivamente ocidental.

A sociedade brasileira é formada por diversos grupos e a Educação brasileira precisa estudar, conhecer e aprender com os marginalizados e “sem valor”. O Brasil enquanto nação tem muitas faces e histórias e todas elas devem ser consideradas. Não estamos ignorando as histórias vistas de cima, às quais prestamos atenção na maioria dos tempos, mas as histórias vistas de baixo são as vozes críticas que atenuam as ideias emprestadas.

Podemos concluir que, efetivamente, Njinga encontrou elementos suficientes em sua passagem por Angola, em sua experiência numa escola de Luanda e nos livros de literatura infantil trazidos para sua pesquisa e seu trabalho, que os elementos-chave da identidade negra estão presentes.

Os temas, as imagens, dão conta de elementos necessários para que se possa pensar com nossos meninos e meninas a construção de suas identidades, agora sem a dor do chicote do engenho, sem o lamento, sem a arrogância de quem se coloca como superior e sem o espírito de vingança, mas com a convicção que é muito mais que isso, pois são histórias a povoar nossas vidas, canções e perfume, perfume de um mar, de um continente.

Referências

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. **A terra dos Voduns**. In: Repositório de Publicações Científicas da Universidade Federal do Maranhão. São Luís: UFMA, 2006, pp. 1-6. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B2uDMAvhdlJTUzhrV2s5Szn2aDA/view>>. Acesso em: 15/jan./2023.

HARTMANN, Saidiya. **Perder a Mãe**: uma jornada pela rota atlântica da escravidão. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

MACHADO, Veridiana Silva. **O Cajado de Lemba**: o tempo no candomblé de nação Angola. Dissertação de Mestrado em Psicologia – Programa de Pós-graduação em Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto da USP. Ribeirão Preto: USP, 2015. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-11052016-110936/pt-br.php>>. Acesso em: 11/ago./2022.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. A luz contra as trevas: o mal nas mitologias como raiz simbólica e imaginária do etnocentrismo. In: **Memorare**, vol. 4, nº 2. Tubarão: Revista do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, maio/ago./2017, pp. 138-164. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/memorare_grupeg/article/view/5233>. Acesso em: 12/set./2020.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Matrizes dos Racismos: o biológico e o epistêmico. In: FONSECA, Dagoberto José (org). **Racismos**, vol. 3 – coleção África, presente! Negritude e Luta Antirracista. São Paulo: Selo Negro, 2023, pp. 14-35.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de; FARIAS, Kelly de Lima. “Só quem sabe onde é Luanda saberá lhe dar valor”: a tradição oral como herança ancestral. In: **Voluntas**: Revista Internacional de Filosofia, vol. 10, set./2019, pp. 43-64. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/39887>>. Acesso em: 11/ago./2021.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Entre Orfe(x)u e Exunouveau**: análise de uma estética afrodiaspórica na literatura brasileira. São Paulo: Fósforo, 2022.

SILVA, Vagner Gonçalves da. As nações do candomblé. In: **Candomblé e Umbanda**: caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Selo Negro Edições, 2005. pp. 65-68.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. In: **Olhar de Professor**, vol. 9, nº 2. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006, pp. 215-227. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1461/1106>>. Acesso em: 15/jan./2023.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás**: Deuses iorubas na África e no novo mundo. Salvador: Corrupio, 1997.

Imagens e imaginários nos livros didáticos de História: nossa ancestralidade não chegou de caravelas

Chrislaine Aparecida de Souza¹
Vania Noronha²

Introdução

Este artigo pretende apresentar resultados de uma pesquisa realizada por uma das autoras. Essa pesquisa objetivou estudar as imagens presentes em livros didáticos de História. As perguntas mobilizadoras foram: como o imaginário dos/as educandos/as é constituído por meio dessas imagens? Que outras leituras dessas imagens podem ser realizadas tendo a teoria do imaginário como suporte?

Desse modo, analisar as imagens nos livros didáticos de História, ao mesmo tempo, identificando o que eles dizem e propondo uma ressignificação simbólica para a constituição de outros imaginários nos educandos das séries finais do Ensino Fundamental II, foi o objetivo geral do estudo. Como objetivos específicos definimos: mapear as imagens nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental II; categorizar essas imagens diante de sua recorrência nas obras; analisar as explicações sobre as imagens nos diferentes livros didáticos, buscando distanciamentos e aproximações; identificar os símbolos nas imagens e analisar seus elementos à luz da teoria do imaginário.

1 Mestre em Educação PUC Minas. Professora de História na educação básica de ensino. chris.historia25@gmail.com

2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação PUC Minas. vaninhanoronha@gmail.com

Em nossas escolas, basta que o professor/a solicite que o educando/a abra um livro didático de História para que possa perceber a presença de imagens em seu interior, cada vez em maior número. Por elas, também se percebe a concepção de História e a intencionalidade pedagógica expressa na versão contada, que é claramente sociopolítica. Quase sempre, a história oficial cria heróis e anti-heróis nos induzindo a compreendê-la com base em uma única maneira. Como nos diz a nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie: “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (2019, p. 26). A autora afirma que a unicidade da história é um perigo, pois cria estereótipos e estes vão sendo recriados em nosso imaginário, sacralizados em nossas falas e gestos. Ainda nos dias de hoje ouvimos que nossas terras foram “descobertas” pelos europeus e imaginamos o “encontro” harmônico das culturas, sem nos darmos conta de que vários determinismos oriundos do jogo de poder contra indígenas, negros/as, mulheres, dentre outros, foram forjados nesse momento e se tornaram estruturantes de nossa sociedade.

Boaventura de Souza Santos (2019) nos convida a refletir sobre a urgente necessidade de desafiar as epistemologias dominantes, essas que nos fazem acreditar na história estereotipada, oficializada, documentada e reproduzida também por meio dos livros didáticos. Para esse autor, as epistemologias do sul, cada vez mais, vêm desafiando as dominantes, quando se percebe a importante tarefa de identificar e discutir a legitimidade de conhecimentos e modos de saber ainda não reconhecidos. Essas epistemologias desafiam ainda o reconhecimento dos sujeitos ausentes nesse processo, por serem concebidos como incapazes de produzir conhecimento válido devido ao seu despreparo ou mesmo à sua condição plenamente humana. O autor defende que:

As epistemologias do Sul têm de proceder de acordo com aquilo que chamo de sociologia das ausências, ou seja, transformar sujeitos ausentes em sujeitos presentes como condição imprescindível para identificar e validar conhecimentos que podem contribuir para reinventar a emancipação e a libertação sociais. (SANTOS, 2019, p.19)

Assim, para atingir os objetivos propostos por este estudo, elegemos a teoria do imaginário, de Bachelard a Durand, como aporte teórico principal e fundamental. As

análises das imagens presentes nos livros de história tiveram como principal referência os regimes (diurno e noturno) das *Estruturas Antropológicas do Imaginário*, de Gilbert Durand (2002).

A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa e a pesquisa bibliográfica foi usada como estratégia. Gil; *et al.* (2002) afirmam que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente com base em fontes bibliográficas (GIL; *et al.*, 2002, p. 44). O autor descreve os livros como “fontes bibliográficas por excelência, em função de sua forma de utilização. Podem ser classificados como o de leitura corrente ou de referência” (GIL, 1999, p. 44). Desse modo, o percurso analítico debruçou-se sobre uma pesquisa bibliográfica, tendo os livros didáticos de História do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II da Educação Básica, adotados pela Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte, nos anos de 2010 a 2018, como objetos de análises. As imagens, escolhidas por sua recorrência em todas as obras, relevância e significado para a ressignificação e desenvolvimento do imaginário do educando, compõem livros de diferentes editoras. São eles: - 7º ano: *História nos dias de hoje*, *Projeto Mosaico*, *Projeto Radix: raiz do conhecimento*, *Projeto Apoema*, *Historiar*, *Araribá mais História e História*, *Sociedade e Cidadania*; - 8º ano: *Projeto Apoema*, *História. doc*, *Piatã História*, *História em documento, imagem e texto*, *História, Sociedade e Cidadania*.

A seleção das imagens analisadas na pesquisa realizada teve como base a elaboração de uma cartografia imagética que possibilitou a construção de uma narrativa histórica, contemplando desde a travessia do Mar Atlântico pelos portugueses até o empunhar a espada pelo Imperador D. Pedro I, anunciando a Independência, registrado na pintura a óleo do *Grito do Ipiranga*. Para este artigo, concentramos nossas análises sobre as imagens que destacam a viagem dos portugueses por mares e oceanos a caminho das Índias até o chamado “encontro das culturas”, ou seja, o europeu com os indígenas e seus desdobramentos.

1. Sobre o imaginário e os seus delirantes caminhos

O imaginário, enquanto campo de pesquisa, surgiu como resistência ao cartesianismo de meados dos séculos XIX e XX. Diversos autores fundamentam a teoria, como Gaston Bachelard, Michel Mafessoli, Gilbert Durand. No Brasil, destacam-se José Carlos de Paula Carvalho, Maria Cecília S. Teixeira, Maria do Rosário S. Porto, Danielle de P. R. Pitta, dentre tantos outros. Conforme esses autores, essas fundamentações foram pertinentes para tornar o imaginário investigável e permitiram a sua compreensão para além do que o senso comum e algumas teorias o entendem, a saber, como fictício e irreal (FERREIRA; NORONHA, 2017).

Pitta (2017) dialoga com Bachelard ao afirmar que “simbolizar faz parte da própria condição humana” (PITTA, 2017, p. 19) e pontua que esse autor

vai demonstrar que o imaginário, muito longe de ser expressão de uma fantasia delirante, se desenvolve em torno de alguns grandes temas, algumas grandes imagens que constituem para o ser humano os núcleos em torno dos quais as outras imagens convergem e se organizam. Em sua proposta de “um novo espírito científico”, Bachelard orienta a ciência para uma mudança de paradigma, propondo estudar o homem em sua capacidade de devaneio. (PITTA, 2017, p. 19)

Essa capacidade de devaneio nos leva ao florescimento entre a objetividade e a subjetividade, transitando entre o real e o imaginário. Nesse sentido, a teoria do imaginário nos coloca frente à angustiante consciência da morte e do devir, permitindo que o ser humano adote atitudes imaginativas para negar e superar esse destino inevitável, ou transformar e inverter seus significados para algo reconfortante. Essas atitudes imaginativas resultam na percepção, produção e reprodução de símbolos, imagens, mitos e arquétipos pelo ser humano (DURAND, 2002).

É essa força que nos inspira a mover e mergulhar por outras águas e caminhos, e nos fazer acreditar que, na floresta, podemos encontrar o medo, mas também, a poesia que habita em nós, e estava adormecida pelo pragmatismo. A esse olhar se une o dos poetas e, sob essa ótica, podemos seguir uma trajetória na amálgama entre o *anima* e o *animus*, na sutura entre a razão e emoção, e tantas outras polaridades. É assim,

que em nossos trajetos antropológicos nós nos reconhecemos como *homo symbolicus*, e permitimo-nos vagar por todo o universo que nos rodeia, na mediação do “imaginário para aprendermos a realidade múltipla do mundo” (TEIXEIRA, 2016, p. 48).

As imagens, cada vez mais presentes em nossas vidas, nos perseguem, ditam a cultura, os sentidos, os significados, os imaginários. Estamos nos acostumando a ouvir que as imagens valem mil palavras. Para Durand (2002), o “ser humano, antes de pensar logicamente as coisas, imagina-as”, produzindo, assim, o aspecto simbólico, em que os “objetos passam de elementos sem sentido a ser coisas com significado” (DURAND, 2002, p. 48). Assim pensando, Durand (2002) classificou as imagens organizando-as em suas polaridades e estruturas. O regime das imagens, segundo o autor, retrata o imaginário como uma tensão entre duas forças de coesão, entre dois regimes de polos homogeneizantes. Os polos agregam as imagens em universos antagonistas – o diurno e o noturno –, produzidos no trajeto antropológico, ou seja, entre o psicofisiológico e o sociocultural, que se desdobram em três estruturas (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2013, p. 51).

Durand (2002) nos explica as três estruturas em grandes séries de gestos dominantes: a postural, a de nutrição e a copulativa. A primeira é aquela que coordena ou inibe todos os outros reflexos quando se coloca o corpo de um bebê em pé. Essa dominante faz com que a verticalidade e a horizontalidade sejam privilegiadas e que toda perturbação da postura provoque um reflexo postural dominante. Aqui se acumulam o *analogon* afetivo e o *analogon* cinestésio da imagem. Por sua vez, a dominante de nutrição se manifesta nos recém-nascidos pelo reflexo de sucção labial e de orientação adequada da cabeça; ela pode ser considerada como um princípio de organização, como estrutura sensório-motora. Por fim, a dominante copulativa, a do acasalamento, que traduz a pulsão sexual, ou o próprio ato sexual, segue um ciclo e é acompanhado de movimentos rítmicos.

Com base nessas três estruturas, Durand (2002) analisa as práticas humanas, as construções simbólicas, cuja origem advém da ação do imaginário e da representação humana. Para ele, os agrupamentos de estruturas vizinhas definem os regimes do imaginário. O diurno caracteriza-se pela antítese, pela oposição e pelo conflito: “estruturado a partir da dominante postural e se identifica com a tecnologia das armas, a sociologia do soberano mago e guerreiro, confluindo em rituais de elevação e purificação” (DURAND, 2002, p. 78). Já o noturno se empenha “em fundir e harmonizar, não se trata

da ascensão em busca do poder, mas de descida interior em busca do conhecimento” (PITTA, 2017, p. 32).

As imagens pertencentes ao Regime Diurno constituem a representação de ideias como verticalidade, ascensão, heroísmo, iluminação, poder paterno, masculinidade, racionalidade, ação, agressividade, dominação, objetividade, exibição, liberdade. Por sua vez, o Regime Noturno abarca ideias de descida, trevas, profundidade, materno e eterno feminino, nutrição, refúgio, repouso, intimidade, caracterizado, muitas vezes, pelas imagens de noite, sombras, monstros, abismo, águas profundas, serpentes, natureza, terra, alimentos, vegetais, flores (DURAND, 2002).

Vejam os regimes de imagens durandianos se fazem presentes nas imagens dos livros didáticos de História quando estes apresentam aos educandos/as a chegada dos portugueses em terras *brasilis* e sua relação com os seus legítimos donos.

2. As imagens da ilha, das navegações e dos navegantes e suas narrativas fantasiosas sobre o “Novo Mundo”

Uma primeira imagem que aparece nos livros didáticos de História é a ilha. O imaginário da ilha é relatado pela narrativa que envolve a “descoberta” ou a “invasão” do Brasil, dependendo de quem conta a versão da chegada dos portugueses. Presente no pensamento europeu no tempo das navegações, este imaginário trazia a possibilidade de os envolvidos vislumbrarem um “novo mundo” e os confundia diante do real.

A imagem da ilha desloca nosso pensamento para um lugar paradisíaco, onde o sol ilumina as paisagens naturais, de águas cristalinas, jorradas das rochas ou de estonteantes cachoeiras, em harmonia com o mar azul e a coreografia das ondas provocadas pelo vento sussurrando pelas folhas de coqueiros, fazendo-as dançar em um cenário envolto pela sedução afrodisíaca. Imaginamos o lugar da originalidade terrena, onde a felicidade estreita-se, onde a calma escolheu morar e o tempo cronológico não é convidado. Tudo em sintonia nos fazendo lembrar que somos também natureza.

Esse imaginário sugere um mundo idealizado. É a utopia da paz, é o refúgio dos corações e das almas. Chevalier e Gheerbrant (2008), no *Dicionário de Símbolos*, destacam essas características da ilha:

Um mundo em miniatura, uma imagem do cosmo completa e perfeita, pois que apresenta **um valor sacral concentrado**. A noção que se aproxima sob esse aspecto das noções de **templo** e de **santuário**. A ilha é simbolicamente um lugar de **eleição**, de **silêncio** e de **paz**, em meio a ignorância e a agitação do mundo profano. Representa um centro primordial, sagrado por definição, e a **sua cor fundamental é o branco**. [...] A análise moderna pôs especialmente em relevo um dos traços essenciais da ilha: **a ilha evoca o refúgio**. A busca da ilha deserta, ou da ilha desconhecida, ou da ilha rica em surpresas, é um dos temas fundamentais da literatura dos sonhos, dos desejos. A conquista dos planetas não terá também alguma coisa a ver com essa busca da ilha? A ilha seria o refúgio, onde a consciência e a verdade se uniriam para escapar aos assédios do inconsciente: **contra os embates das ondas o homem procura o socorro do rochedo**. É igualmente, do ponto de vista analítico, para as Ilhas Afortunadas que se transfere o desejo da felicidade terrestre ou eterna. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2008, p. 501-502, grifos nossos)

A ilha se mostra carregada de imagens manifestas em forma de mitos e símbolos. Diegues (1998) afirma que a imagem da ilha é evidenciada na mitologia grega, cenário do nascimento de vários deuses, entre eles Zeus, Hera, Hermes e Apolo. Segundo esse autor, para os gregos antigos, a ilha era lugar de refúgio, espaço de espera antes da ação decisiva e também, do desconhecido. O autor destaca a *Odisseia*, atribuída a Homero, escrita no final do século VIII a. C., e considerada como a grande epopeia marítima da Grécia Antiga. Nessa obra, “o mar- oceano, espaço ainda assustador e terrível, comandado pela divindade marítima Poseidon, era o reino do desconhecido, dos monstros marinhos, das sereias perigosas” (DIEGUES, 1998, p. 138). Segundo o autor:

As *ilhas Afortunadas* da Antiguidade são o local para onde se transfere o desejo de felicidade terrestre ou eterna. (...) O Jardim das Hespérides estaria localizado nas Ilhas Afortunadas, cuja lenda era conhecida na Antiguidade Clássica. Essas ilhas seriam provavelmente as do arquipélago das Canárias ou ainda Açores e Madeira (DIEGUES, 1998, p. 144)

Para Mircea Eliade (1991), as ilhas oceânicas configuram o lugar do refúgio desde a Antiguidade, sendo consideradas verdadeiros paraísos, onde a existência perpassa fora do tempo, o homem era livre, feliz, belo e eternamente jovem.

Tendo a teocracia como uma premissa, no imaginário medieval, encontramos lendas acerca de seres mágicos e fantasiosos, habitantes de mares desconhecidos, que marcavam presença nas narrativas. Esse imaginário se estendeu ao longo do período das Grandes Navegações, cuja influência se destacou sobre as narrativas fantasiosas que envolveram as viagens quinhentistas e seiscentistas (ATHAYDE, 2011).

As representações e imagens do mar e das ilhas parecem remontar ao inconsciente coletivo da humanidade. Isso ocorre sob a forma de imagens primordiais ou arquetípicas, que geram, por exemplo, complexos referentes à relação filho/mãe e ao mito do paraíso perdido, sendo o seu retorno constantemente buscado pelo ser humano (DIEGUES, 1998).

Certamente, o lançar-se sobre o desconhecido em busca de seus interesses permitiu aos europeus imaginar um Novo Mundo. Gravavam nas mentes europeias narrações dos desbravadores, com relatos de histórias que, bem provavelmente, envolviam medos, mistérios e, ao mesmo tempo, sussurravam aos seus ouvidos para navegar pelos mares não navegados. Desse modo, a curiosidade, a necessidade de expandir os territórios e movimentar a engrenagem mercantilista, fizeram homens da cultura teocrática, tida como civilizada, erguerem as velas de suas caravelas e adentrar os mares, ainda que rodeados de narrativas, mitos e lendas.

Nos livros didáticos³, a imagem das grandes navegações e da expansão marítima é retratada:



Cartografia 1 - A batalha do navegador italiano Américo Vespúcio, século XV, de Theodore de Bry (Século XVI). Fonte: Disponível em https://www.infoamerica.org/museo/expo_bry/bry000.htm

³ Em função da qualidade das imagens usaremos neste artigo aquelas extraídas da internet.

Nessa imagem vemos o colonizador enfrentando os mares desconhecidos em direção ao Oriente. Esta imagem é recorrente nos livros do 7º ano, sendo que, em cada um deles, percebemos elementos que se repetem e outros que se diferenciam. Vale a pena reforçar que entendemos as imagens como textos que, nos livros didáticos, em diálogo com os escritos, contribuem para a constituição do imaginário dos/as educandos/as sobre os fatos históricos. Vejamos como cada livro analisado comenta e descreve a mesma cena:

História nos dias de hoje:

Os europeus imaginavam o Oriente como uma **terra de riquezas e oportunidades**. A **Ásia era comparada ao Paraíso** devido a suas árvores perfumadas, as especiarias e as pedras preciosas. As **histórias fabulosas** ganharam ainda maior destaque com os **relatos de viagem** de um jovem veneziano chamado **Marco Polo**. As descrições do viajante eram detalhadas: as riquezas e maravilhas do Reino de Catai (atual China), o seu encontro com o poderoso imperador Kublai Khan, neto de Gêngis Khan, as sociedades desconhecidas do Oriente. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015, p. 79, grifos nossos.)

Projeto Mosaico:

No século XV, quando deram início às viagens ultramarinas, muitos europeus acreditavam que **os mares e as terras desconhecidas eram povoados por monstros e criaturas assustadoras**. Alguns relatos de **viajantes e aventureiros** estimulavam a imaginação daqueles que não participavam das viagens marítimas. Com o **avanço das navegações**, o **conhecimento do planeta foi se ampliando**, como mostra a cartografia da época, e os europeus começaram a **construir uma nova visão do mundo**. (VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 117, grifos nossos)

Projeto Radix:

Durante muito tempo, a literatura, a História e a memória do povo ibérico destacaram um certo **“espírito de aventura”**, do qual eram dotados

os navegadores que se lançavam ao mar em busca de novas terras. **Era necessário ter muita coragem para desafiar o desconhecido** e empreender uma viagem tão longa com destino ao Oriente. (VICENTINO, 2010, p. 110, grifos nossos.)

História e Sociedade:

Para velejar em alto-mar os europeus daqueles tempos enfrentaram **perigos reais e imaginários**. Entre os perigos reais estavam ventos desfavoráveis, ameaças de encalhe, lugares estranhos, fome, doenças e sede no interior dos navios. Os perigos imaginários também eram muitos. Por exemplo, a crença de que a **terra era achatada** e que aquele que se afastasse muito do litoral cairia num **abismo**; de que na altura da linha do Equador os **navios se incendiariam**; de que o mar era habitado por **monstros terríveis** etc. (BOULOS JUNIOR, 2018, p. 118)

Os excertos em destaque apresentam como ponto comum o encontro dos portugueses com o desconhecido, os relatos de viagens, os perigos enfrentados (como os mares tenebrosos, as criaturas fantásticas e fabulosas) e a necessidade de se ter um espírito aventureiro. É bem provável que tudo isso aguçava o imaginário do europeu, que, apesar do peso das narrativas, não desistiu de enfrentar a missão. Também é provável que as ideias que emergiram com o retorno de uma concepção antropocêntrica, racionalista, humanista do período renascentista, trouxeram novas possibilidades de encarar o desconhecido alimentado pelo advento das novas descobertas científicas.

Esse homem tomou para si o “espírito de aventura” não apenas em busca do hedonismo, mas, sim, atendendo a uma necessidade material e concreta de mover a engrenagem do nascente mercantilismo, como uma potente ferramenta de manutenção de um Estado Nacional centralizado e em busca de riquezas para a construção de seus monopólios. Navegar e ir além se tornou uma necessidade política e econômica; significava dominar os mares para dominar, posteriormente, o mundo.

Entretanto, na perspectiva da teoria do imaginário, a imagem descrita nos livros nos traz outros elementos. A imagem do barco “evoca imediatamente uma passagem é o vaso contentor que nos transporta sobre as profundezas aquosas” (MARTIN, 2012, p. 532). O barco simboliza:

Passagem, odisseia, viagem - o barco ou navio é o veículo das nossas peregrinações míticas. Os antigos egípcios retratavam o sol sendo transportado todas as noites num barco à vela sobre o abissal oceano da escuridão em direção ao nascer do sol e ao renascimento, tal como a consciência é transportada sobre os baixos mares do sono. O crescente lunar, cuja curvatura se assemelha à do casco, atravessa ondulações do espaço com a sua carga de orvalhos, ou é retratado como um navio de almas sobre as nuvens, sereno e transcendente. [...] o barco denota aquelas coisas, materiais, espirituais, enérgicas, que subitamente aparecem nos nossos horizontes e são trazidas para a terra. [...]. Os navios que transportam as forças do terror, possessão, pirataria e guerra. (MARTIN, 2012, p. 450)

A imagem nos permite ver nos mares a presença de animais fantásticos, como a tartaruga, o leão e o tritão. São criaturas advindas das narrativas do imaginário europeu. A tartaruga é um sinal de sabedoria que conduz o homem, portando uma armadura, a um destino. Ela é considerada um ser primordial:

Os mitos e as lendas representam-na como a imensa antiguidade, solidez, continuidade e sabedoria da terra, ou, na sua forma superior convexa e inferior lisa, a totalidade do cosmo. [...] A mitologia associa especialmente a tartaruga **à fertilidade e sabedoria, da grande deusa, as qualidades yin de humildade, sombra e lua e as águas primordiais** em que todas as coisas têm o seu começo (sustentado). (MARTIN, 2012, p. 192, grifos nossos.)

A tartaruga seria, assim, o começo, pois possui características do feminino, da deusa, tais como, a fertilidade, a sabedoria, o *yin*, a humildade e os elementos sombra, lua e água. O começo por ela sustentado seria o símbolo do período das Grandes Navegações e o porvir de uma “nova era” para os ideais europeus. Os leões, por sua vez, são os guias, e são representados por sua força:

O que faz do leão, do tigre, do leopardo e do jaguar “Grandes Felinos”, é o rugido da magnificência real e predatória. Artistas da emboscada e do furtivo, matam as suas presas com um único salto e dentada no pescoço, ou se forem grandes, derrubam-nas com a forma prodigiosa dos seus músculos.

O seu prestígio não advém da velocidade, mas da sua força, da elegância flexível, sensualidade e pelagem sumptuosa. Transmitindo graça protetora e autoridade nobre, eles inspiraram tudo, desde as sociedades guerreiras à magia xamânica a até algumas das nossas imagens mais demonstrativas da divindade majestática. [...]. Associam **o leão a ouro, esplendor solar, sobrevivência heroica e a magnanimidade e compaixão, à semelhança ao sol, de um salvador e de um soberano.** (MARTIN, 2012, p. 268, grifos nossos.)

Na imagem, o leão conduz a tartaruga e o homem, em pé sobre ela, em direção ao sol. Sem dúvida, é uma aventura heroica na qual se lança o europeu. Tendo a caravela como palco, o homem, o herói, tem junto de si um símbolo ascensional de soberania uraniana e o seu gigantismo, representado por um soberano guerreiro e pelo jurista (o que tem o poder de julgar o certo e o errado), incluindo as guerras justiceiras, como as navais (PITTA, 2017).

No barco, o herói, representado por sua verticalidade de lutador erguido contra as trevas ou contra o abismo, também possui, ao seu lado, o bastão e tem o controle das velas em suas mãos, para que possa administrar possíveis batalhas. Essas batalhas simbolizam a luta desses heróis com o desconhecido, o fantasioso, a força das águas. Ao fundo, pode-se ver os símbolos espetaculares que se apresentam com um céu luminoso, um sol nascente, que é “a fonte de luz, do calor, da vida. Seus raios representam as influências celestes - ou espirituais - recebidas pela terra” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p. 836). Segundo esses autores:

O sol, serve para caracterizar, não só o *brilhante* ou *luminoso*, mas tudo o que é belo, amável, esplêndido. [...] O sol é um símbolo universal do rei, *coração* do império, com um símbolo imperial. [...] Considerando a luz como conhecimento, o sol representa o conhecimento intuitivo, imediato. O sol sempre foi o símbolo do princípio gerador, masculino e do princípio de autoridade, do qual o pai é, para o indivíduo, a primeira encarnação. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p. 837- 839)

O herói encerra em si os símbolos diairéticos que figuram nesse guerreiro ostentador de suas armas, “e o herói solar é sempre um guerreiro violento” (PITTA,

2017, p. 31). São símbolos de poder suas armas e aqueles de características espirituais, como batismos e purificações, na distinção entre o sagrado e o profano. O arsenal simbólico compreende, pois: a espada, o fogo, a tocha, a água e o ar, os detergentes, que têm por função cortar, purificar, limpar, salvar, separar, “distinguir as trevas do luminoso valor” (PITTA, 2017, p. 29).

Segundo Chevalier e Gheerbrant (2008), a espada é o símbolo do estado militar e de sua virtude, a bravura, bem como de sua função, o poderio que possui um duplo aspecto: o destruidor e o construtor. Por isso, o poderio da espada possui uma associação a balança e é relacionado à justiça, que separa o bem do mal e golpeia o culpado. A armadura também compõe esse arsenal, como uma arma de proteção e faz parte da construção desse guerreiro destemido. O elmo é um detalhe da composição:

Fazia originalmente parte do equipamento militar. O seu nome deriva da raiz etimológica que significa esconder ou cobrir. Este objeto protetor era feito de materiais duráveis como couro, metal ou corno. Provenientes do *ethos* do conflito militar enquanto divinamente inspirado ou guerra ritual, os elmos foram tipicamente ornamentados para transmitir a posse de poderes mágicos intimidatórios, atributos animais ou apoio de uma divindade específica. (MARTIN, 2012, p. 532)

Essas características estão presentes na figura do europeu, desbravador dos sete mares, que aqui aportou em suas embarcações. Outras figuras teriomórficas, como a sereia e o tritão, também são encontradas na imagem. São figuras metade humana e outra metade animal. Como elucida Durand (2002), “o homem tem assim tendência para a animalização do seu pensamento e uma troca constante faz-se por essa assimilação entre os sentimentos humanos e a animação do animal” (DURAND, 2002, p. 71), e essa amálgama entre estas duas dimensões se tornou o imaginário europeu diante do desconhecido oceano. Sobre as sereias, Chevalier e Gheerbrant (2008) destacam:

Elas seduziam os navegadores pela beleza de seu rosto e pela melodia de seu canto para em seguida, arrastá-los para o mar e devorá-los. Ulisses teve de amarrar-se ao mastro do seu navio para não ceder à sedução do seu chamado. Eram tão malfeitoras e temíveis quanto Harpias e as Eríneis.

Representam os perigos da navegação marítima e a própria morte. [...] na imaginação tradicional, o que prevaleceu foi o simbolismo da sedução mortal. Se compararmos a vida a uma viagem, as sereias aparecem como emboscadas oriundas dos desejos e das paixões. Como vêm dos elementos indeterminados do ar (pássaros) ou do mar (peixes), vê-se nelas criações do inconsciente, sonhos fascinantes e aterrorizantes, nos quais se esboçam as pulsões obscuras e primitivas do homem. **Elas simbolizam a autodestruição do desejo**, ao qual uma imaginação pervertida apresenta apenas um sonho insensato, ao invés de um objeto real e uma ação realizável. É preciso, como fez Ulisses, agarra-se à dura realidade do mastro, que está no centro do navio, que é o eixo vital do espírito, para fugir das ilusões da paixão. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p. 814)

Os símbolos dessa imagem remetem à batalha que Américo Vespúcio vivenciou, envolvendo o real e o imaginário, seus medos e suas incertezas na condução daquele barco, mas, agarrado à realidade de seu mastro, para realizar a sua missão. Esse imaginário era permeado de criaturas exóticas e terríveis, cenários fantásticos, homens monstruosos do Oriente e seres marinhos, aves, animais quadrúpedes, serpentes, plantas, o que envolvia a imaginação da humanidade há séculos. A natureza era vista como uma grande representação alegórica sobrenatural (GARCIA, 2015, p. 111). Com isso,

O descobrimento da América deu ensejo à criação de uma série de narrativas, algumas fantasiosas, permeadas pelo exótico e maravilhoso, fundamentado na profusão de novas plantas, novas espécies de animais, de pássaros e outras criaturas, talvez inventadas, talvez não, misturando realidade e ficção, como no tempo dos bestiários, quando a Europa medieval apascentava unicórnios ao lado de representações de animais domésticos sem qualquer desconforto. (GARCIA, 2015, p. 110)

Na construção desse imaginário, os livros e materiais didáticos apresentam uma imagem que faz referência à expansão marítima europeia no continente africano:



Cartografia 2 - Ilustração sobre a Etiópia, Charles D' Angoulême, 1480.

Fonte: <https://images.app.goo.gl/Q5bEWU3eMJG5KQgh9>

Nos livros didáticos, essa imagem é assim apresentada:

História nos dias de hoje:

Buscar outras rotas tornou-se uma obsessão para os comerciantes que estavam excluídos desse rentável negócio. Mas encontrar **caminhos alternativos** também significava enfrentar os perigos dos mares. O Oceano Atlântico era, para os navegadores do século XV, o que o espaço sideral continua a ser para nós hoje: uma grande incógnita, ou seja, um **grande mistério!** O oceano estaria povoado por **monstros marinhos** que esperavam os navios para devorá-los. Lendas descreviam o Atlântico como o **Mar Tenebroso**, com violentas tempestades, enormes redemoinhos e águas ferventes. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015, p. 81, grifos nossos)

Historiar:

As Grandes Navegações despertavam o fascínio e a desconfiança da população. Por isso, não era tão fácil encontrar pessoas dispostas a trabalhar em uma viagem pelo Oceano Atlântico, conhecido como **mar tenebroso**. Havia o temor de que o mar fosse habitado por **monstros marinhos**, sereias e homens-peixes. Existiam também perigos reais, como tempestades com ventos fortes e ondas imensas, que poderiam danificar os navios ou fazê-los naufragar. (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p. 77, grifos nossos)

Araribá mais História:

Até o século XIV, os europeus tinham um conhecimento geográfico bem diferente daquele da atualidade: eles conheciam, basicamente, a Europa e as proximidades do Mediterrâneo, como o norte da África e regiões da Ásia. Além disso, existia o **medo do desconhecido**. Histórias contavam que o oceano Atlântico abrigava **monstros marinhos** e as terras distantes eram habitadas por seres assustadores. (FREITAS; GOYA, 2018, p. 94, grifos nossos)

Os relatos destacam a ambição do europeu, o fascínio e o medo do desconhecido, impregnando o imaginário dos que arriscaram a enfrentar o perigo de elementos recheados de incógnitas, fantasias, seres assustadores, considerados estranhos. Numa leitura imaginante, encontramos que:

Nos sonhos, o estranho faz a sua aparição como uma figura sombria, um “outro desconhecido” que atravessa as fronteiras do inconsciente para o consciente. Ele surge como o portador da mudança, que pode ser fascinante ou assustadora, que Rudolph Otto diz que está na essência da experiência do “sagrado”. Jung descreveu o inconsciente como “o desconhecido como imediatamente nos afeta” e desenvolveu a técnica da imaginação ativa para lidar com estas imagens alienígenas dos nossos sonhos (CW 8: p. 68). (...) Como Jano, o estranho é portador do novo assim como o destruidor do velho. Assim, ele deve ser ao mesmo tempo apaziguado e temido (MARTIN, 2012, p. 486)

O estranho retratado na imagem aparece como monstros, seres humano sem

cabeça, com olhos e bocas no tronco, além de animais com cabeças de humanos, répteis alados, fora dos padrões e portadores de uma mudança assustadora:

O monstro simboliza o **guardião de um tesouro**, como o tesouro da imortalidade, por exemplo, isto é, o conjunto das dificuldades a serem vencidas, os obstáculos a serem superados, para se ter acesso, afinal, a esse tesouro, material, biológico ou espiritual. **O monstro está presente para provocar ao esforço, à dominação do medo, ao heroísmo.** Ele intervém nesse sentido em diversos ritos iniciáticos. Cabe ao sujeito passar por provas, dar a medida de suas capacidades e seus méritos. É preciso vencer o dragão, a serpente, as plantas espinhosas, toda espécie de monstros, inclusive a si mesmo, para possuir os bens superiores que ele cobiça. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p. 615)

Inconscientemente, o europeu sabia que era preciso dominar o monstro e o medo para realizar o desejo e a cobiça pelas riquezas que a compra e venda de mercadorias das Índias significava naquele momento. Entretanto, o erro de percurso e o desvio na rota que proporcionou o seu encontro com novas terras, seria ainda mais significativo. Enfrentar a monstruosidade lhe permitiu uma recompensa valiosa. A conquista das terras ainda desconhecidas pelo Velho Mundo fez com que o navegador transmutasse em um outro homem, transportando-o para um novo mundo. O monstro nesse caso simboliza a passagem:

O monstro surge também da simbologia dos *ritos de passagem*: ele devora o homem velho para que nasça o homem novo. O mundo que ele guarda e ao qual introduz não é o mundo exterior dos tesouros fabulosos, mas o mundo interior do espírito, ao qual não se tem acesso a não ser por meio de uma transformação interior. É isso que vemos em todas as civilizações: imagens de monstros devoradores, andrófagos e psicopompos, símbolos da necessidade de uma regeneração. O que foi considerado, por exemplo, como monstruosidades das revoluções toma um sentido todo especial à luz dessa interpretação: significa que a revolução quer ir até uma transformação radical do homem, para torná-lo apto a viver dentro de um mundo novo. Morra o homem velho, viva o homem novo; essa fórmula poderia resumir a simbologia do monstro. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p. 615)

Na composição do cenário dessa imagem e do imaginário, despreziosamente, surge um unicórnio. Segundo Martin (2012):

Os unicórnios eram um fascínio especial no Ocidente durante os tempos medievais do cristianismo. (...) O simbolismo cristão combinou a natureza feroz e penetrantemente espiritual com uma benevolência de amor; ele era imaginado como metáfora de Cristo. (...). Ao longo deste período, e posteriormente, foram atribuídos ao unicórnio e, sobretudo, ao seu corno, poderes mágicos: para detectar veneno, para purificar águas contaminadas de modo a que outros animais pudessem beber em segurança, para curar ferimentos e doenças. Atualmente, o unicórnio mantém o mistério e o fascínio. Pensamos nele como um visitante do mundo interior, do domínio psíquico, e sentimos a sua singularidade, a sua intensidade, que de algum modo são combinadas com o poder para curar e reagir aos venenos da vida. (MARTIN, *et al.*, 2012, p. 696)

O dragão também compõe esse cenário, reverberando o teor de monstrosidade e medo do desconhecido. Ele é uma figura que compunha os bestiários medievais, uma criatura maléfica, cuspidora de fogo, capaz de destruir tudo em sua volta:

Os perigos do dragão são inerentes aos múltiplos poderes, princípios e elementos que a sua forma mitológica exhibe: água, ar, terra, fogo, luz, vento, tempestade, eletricidade; todos têm os seus aspectos aterrorizadores – assim como a enorme cabeça e a grande boca do dragão, as suas garras de ave de rapina, os seus anéis sinuosos e musculosos, o modo como ocupa cavernas infinitamente abissais e se estende para as maiores alturas, visível, invisível, capaz de surpreender, fascinar, imobilizar, reduzir a cinzas, condensar, eclipsar, envenenar, esmagar e devorar. (MARTIN, 2012, p. 704)

Para Chevalier e Gheerbrant (2008), o dragão “aparece essencialmente como um guardião severo ou como um símbolo do mal e das tendências demoníacas, o guardião dos tesouros ocultos” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2008, p. 349). Indubitavelmente, estes tesouros causavam fascínio e movimentavam o espírito dos europeus em direção às terras desconhecidas e seus habitantes e sua busca causava espanto, ao mesmo tempo em que, descobri-los, era a possibilidade de usufruir das riquezas a serem desveladas, recompensa inquestionável.

3. O Imaginário sobre os habitantes dos Trópicos

As caravelas trazem as novas “descobertas”, apresentam o “desconhecido”, “como um espelho réplica da água estagnada, convite a passar para o “outro lado” (PITTA, 2017, p. 28), para as novas terras, um Novo Mundo. Nessas águas, emergiram as possibilidades da antítese entre a civilização e a barbárie na visão eurocêntrica, resultando na mais emblemática narrativa para a construção imaginária dos personagens ali envolvidos, o famoso “encontro das culturas”.

As embarcações surgem sobre as águas na égide do progresso e das buscas por riquezas. De um lado, em seu interior, encontram-se homens com suas indumentárias, com sua dominante postural de um guerreiro solar, munidos de suas armas espirituais. Do outro, refletindo no espelho das águas, encontram-se os homens nus. Chevalier e Gheerbrant (2008) afirmam que “o simbolismo do nu desenvolve-se em duas direções: a da pureza física, moral, intelectual, espiritual e a da vaidade lasciva, provocante, desarmando o espírito em benefício da matéria e dos sentidos” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p. 645), designando ainda a pobreza, a fraqueza espiritual e moral.

O “encontro das culturas” aparece nos livros didáticos com imagens espetaculosas. Normalmente, a imagem é coloridíssima e de tamanho maior do que o comum, ocupando, por vezes, duas páginas abertas. A imagem retrata o momento em que as caravelas avistaram a terra e os europeus puderam pisar com os próprios pés em terra firme, materializando o imaginário idílico. “Terra à vista!!!” A narrativa dos viajantes anteriores é concretizada e as histórias lidas e contadas estavam bem à frente do desbravador. O “Novo Mundo” se descortinava:



Cartografia 3 - Representação da chegada de Cristóvão Colombo a Guanahani, Ilha Antilhana, Theodore de Bry (1596).

Fonte: <https://artsandculture.google.com/asset/4AFOQfaNwGjFNA?hl=pt>

Nos livros didáticos encontramos:

Historiar:

A expressão “Novo Mundo” se popularizou por causa das cartas atribuídas ao navegador, geógrafo e mercador florentino **Américo Vespúcio** (1454-1512) que prestou serviços aos reinos de Portugal e da Espanha. Essas cartas, publicadas em 1503, fizeram um sucesso enorme e ajudaram a divulgar a “descoberta” de um novo continente. Depois disso, foi publicado pela primeira vez na Europa um mapa-múndi que mostrava a América. O novo continente recebeu o nome de América para homenagear Vespúcio. Nessas cartas, o “Novo Mundo” foi descrito como uma **terra de natureza exuberante repleta de animais selvagens, homens e mulheres nus**. Influenciado por ideias renascentistas e cristãs, o navegador comparou o continente americano com o Paraíso. Havia a crença de que os habitantes da América viviam muitos anos, da mesma maneira que se atribuía essa qualidade aos antigos homens descritos na Bíblia. (...) O “Novo Mundo” era, ao **mesmo tempo, estranho e familiar para os europeus**. Nele haveria costumes, monstros e animais peçonhentos dignos do inferno,

mas também liberdade, a inocência e a fartura dignas do Paraíso. O bem e o mal, O Paraíso e o Inferno foram projetados sobre a América e seus habitantes. (...) **Depois do contato entre europeus e indígenas, houve permanências e rupturas nos saberes e práticas desses povos, o que marcou profundamente a formação do mundo moderno.** (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p. 108, grifos nossos.)

História nos dias de hoje:

A partir de 22 de abril de 1500, quando os portugueses passaram a frequentar a América, a vida das comunidades indígenas começou a se alterar. Os europeus buscavam riquezas, vestiam pesadas roupas, carregavam armas de fogo, desejavam propriedades. Não entendiam como essas pessoas podiam viver nuas. Por que não procuravam acumular riquezas? Como conseguiam viver em comunidades baseadas no princípio da **igualdade social**? Questões como essas talvez tenham incomodado os portugueses ao se depararem com os nativos que encontraram aqui na época em que chegaram. Os indígenas, por sua vez, não conseguiam entender os europeus, que enchiam navios com troncos de pau-brasil, árvore que existia em toda extensão da Mata Atlântica. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015, p. 177, grifos nossos.)

História Sociedade e cidadania:

Os portugueses desembarcaram junto a uma aldeia do **povo Tupiniquim**, no lugar onde é hoje Porto Seguro, na Bahia. **Lá fincaram uma cruz de madeira para dizer que daquela data em diante aquelas terras eram deles.** Depois de tomar posse, **estabelecer contato com os indígenas** e ordenar a celebração da primeira missa, Cabral enviou um navio de volta a Lisboa **levando uma carta de Pero Vaz de Caminha**, o escrivão de sua esquadra, para o rei de Portugal. (BOULOS JUNIOR, 2018, p. 127, grifos nossos)

Araribá mais História:

Quando os portugueses chegaram às terras que viriam a ser chamadas de Brasil, **encontraram povos com cultura, costumes, organização**

social e línguas totalmente diferentes do que conheciam na Europa, na África e no Oriente (...). Quando os indígenas viram as caravelas de Cabral aportando, eles provavelmente sentiram grande estranhamento. O que eles teriam pensado ao ver homens barbados, com aqueles trajes, vindos do mar e em uma embarcação muito diferente das canoas que eles conheciam? (...) A surpresa dos portugueses também deve ter sido grande. Chamou a atenção deles a fauna e a flora locais, assim como a aparência dos indígenas. (FREITAS; GOYA, 2018, p. 115, grifos nossos)

Um “Novo Mundo” entre o paraíso e o inferno, o estranhamento e a admiração, provocou observações que emergiram dos dois lados e causaram diversas sensações. De um lado: quem eram aqueles seres que os observavam? Por que se apresentavam nus e com alguns apetrechos nos corpos? Que língua sem tradução era aquela? Do outro lado: quem eram aqueles seres envolvidos em roupas e barbas? De onde vinham? O que queriam? Os europeus, com base em sua própria cultura e olhar civilizacional, pontuavam que os “descobertos” passariam pelo crivo eurocêntrico e seriam julgados, por suas crenças politeístas, se tornando estereotipados por serem a população que não comungava.

Américo Vespúcio, em suas cartas, tratou os indígenas numa linha tênue entre a pureza e a demonização, sendo a nudez justificativa para a falta de pudor e os festins antropofágicos. Os “descobertos” eram descritos como verdadeiros demônios em uma terra de exuberante beleza e abundância, oferecendo aos europeus não mais o paraíso, mas o inferno nos trópicos. A carta de Pero Vaz de Caminha, no trecho em que o português relata seu encontro com os indígenas e o Novo Mundo, envolveu (e ainda envolve) nosso imaginário durante séculos, reproduzindo a caracterização de uma alegoria cultural, personificação histórica, em detrimento às suas reais peculiaridades e comportamentos sociais:

A feição deles é parda, algo avermelhada; de bons rostos e bons narizes. Em geral são bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Não fazem o menor caso de cobrir ou mostrar suas vergonhas, e nisso são tão inocentes como quando mostram o rosto. Ambos os dois traziam o lábio de baixo furado e metido nele um osso branco e realmente osso, do comprimento

de uma mão travessa, e da grossura de um fuso de algodão, agudo na ponta como um furador. Metem-se pela de dentro do lábio, e a parte que fica entre o lábio e os dentes é feita à roque- de – xadrez, ali encaixado de maneira a não prejudicar o falar, o comer e o beber. Os cabelos deles são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta, mais que verdadeiramente de leve, de boa grandeza e, todavia, raspado por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da covinha, de fonte a fonte, na parte detrás, uma espécie de cabeleira feita de penas de ave, amarela, do comprimento de um coto, muito basta e cerrada, que cobria a nuca e as orelhas. E andava pegada aos cabelos, pena por pena com uma confeição branda como cera – mas em verdade não o era – de maneira que a cabeleira ficava mais redonda e muito basta, como um todo igual, e não era necessária mais lavagem para a levantar da cabeça. (CASTRO, 2009, p. 92)

Souza (2012) disserta sua análise sobre a percepção dos indígenas pelos europeus como se aqueles fossem uma outra humanidade, como animais e demônios correspondentes aos três níveis possíveis dos quais se expressaram as considerações europeias acerca dos homens americanos. Não seguem uma ordenação cronológica – os indígenas não foram *primeiramente* percebidos como outra humanidade e *depois* como animais, mas se alternam entre essas classificações. Em relação ao Brasil, o imaginário de raízes europeias se reestruturou ante essa constatação que foi, quase sempre, depreciativa. Fundidos ao homem selvagem, ou quase simpáticos monstros europeus, animalizam-se e diabolizam-se na Colônia muito mais do que nos centros hegemônicos.

O primeiro contato entre ambos os lados narrado pela história deu-se pelo famoso escambo, como expresso no livro *Projeto Radix*, do 7º ano, que elucida:

Antes da escravização indígena nas lavouras, os primeiros contatos entre os portugueses e nativos se caracterizaram pela troca de produtos e serviços por outras mercadorias: **o escambo**. Um navegador francês chamado Gonneville, que esteve na colônia entre 1503 e 1504, afirmava que os indígenas trocavam diversos artigos que interessavam aos europeus, como peles de animais, plumagens, madeira etc., por “pentes, facas, machados, espelhos, miçangas e outras bugigangas, quinquilharias e coisas de baixo preço”. **Para os europeus, os povos nativos adotavam um**

comportamento tolo e incompreensível, pois aceitavam objetos de pouco valor em troca de objetos valiosos na Europa, como o pau-brasil. Mas seria mesmo um disparate? Para tentar responder a essa pergunta, deve-se considerar a enorme travessia marítima que os portugueses faziam para chegar à América. Corriam diversos riscos e enfrentavam enormes dificuldades para obter uma simples madeira, usada para tingir tecidos de vermelho. **Não ocorria a eles próprios questionarem se, para os nativos, o seu comportamento também não poderia ser visto como tolo e sem sentido? Além disso, se para o europeu um espelho não representava quase nada, para o indígena era um objeto útil, valioso, que ele não podia fabricar.** (VICENTINO, 2010, p. 203, grifos nossos)

Essas trocas, muitas vezes, colocaram o indígena como o ingênuo, aquele que se deslumbrou pelos objetos europeus e fazia trocas de valores desiguais.

Numa interpretação pela via da educação imaginante, encontramos diversos símbolos nessa imagem. A cruz aparece sendo erguida no segundo plano, pelos portugueses. Esse símbolo religioso representa o poder do catolicismo entre os portugueses, a fé cristã, e deixa claro as intenções desses “novos habitantes”. Ela marca o território e delimita a cultura dos que chegam. Tão logo os portugueses percebem que os nativos da terra descoberta veneram outros deuses, é exercido o poder da religiosidade cristã e imposto o catolicismo a eles. Fixada na terra, a cruz representa o gesto de dominar e conquistar em nome de Deus e da fé. A terra em que essa cruz se fixa simboliza “uma substância universal, sua função maternal, fonte do ser e protetora contra qualquer força de destruição” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2008, p. 879). Sobre o simbolismo da cruz, continuam os autores:

A cruz tem, ainda, o valor de símbolo **ascensional**. Numa advinha medieval alemã, fala-se de uma árvore cujas raízes estão no inferno e a rama no trono de Deus e que engloba o Mundo entre os seus galhos. Essa **árvore** é, precisamente, a cruz. Nas lendas orientais, ela é a **ponte** ou a **escada de mão** pela qual os homens chegam a Deus. Em certas variantes, a madeira da cruz tem sete degraus, da mesma forma que as árvores cósmicas representam os sete céus. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2008, p. 310)

Outro símbolo é a lança que evoca “o falo ereto e o divino sol”. A lança personificou, em histórias de criação cósmica, a energia que penetra na totalidade original para que possa receber forma diferenciada” (MARTIN, 2012, p. 494). A lança é o sinal do inconsciente que chega mostrando superioridade, em uma postura dominante, idealizando a inferioridade do outro a sua frente, julgando sua inocência pela sua nudez e percepção de trocas. O contraste entre a nudez e a indumentária cria uma perspectiva de visão eurocêntrica entre a civilização e a barbárie, ou, até mesmo, uma inocência *versus* um pudor. Dizem Chevalier e Gheerbrant (2008, p. 947) que “a roupa é um símbolo exterior da atividade espiritual, a forma visível do homem interior”.

Essa forma visível, observada na imagem, postula um homem que traja os seus objetivos e mostra, por meio de sua armadura, como quer ser admirado: seus tecidos ornaram pudor, civilização; cada linha que cobre os seus corpos simboliza a genialidade frente à simplicidade. O traje manifesta uma ordem de pertencimento, de identidade, como analisam Chevalier e Gheerbrant (2008), o traje “manifesta o pertencer a uma sociedade caracterizada: clero, exército, marinha, magistraturas, etc. Tirá-lo é, de certa forma, renegar essa relação” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2008, p. 947). Vestir-se passou a ser um objeto de luxo, delimitando os lugares sociais por meio de cores e tecidos; delimitou a honra, o poder, o sangue, a linhagem e, principalmente, mostrou quem eram o colonizador e o colonizado, quem mandava e obedecia, quem aprendeu o idioma do dominador e silenciou o seu, quem impôs a fé e quem a sua escondeu.

Passado todo o clima da “descoberta”, sob o olhar dos europeus, e da “invasão”, dos nativos estupefatos e sem a compreensão do ocorrido, os territórios serão explorados e desbravados. A próxima imagem dos livros didáticos traz a leitura dos portugueses sobre os nativos canibais, como relatado nos diários dos viajantes que por aqui passavam.



Cartografia 4 - Preparo da carne humana em episódio canibal.
Theodore de Bry (1592)

Fonte: <https://docs.ufpr.br/~coorhis/clevertton/imagens.html>

O que dizem os livros:

Araribá mais História:

A guerra era um valor central da cultura Tupi, servindo, principalmente, para vingar parentes mortos pelo inimigo. O ritual da antropofagia estava associado à guerra. Nesse grande evento, realizado na aldeia, **o inimigo capturado no conflito era morto e devorado em uma festa ritual. Ser devorado em um ritual antropofágico era um destino digno na vida de um guerreiro.** Isso porque, para os Tupi, os mortos em guerra iam para uma espécie de paraíso, onde estavam seus ancestrais. **Aqueles que comiam a carne do inimigo acreditavam que, assim, incorporariam a força, a coragem e o espírito do valente guerreiro.** (FREITAS; GOYA, 2018, p. 114, grifos nossos)

História nos dias de Hoje:

Os derrotados tinham de abandonar suas aldeias, ou então, pagar tributos os vencedores. Em certas tribos, alguns prisioneiros eram transformados

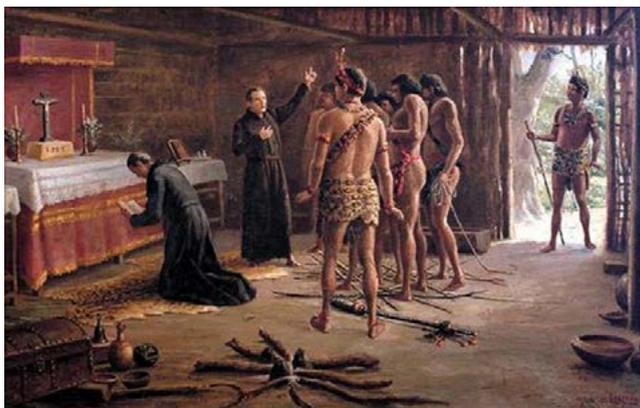
em escravos, que seriam integrados as tarefas agrícolas das aldeias, trabalhando ao lado das mulheres. Outros derrotados teriam uma sorte diferente. Em algumas tribos (as Tupinambá, por exemplo) costumava-se praticar o **canibalismo. Comiam-se os inimigos. Mas não todos só os melhores.** Os prisioneiros considerados mais valentes e corajosos eram levados para as aldeias dos vencedores. Tinham seus ferimentos curados. Eram alimentados durante meses. Recebiam mulheres da aldeia para namorar. **Depois de muitas luas, os indígenas reuniam-se para o grande banquete. Todos participavam. Acreditavam que, devorando o corpo do guerreiro inimigo, adquiriam sua força e suas qualidades guerreiras. O prisioneiro morria com honras.** Os Tupinambá **comiam com gosto. A morte era uma festa.** Amarrado, mas com as mãos livres para jogar pedras nas mulheres que o insultavam, o prisioneiro recebia um golpe certo na nuca. **A seu lado, uma enorme fogueira e guerreiros tupinambás festivamente pintados. O corpo era levado para o fogo. A carne, depois de assada, seria cortada com precisão e dividida entre os integrantes da tribo.** Às mais velhas eram reservadas as partes mais macias, a língua, os miolos e a barrigada, que seriam comidas depois de fervidas. Para acompanhar o banquete, cauíim, uma espécie de cerveja de milho, e muitas danças e comemorações. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015, p. 18, grifos nossos)

Nesses trechos, percebemos o ritual chamado pelos europeus como canibalismo. Nele, reverbera a absorção da força do inimigo ao ingerir sua carne, algo que oscila entre o corporal e espiritual, pois torna a morte uma celebração, e, para aquele ao qual o destino estava traçado, tal ato é deflagrado em honra. A imagem nos remete a um aspecto de animalidade, de brutalidade, uma vez que partes humanas são cozinhadas, o fogo arde. Ao seu redor, uma festa, com as mãos que se levantam em gesto de dança e celebração. O julgamento pelo europeu sobre o primitivo, o animalesco, o que vive sem lei e sem rei, nativo sem fé, sem pudor e princípios, é imediato. O habitante deste novo mundo causa medo, repulsa e o ato de alimentar-se da carne de sua própria espécie seria denominado pelos europeus como antropofagismo. Assim, o imaginário se expande e toma proporções que se arrastam por gerações, com uma imagem sacralizada e mitificada da figura do nativo nesta nova terra, e que coloca em xeque a visão do paraíso.

Os nativos do Novo Mundo são, pelo ato do antropofagismo, considerados animais. Nessa animalidade, os simbolismos da boca e dos dentes compõem o cenário. A cavidade bucal se abre para que o alimento seja ingerido e apreciado no ritual, para que as forças sejam revigoradas e recebam o sopro de vitalidade do inimigo. Durand (2002) assevera que:

Outro elemento diurno presente na cabeça consiste na boca dentada, simbolizando crueldade e uma associação com animalidade. Assim, considerando esse aspecto selvagem da agressividade por parte do animal feroz, este costuma ser representado, muitas vezes, como “o que agita, o que foge e que não podemos apanhar, mas também o que devora, o que rói.” (DURAND, 2002, p. 90)

A animalidade, a ferocidade, a agitação desta cena nos conduzem a outra figura nos livros didáticos. Segundo o colonizador, este ser precisa sair da condição animal, sem cultura e, inevitavelmente, terá que ser “domesticado” segundo os processos civilizatórios europeus. Para isso, o primeiro passo é a catequização dos nativos.



Cartografia 5 - Anchieta e Nóbrega na cabana do Pindobuçu, Benedito Calixto (1920)

Fonte: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Benedito_Calixto_-_Anchieta_e_N%C3%B3brega_na_cabana_de_Pindobu%C3%A7u.jpg

A cultura da fé, na justificativa da civilidade, molda os corpos, as mentes sob os símbolos ascensionais, fazendo da crença e das práticas benéficas o alçar do alto, a espreita ao céu. Essa imagem expõe a “domesticação”, a busca da ordem pela crença no Deus cristão ocidental, a catequização das almas pelo resgate do paganismo. Dizem os livros didáticos:

Projeto Apoema:

Com os colonizadores vieram religiosos de variadas ordens, destacando-se a Companhia de Jesus, também denominada Ordem dos Jesuítas. Os padres jesuítas buscavam reunir os indígenas em aldeamentos chamados de missões, ondem **eram abrigados e catequizados. Os padres argumentavam que iriam protegê-los da escravidão.** Além de combater a nudez, a poligamia e a antropofagia, os jesuítas ensinavam, a ler, escrever, contar e tocar instrumentos musicais europeus. (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 259, grifos nossos)

História nos dias de Hoje:

Alguns grupos indígenas, **uma vez dominados e pacificados**, passavam a viver em aldeamentos dirigidos pelos padres, que dessa forma, transformavam as suas sociedades originais. Nos aldeamentos, **os nativos eram obrigados a incorporar costumes europeus e a modificar o tipo de vida que tinham nas suas aldeias.** De início, os jesuítas e colonos estiveram juntos na ocupação do planalto paulista e no emprego do trabalho indígena. Padres importantes como Manoel da Nóbrega e José de Anchieta consideravam a escravidão dos indígenas o único meio de atrair colonos e, ao mesmo tempo converter os nativos. Anchieta escreveu: “Não se pode, portanto, esperar nem conseguir nada em toda esta terra na conversão dos gentios, sem virem para cá muitos cristãos, que [...] sujeitem os indígenas ao jugo da escravidão e os obriguem a acolher-se à bandeira de Cristo”. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015, p. 20, grifos nossos.)

Os prisioneiros dos indígenas que seriam submetidos aos rituais de canibalismo **eram “resgatados”** e encaminhados para os colonos a fim de plantarem em suas roças e fazerem as demais tarefas necessárias **para a “vida honrada” dos europeus.** (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015, p. 201)

Projeto Radix:

Veio no mesmo navio um grupo de **jesuítas**, liderado pelo padre Manuel da Nóbrega. Dando início ao trabalho de **catequese** dos indígenas, os religiosos pretendiam fazê-los abandonar suas crenças e convertê-los ao catolicismo, que consideravam o único e verdadeiro caminho religioso. (VICENTINO, 2009, p. 220, grifos nossos)

Projeto Mosaico:

As missões ou reduções eram agrupamentos indígenas dirigidos por missionários jesuítas. Dentro das missões os nativos **eram catequizados e aprendiam os hábitos e costumes dos colonizadores**. Essa prática desagradava aos colonos, que eram impedidos pelos missionários de escravizar nativos. A Coroa procurava administrar a rivalidade entre colonos e jesuítas. Se, por um lado, lhe interessava que os colonos dispusessem dos nativos para melhor produzirem, por outro, não poderia abrir mão das missões jesuíticas, necessárias para a ocupação do território e para a pacificação das comunidades indígenas. **Somente a partir de 1570, quando Portugal passou a incentivar a importação de africanos escravizados, as disputas entre colonos e jesuítas se amenizaram, provisoriamente**. (VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 227, grifos nossos)

O indígena era visto como o rebelde, como um selvagem com quem travaram várias batalhas os colonos e os missionários jesuítas, aquele que precisava ser domesticado. Grupioni (1995) afirma haver duas imagens sobre os indígenas naquele momento, a do bom e do mau selvagem, e que essas imagens foram cristalizadas em nossa sociedade ao longo dos séculos. Nesse paradoxo entre o bom e mau, a catequização foi o eixo que os jesuítas encontraram para “civilizar” os nativos. Assim, as aldeias funcionavam como aliança entre a Coroa e a Igreja, objetivando a cristianização, mas servindo também como parâmetro de ressocialização, transformando os nativos em súditos cristãos do rei, no desenvolvimento de diversos papéis a serem cumpridos, na nascente sociedade (ALMEIDA, 2019).

Na imagem, vemos os indígenas junto aos missionários, com seus gestos de adoração, misturando-se aos olhos de espanto e observação. Nos aspectos simbólicos e imaginantes, observamos o gesto, realizado por um jesuíta, de ajoelhar-se diante do altar, como sinal de reverência ao sagrado. Prostrar-se diante de Deus, como num processo de ensino, algo que deveria ser seguido pelos indígenas. Junto ao gesto de ajoelhar-se, o outro sacerdote levanta as mãos como sinal de bênçãos e, com isso,

em todo mundo, o poder transcendente das bênçãos – *mana* para os polinésios ou *tao* para os chineses – pode exprimir-se diretamente, mas muito frequentemente é transmitido por intermédios de palavras, gestos ou rituais de um profeta, sacerdote ou rei”. (MARTIN, 2012, p. 730)

Os indígenas estão atentos ao que diz o jesuíta, que, por meio de seus gestos, expressa o que se espera deles. Observa-se, ainda, que as lanças dos que estão na sala se encontram todas no chão, destituídas de seus poderes. Em torno de todos esses movimentos gestuais, temos o altar ao centro, como sustentáculo do crucifixo, já que ele é “o microcosmo catalisador do sagrado, a que convertem-se todos os gestos litúrgicos, todas as linhas arquitetônicas” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2008, p. 947).

O altar provoca uma estranha sensação nos indígenas que tentam compreender o ocorrido. Um dos indígenas, simbolizando a chegada a esta nova rotina, está à porta, como que entrando nos novos rituais, como um novo “aluno” que chega para as lições da catequese. Uma porta simbólica, “local de passagem entre dois estados, entre dois mundos, entre o conhecido e o desconhecido, a luz e as trevas, o tesouro e a pobreza extrema” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p. 40), se revela como o “novo mundo” para os nativos, como uma transição do profano para o sagrado, aos olhos dos sacerdotes jesuítas.

Um baú se faz presente na cena e imediatamente questionamos: o que será que ele guardava? Livros, paramentos litúrgicos, roupas? Seria um cofre? O simbolismo do cofre tem por base dois elementos: o fato de nele depositar um tesouro material ou espiritual e o fato de que a sua abertura seja o equivalente de uma revelação (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2008). É bem provável que o baú representasse para os nativos a revelação de que outros tempos estariam por vir.

Como vimos, as imagens dizem muito mais do que os autores dos livros didáticos querem nos fazer enxergar. A cartografia aqui apresentada se refere aos primeiros tempos dos portugueses em nossas terras e como se autolegitimaram para se tornar donos delas. Após esses fatos, a história contada trata de uma suposta indolência e preguiça dos indígenas para o trabalho, que fizeram os portugueses trazerem negros de diferentes regiões do continente africano em navios negreiros, e com eles, novos elementos simbólicos, mas estas serão cenas e imagens que analisaremos em um próximo artigo.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo apresentar um recorte de pesquisa realizada sobre as imagens apresentadas em livros didáticos de História das séries finais do Ensino Fundamental II buscando identificar o que eles dizem sobre os fatos históricos que envolveram o “descobrimento” ou a “invasão” do território brasileiro pelos portugueses. Sabemos que, infelizmente, na versão oficial ensinada pelos documentos normativos educacionais e seguidos pelos currículos escolares, ainda prevalece a ótica do colonizador. Entretanto, ao adotar a teoria do imaginário e as imagens presentes em seus regimes diurnos e noturnos, como proposto por Durand (2002) e outros autores, a intenção desse estudo foi a de propor uma ressignificação simbólica para a constituição de outros imaginários, e ainda, provocar outros olhares para os mesmos fatos pelos currículos e livros adotados.

Como vimos, pelas análises das imagens, a história contada pelo olhar do colonizador fala de conquistas, desafios, enfrentamento de medos, cobiças, riquezas, mares e ilhas desconhecidas, encontro de culturas, olhares desvirtuados sobre os nativos e de processos colonizatórios por meio da religiosidade. As análises pela perspectiva imaginante dos símbolos presentes nas imagens nos permitiram outros entendimentos constituintes do imaginário dos seres humanos, o que nos faz concluir que outras leituras são possíveis e passíveis de serem realizadas. Essas outras leituras possibilitam questionar a história única e, tendo como referência o olhar do colonizado, construir outras.

Nesse sentido, julgamos importante apresentar uma última imagem:



Cartografia 6: A invasão europeia nas Américas

Fonte: <http://cheiodehistoria.blogspot.com/2010/05/historia-e-sangue.html>

Esta imagem de Carlos Latuff sintetiza a discussão que percorremos neste artigo. Nela, vemos as naus se retirando do solo brasileiro, lentamente. As águas são mansas. O colonizador, vencedor, escreve a HISTÓRIA com o sangue daqueles que foram subjugados, escravizados, torturados, destituídos de sua própria cultura. A espada cravada no dorso do indígena e o sangue que escorre do negro afogado simboliza a morte desses sujeitos e a vitória do europeu. Mas o sangue também é considerado “o veículo da vida” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2008, p. 800) e “simboliza o nosso sentimento pela sacralidade da vida antes de nos distanciarmos em pensamento abstracto sem sangue” (MARTIN, 2012, p. 396). Simboliza, ainda, todos os valores solidários com o fogo, o calor e a relação com o sol. A esses valores associa-se tudo que é belo, nobre, generoso, elevado (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2008, p. 800). Associado ao “vermelho vivo, diurno, solar, centrífugo, incita à ação; ele é imagem de ardor e de beleza, de força impulsiva e generosa, de juventude, de saúde, de riqueza, de Eros livre e triunfante” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2008, p. 945). É com base nesse simbolismo do sangue que entendemos a luta e a resistência dos indígenas, dos negros e negras, em nossa sociedade. Para isso, outros imaginários e outras histórias precisam ser contados.

Romper com o paradigma cartesiano e seu ensino conteudista é urgente. Pensar um currículo decolonial significa incluir o imaginário e o simbólico, o devaneio, a sensibilidade, o espaço para descobertas, emoções, sensações. Precisamos ressignificar

estereótipos que a própria História construiu, narrativas que beneficiam uns em detrimento de outros. As diversas vozes, a cada dia, emergem, pois, todas as vidas importam, toda cultura importa. Infelizmente, nestes tempos, os indígenas continuam sofrendo com o medo constante de sua extinção. O descaso se estende desde 1500 aos dias de hoje. Busquemos novas narrativas para que a figura indígena seja desmistificada; nas quais os estereótipos sejam substituídos por análises profundas e pertinentes, em que o nosso imaginário possa quebrar padrões e reverberar a diversidade de cores e vozes; em que o tesouro presente no cofre assaltado de nossos indígenas possa ser ressignificado.

Que possamos ser e fazer a mudança que ocasione a abertura de novos conhecimentos para libertar nossas almas e corações de um passado que nos faz refletir sobre o presente, mas que jamais poderá nos dominar. Deixemos que a imaginação flua e a leveza nos conduza de volta à educação da alma, do reencantamento pelo aprender!

Referências:

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na história do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37, n.75, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/472017v37n75-02>. Acesso em: outubro de 2019.
- ATHAYDE, Mara B. de. *Mito, arquétipos e estereótipos em Ponciá Vicêncio de Conceição Evaristo*. 2015. Centro Universitário Campos de Andrade – UniAndrade, Curitiba, 2015. (Dissertação Mestrado em Teoria Literária)
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História sociedade & cidadania: 7º ano: ensino fundamental: anos finais*. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.
- CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. *História nos dias de hoje*. 7º ano. 2. ed. São Paulo: Leya, 2015.
- CASTRO, Sílvio. *A carta de Pero Vaz de Caminha: o descobrimento do Brasil*. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- COTRIM, Gilbert; RODRIGUES, Jaime. *Historiar, 7º ano: ensino fundamental, anos finais*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. Tradução de Vera da Costa e Silva. 22. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- CONSEGLIERE, Renata I. C; FREITAS, Solange; ACUIO, Joana L.; APOLINARIO, Maria Raquel; GOYA, Pamela S.; AGUILAR, Maria Lídia V. *Araribá mais História*. 7º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2018.
- DIEGUES, Antônio Carlos. *Ilhas e mares: simbolismo e imaginário*. 1º ed. São Paulo: HUCITEC, 1998.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos: ensaios sobre o simbolismo mágico e religioso*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FERREIRA, Amauri Carlos; NORONHA, Vânia. O imaginário entre fronteiras da educação e da religião. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 15, n. 45, p. 68-91, jan./

mar., 2017. Disponível em: < file:///C:/Users/Xcyber/AppData/Local/Temp/DialnetOImaginarioEntreFronteirasDaEducacaoEDaReligiao-5908807-2.pdf>. Acesso em: maio de 2019

GARCIA, Vivian Mara Silva. Imaginário dos artistas viajantes europeus na construção da identidade brasileira. *Revista Cadernos Acadêmicos*, Santa Catarina, v. 7, n. 2. p. 106-133, 2015.

GIL, Antônio Carlos; *et al.* *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRUPIONI, Luís D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís D. B.; SILVA, Aracy L. (Org). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

MARTIN, Kathleen. *O livro dos símbolos*. Reflexões sobre imagens arquetípicas. São Paulo, Editora Tashen, 2021.

MOCELLIN, Renato CAMARGO, Rosiane de. *Projeto Apoema*. História (Ensino fundamental). 2. ed. v. 7. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

PITTA, Danielle Perin Rocha. *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand*. 2. ed. Curitiba: CRV, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOUZA, Christlaine Aparecida. *Ressignificando os imaginários nos livros didáticos de História: da travessia do Atlântico ao grito do Imperador*. Belo Horizonte, PUC Minas, 2020 (Dissertação de mestrado).

VICENTINO, Cláudio. *Projeto Radix: raiz do conhecimento*. 7º ano. São Paulo: Scipione, 2010

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Projeto Mosaico: história: anos finais: ensino fundamental*. São Paulo: Scipione, 2016.

Chegar à escola: análise do processo mimético no Ensino Fundamental

Karina Augusta Limonta Vieira

Introdução

O ser humano, desde a origem da sua educação, está inserido na ação prática e social de apropriação de seu mundo através do processo mimético. Deste modo, o processo mimético de aprendizagem da prática social é admitido pelos rituais que se estendem à comunidade social e aos bens culturais, cuja vitalidade é garantida pela produção de materiais simbólicos de sua comunidade cultural, de modo que se tem continuidade nas mudanças culturais e sociais.

O conhecimento em formação pela Antropologia da Educação no Brasil sobre a *mimesis* é inovador e atual, por isso, a análise do ritual de chegar à escola e de formar fila conduz a pensar sobre a aprendizagem cultural, social e mimética das crianças em escolas do ensino fundamental. Essa pesquisa propõe responder tais problemáticas: Como é o aprendizado cultural e social do processo mimético das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental no ritual de chegar à escola e de formar fila? Qual é o significado destes rituais para as crianças em seu processo de apropriação de mundo na escola de ensino fundamental?

O objetivo deste artigo consiste em analisar o aprendizado cultural e social do processo mimético das crianças no ritual de entrar na escola e de formar fila e refletir

sobre o significado destes rituais na apropriação do mundo escolar pela criança. A base teórica está ancorada na perspectiva antropológico-educacional alemã sobre *mimesis*. A pesquisa empírica realizada em uma escola estadual se utiliza de métodos como observação e grupo focal, e para a análise, a análise de conteúdo hermenêutica. Para apresentar, analisar e discutir o processo mimético do ritual de chegada das crianças à escola, este artigo consta com os seguintes tópicos: Introdução, referencial teórico, metodologia, análise, resultados e discussão e considerações finais.

A análise indica que a construção de pertencimento com a escola por parte das crianças é indispensável para sua formação e inserção no contexto escolar. Enfim, o ritual de chegar à escola e formar fila demonstra o processo mimético de aprendizagem cultural e social das crianças, pois pertence à cultura do cotidiano e à integração do sujeito ao seu mundo e também indica uma transformação da relação do sujeito com o mundo, com os outros e consigo mesmo, numa relação que envolve as condições sociais, culturais, práticas, simbólicas e criativas.

O conceito antropológico de *mimesis* e o ritual do mundo apropriado

A compreensão do ritual de chegar à escola em uma escola de ensino fundamental, nos anos iniciais, exprime o entendimento teórico no que diz à *mimesis* enquanto conceito antropológico, *mimesis* e educação, rituais e as suas finalidades na educação, e, por fim, ação social no processo mimético e apropriação de mundo no ritual.

O conceito antropológico de *mimesis*

O conceito antropológico de *mimesis* propõe um redescobrimto do ser humano como uma propriedade humana fundamental de conexão com a vida e nova interpretação do mundo ligado ao comportamento, ao corpo, à percepção de si e do outro, à imitação criativa, à ação social do homem, a um saber de ação prática e a um aprendizado social e cultural. A *mimesis* é um requisito primordial da existência humana no sentido em que reproduz e produz a vida humana (METSCHER, 2004). Para Wulf (2014), a *mimesis* deve ser compreendida como a capacidade dos humanos em criar a

ação social, a conhecer a ação prática e aprender social e culturalmente, pois envolvem crianças e adultos, objetos e instituições.

Os processos miméticos estão orientados como ato social e envolvem pessoas e objetos: “se movimentos feitos se relacionam com outros movimentos; se eles podem ser entendidos como performance ou representações do corpo; se são ações independentes que podem ser compreendidas em seus próprios termos e se relacionam com outras ações do mundo” (WULF, 2014, p. 358). Isto significa dizer que a pessoa ao agir tendo uma prática social existente como referência cria uma prática social, com isso, surge uma relação mimética entre duas pessoas. Assim como bebês e crianças, quando criam relações com outras pessoas, são capazes de viver e mudar o mundo externo em imagens e tornar parte do seu mundo interno e imaginário (WULF, 2013). Essa habilidade mimética permite aos indivíduos a formação ativa de realidades culturais, por meio de objetos e acontecimentos físicos, intenções comunicativas como gestos, símbolos (TOMASELLO, 1999).

Neste processo de identificação com o outro, a criança entende o mundo ao seu redor e as intenções ligadas a este mundo, por isso, o processo mimético envolve quatro elementos, como imitação criativa, ação social e saber de ação prática do ser humano, aprendizado social e cultural, e *mimesis* como conhecimento performativo (VIEIRA, 2020). A criança é capaz de apresentar a capacidade de recriar a sua realidade na imitação criativa e, com isso, torna-se semelhante aos outros humanos, atuando na reconstrução de seu mundo em relações vinculadas ao mundo exterior. Para o humano adquirir o aprendizado mimético, alguém precisa servir de modelo na realização da prática social, ou seja, em sua ação social. Deste modo, as ações miméticas não seguem exatamente um modelo, mas é a produção da prática social realizada. O processo mimético como aprendizagem social e cultural demonstra a representação performativa, encenação diante da capacidade humana de trazer imagens interiores, imaginação, eventos, histórias do “enredo” que representa uma sequência de ações sociais para organização cênica. As formas de comportamento e ação cultural e social estão inseridas na aprendizagem mimética e da aprendizagem por imitação. O conhecimento performativo da *mimesis* acontece quando o ser humano encena, executa imagens cênicas, imagina e produz ações sequenciais, bem como, a capacidade de identificar-se com o outro e, assim, adquire o comportamento social a partir da observação.

Os processos miméticos acontecem entre crianças e outras pessoas, com lugares, espaços, relações imaginárias, cenas, como, por exemplo, cenas de filmes que oferecem modelos de conduta, lendas folclóricas que reiteram crenças, o universo religioso e suas relações imaginárias que mediam valores e lugares (AMMANN, 2011). Nesta perspectiva, a abordagem alemã sobre *mimesis* tem relevância para a área da educação, porque mostra que a “aprendizagem mimética é um processo referente ao comportamento e ação de outras pessoas e mundo, constitutiva de ação social” (WULF, 2014, p. 249), logo, é aprendizagem cultural. Entende-se também, aqui, que o processo mimético envolve a educação como dimensão antropológica do entendimento de apropriação do ser humano em seu mundo.

***Mimesis* e educação**

A *mimesis* assume papel relevante na educação e no entendimento da formação da capacidade de imitar, representar, construir e criar o ser humano. Esse estudo é mediado pela abordagem antropológica. Portanto, ressalta os efeitos da relação mimética dos indivíduos com um mundo transformado, que se torna uma dimensão necessária na teoria educacional. Os processos miméticos, de acordo com a abordagem antropológica, têm papel central na gênese e na educação do ser humano, logo, são significativos para a formação do ser humano (GEBAUER; WULF, 2004). A *mimesis*, enquanto apropriação do ser humano em seu mundo, é parte da *conditio humana* e é central para compreensão humana em seu contexto histórico e cultural, no qual desempenha papel central no agir social e no saber prático (GEBAUER; WULF, 2013).

Platão, em *A República*, inicia o debate sobre a relação entre *mimesis* e educação, no qual seu ponto de partida é a reflexão sobre a relação que o homem mantém com o mundo e consigo mesmo na infância, na adolescência e na vida adulta, bem como os efeitos pedagógicos das imagens criadas entre os vivos e as formas imaginárias. Neste sentido, a *mimesis* é uma produção da aparência de um fenômeno, cujo fundamento da doutrina das ideias é desenvolvida no mito da caverna.

Contudo, a *mimesis* nessa perspectiva está vinculada aos fenômenos estéticos. Gebauer e Wulf (2004) propõem a ampliação desta perspectiva para os seus efeitos sociais e pedagógicos, pois os elementos miméticos são importantes para a maioria dos

processos de vida e para as constelações sociais e educativas. Nas constelações miméticas, o mecanismo invisível é processado da seguinte maneira:

A criança comporta-se mimeticamente diante do adulto que se tornou aquilo que ela ainda vai se tornar, isto é, a criança anseia, também com o auxílio do adulto, a tornar-se aquilo que este já é. Ao mesmo tempo, nem o adulto, nem a criança podem suportar o tornar-se semelhante e a perda da diferença, que lhes assegura as correspondentes singularidades. Por esta razão, há uma cisão na relação entre o desejo de tornar-se semelhante e o desejo de diferenciar-se e ser singular. Portanto, *mimesis* e desejo estão intimamente ligados, visto assim, todo desejo é mimético (GIRARD, 1990, p. 123).

Este mecanismo invisível de formação mimética apresenta diferenças, pois a criança se assemelha, mas, por outro lado, tenta ser diferente e singular. Este é o movimento básico em direção à semelhança e à diferença ou como ponto de encontro para esses fenômenos ou movimentos opostos (MELBERG, 1995). Nesse sentido, o outro produz a criança, que, por sua vez, espera ouvir dele aquilo que ela deve desejar para encontrar a si própria, porque a criança não sabe o que deseja, pois vai saber do outro. Logo, a imitação que a criança faz do outro é porque ela ainda não sabe a diferença entre si e o outro, não tem auto-percepção, nem sentimento de si e deixa-se absorver por inteira pelo outro e pelos objetos.

Segundo Gebauer e Wulf (2004), a *mimesis* acontece quando pais e educadores ajudam a criança a se constituir como ser autônomo, quando transmitem às crianças experiência, inclusive sobre sua própria condição de criança. A *mimesis* não é uma mera representação e imitação da realidade, pois está ligada à constituição da corporalidade da criança, depende de seus sentidos, prossegue em considerar as múltiplas faces do ser humano. O processo mimético contribui para a interiorização de valores e normas em seu mundo histórico e cultural, e o professor exerce influência neste processo ambivalente de confronto com o mundo e de aproximação com o outro ser humano e com o mundo. Por fim, compreender que *mimesis* é um conceito multifacetado não é apenas fazer uma representação de alguma coisa, mas exprime apropriação do mundo do ser humano. Entende-se também, aqui, que o processo mimético envolve a ritualização das ações

sociais e culturais no sentido de desempenhar um papel significativo no bom êxito do agir ritualístico.

Os rituais e as suas finalidades na educação

Na existência do ser humano, os rituais têm importante papel social seja na religião, na política, na economia, na ciência, nas famílias e na educação. Os rituais facilitam o contato com a diferença e a alteridade de modo a criar um senso de comunidade e relacionamento social, assim como ajuda a ultrapassar diferenças e estabelecer interesses comuns. Para Wulf (2014), os diferentes tipos de rituais, como rituais de transição, rituais de instituição, rituais sazonais, rituais de rebelião e rituais de interação são o produto do processo multidimensionais de simbolização e construção. Nestes rituais são criados o mundo interno e externo, de modo que ocorrem como fenômeno linguístico-comunicativo, corporal e material.

As finalidades dos rituais na educação são preenchidas pelas práticas rituais decorrentes da performance prática e corporal pertencente à cultura do cotidiano. Os processos miméticos têm uma parte significativa no êxito da ação ritual.

Os efeitos dos rituais derivam especialmente da encenação e desempenho do corpo, cuja materialidade provê um aspecto adicional que vai além do significado simbólico do ritual e é incorporado em processos miméticos. Portanto, quando tomamos parte em um ritual, as imagens, configurações, esquemas e sequências de arranjos se estabelecem como lembranças e imaginações, campo em que o ritual exerce seus efeitos. Como essas impressões das atividades rituais são simbolicamente codificadas, seus significados também se inscrevem em nossos corpos ao mesmo tempo. (WULF, 2014, p. 403).

Para o êxito do ritual, há uma harmonia formada, por mimetismo, entre os corpos, os movimentos e os gestos. O processo mimético encontra-se como base para a sensação de pertencimento e de comunidade. A compreensão do ritual no processo mimético exige o entendimento das funções centrais que o ritual desempenha na educação, como, a) relações sociais, realidade social, relações de poder e contexto; b)

performance e práticas corporais; c) tempo e espaço, repetição e sequencialidade; d) alteridade, sincronicidade, diacronia e mudanças sociais e culturais (VIEIRA, 2021, p. 229-230).

Aqui são apresentadas as funções centrais dos rituais na educação:

a) relações sociais, realidade social, relações de poder e contexto:

Relações sociais são criadas na educação pela ação e efeito do ritual, cujo simbolismo e performance criam e estabelecem sua identidade, criam estruturas de ordem e garantem sensação de segurança. Uma vivência educacional é criada a partir da organização da performance dos rituais, cujo objetivo consiste em formar e afirmar o poder estrutural institucional e contextual na educação.

b) performance e práticas corporais:

As práticas corporais produzem efeitos e assumem muitas formas, pois os corpos das pessoas estão envolvidos intrinsecamente na encenação e execução performática dos rituais na educação.

c) tempo e espaço, repetição e sequencialidade:

A ligação dos rituais acontece no tempo e no espaço, na validação da ordem e na transformação dada pela repetição como garantia de reafirmação de sua ordem e capacidade de transformação através dessa repetição que acontece na sequencialidade da adesão às regras na comunidade.

d) alteridade, sincronicidade e diacronia e mudanças sociais e culturais:

Vinculadas à interação das alteridades, as práticas rituais dependem da sincronia dos processos miméticos e da diacronia como resgate dos aspectos históricos, a fim de criar continuidade e permitir modificações históricas e culturais. Com isso, os rituais na educação proporcionam a aprendizagem da prática social diante da dinamicidade a fim de implementar ou impossibilitar mudanças sociais e culturais.

A ação social no processo mimético e apropriação de mundo no ritual

A ação social no processo mimético leva a criança a se apropriar do mundo e se constituir enquanto sujeito, visto que, no ritual, a criança conhece o mundo de forma mimética. A criança produz similitudes entre si e o mundo exterior, assim a criança apreende o mundo e cria correspondências neste processo em que é estabelecida em processos de tornar a si mesma e aos objetos semelhantes:

[...] ela se torna um “moinho de vento” ao esticar os braços e girá-los, enquanto produz o vento necessário com a boca. Dessa forma, ele amplia sua experiência: a criança entende como o vento movimenta o moinho; ele aprende algo sobre o poder do vento e o poder do uso humano das forças da natureza (WULF, 2011, p. 94, tradução do autor).

A criança, neste processo, desenvolve a capacidade de transformar suas experiências no ato performático de incorporação do seu corpo em um moinho de vento. As imagens interiores e exteriores são convertidas pelos sentidos e pela imaginação. O corpo da criança é vivenciado e identificado como instrumento de representação e expressão, de modo a alcançar o seu reconhecimento social. O ser e o tornar-se semelhantes representam momentos centrais no desenvolvimento infantil da criança, na sua relação com o mundo, com a linguagem e consigo próprio (GEBAUER; WULF, 2004).

O ato de constituir-se como sujeito e de pertencer a uma comunidade ritualizada leva à ligação do mundo interior da criança com o mundo exterior no processo da *mimesis* social, no qual o significado para o social é desenvolvido para a educação e para a socialização. As pessoas amplificam a importância do ritual na *mimesis* conforme participam na família, na escola, na comunidade e na política de rituais. As crianças participam dos processos culturais quando elas estão inseridas nas práticas sociais e na apropriação do saber cultural. Por isso, a *mimesis* é aprendizagem cultural, isto é, o aprendizado mimético no processo referente à ação de outras pessoas no mundo de modo a ampliar a sua visão de mundo.

A aprendizagem cultural tem como base os rituais que são ações expressas por gestos e movimentos corporais que criam as realidades sociais, obedecendo às normas dos grupos (WULF; ZIRFAS, 2004). No processo mimético de ação social e no ritual são registradas as normas sociais nos corpos dentro de um contexto histórico e cultural.

Na medida em que rituais são performances e mises-en-scènes do corpo, eles tendem a ter maior peso social do que o mero discurso. Pela sua presença corpórea, os atores do ritual acrescentam à situação atual “algo além” da palavra falada. Esse “algo além” está enraizado na materialidade do corpo e na própria existência humana que está baseada nele, com sua presença corpórea concomitante. (WULF, 2013, p. 95).

Nas encenações corporais, sensíveis e imaginárias das relações entre pessoas e objetos, onde são encenadas formas de agir e de se comportar aceitas coletivamente, os rituais são compreendidos como fenômenos da *mimesis* social. Por exemplo, a criança quando brinca de boneca e cria uma rotina de cuidados e proximidade com o seu brinquedo, cria também a noção de pertencimento ao seu mundo, pois encena as ações sociais de suas tias, assim se apropria do seu mundo familiar e social. A criança repete as ações de seu contexto e cria uma ordenação e estruturação do ritual, bem como articula uma rotina inovadora de reformulação do seu cotidiano tendo a boneca como seu objeto principal de ligação com o seu mundo exterior. O ritual, deste modo, encontra-se como uma dimensão do social que forma a criança para o cotidiano e a inserção na comunidade.

Metodologia

Essa pesquisa ocorreu em uma escola estadual na cidade de Passos/MG com alunos do 5º ano no ano de 2019. É uma escola pública que funciona das 7h00 às 18h00 e engloba turmas do 1º ao 5º ano. As turmas de 1º ao 3º ano têm aulas no período vespertino, e as turmas do 4º e 5º ano têm aulas no período matutino. Segundo os dados da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, a escola possui 399 alunos matriculados do 1º ao 5º ano, dos quais 122 estão matriculados no 5º ano.

Para a realização da pesquisa alguns métodos foram utilizados, como observação, grupo focal e análise hermenêutica de conteúdo. Para a coleta de dados, foram utilizados os métodos de observação (THIERBACH; PETSCHICK, 2015) e grupo focal (BLOOR et al., 2000; GATTI, 2012). O grupo focal se tornou mais informal e um bate papo para que houvesse a interação das crianças. E, para a análise dos dados, discussão e reflexão, é utilizada a análise de conteúdo hermenêutica (VIEIRA, 2017; VIEIRA e QUEIROZ, 2017; VIEIRA, 2018) que, como mixed methods, engloba a hermenêutica (espírito objetivo: objetividade e subjetividade e círculo hermenêutico) e análise de conteúdo qualitativa. É um método de descrição e interpretação sistemática dos dados.

As etapas para esta pesquisa foram os seguintes: estudo bibliográfico e dos métodos, contato com a escola estadual e apresentação da pesquisa, visita à escola e reconhecimento do espaço, acordo para observação: horário das 6h45 às 7h15, escolha dos alunos: 5º ano – idade entre 10 e 11 anos, conversas com diretor e professoras,

observações da chegada, entrada e formação de fila dos alunos, observações da dinâmica dos alunos no portão e no pátio da escola, e grupo focal com os alunos sobre o significado do ritual de chegar à escola e de formar fila.

A equipe da pesquisa, era composta por uma professora responsável e duas estudantes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, fez o estudo do ritual de chegar à escola. A discussão em encontros quinzenais entre os meses de maio e junho sobre a teoria da *mimesis* a partir da abordagem da Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã. Após as discussões, a pesquisa prossegue ao estudo dos métodos para melhor entendimento em como realizar a Pesquisa de Campo. O primeiro contato com a escola acontece no mês de julho, no qual a pesquisa e os termos da pesquisa são apresentados para o diretor da escola. A escola apresentou boa receptividade com a pesquisa, embora não foi permitida a obtenção de dados por meio audiovisual, fotografia e videografia, como estava inicialmente planejado. No mês de agosto, a equipe iniciou o processo de visita e reconhecimento do espaço escolar para fins de aprimorar os elementos a serem observados na pesquisa e a abordagem teórica, ambos apresentados para o diretor da escola para fins de reconhecimento do assunto. Então, ficou acordado com o diretor da escola que as observações e grupo focal aconteceriam entre as 6h45 e 7h45, durante dos meses de setembro e outubro, com crianças do 5º ano, a fim de ocorrer melhor comunicação. No desenvolvimento da pesquisa, muitas conversas foram realizadas com as alunas pesquisadoras, o diretor da escola, as professoras e o(a)s aluno(a)s da escola. Então, entre os meses de setembro e outubro, em dias intercalados, a equipe de pesquisa chegou à escola às 6h45 para as observações e grupo focal. Após a coleta dos dados, no mês de novembro e dezembro aconteceram as análises, discussões e reflexões sobre o ritual de chegar à escola, formar fila e a percepção das crianças sobre esses rituais.

Análise do ritual de chegar à escola

A partir da obtenção de dados, por meio de observações e grupos focais com as crianças do 5º ano do ensino fundamental, pretende-se responder aos questionamentos que envolvem o aprendizado cultural e social do processo mimético das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental no ritual de chegar à escola e de formar fila e o significado destes rituais para as crianças em seu processo de apropriação de mundo

na escola de ensino fundamental. Em relação ao aprendizado mimético e cultural de organização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, é possível identificar as duas situações nas observações, o chegar à escola e o formar fila.

As crianças costumam chegar à escola entre as 6h50 e 7h10 em vans, carros próprios, de bicicleta e a pé. Essas crianças chegam com seus pais, mães, avôs, avós, tios, tias, motorista de van, irmãos e/ou vizinhos. As crianças se despedem com beijos, abraços, apertos de mãos, bênçãos ou até mesmo um aceno de mão que representa o tchau. Enquanto, as crianças aguardam o portão abrir, elas conversam, fazem brincadeiras, riem e se divertem umas com as outras. Às 7h00, o portão da escola abre e as crianças iniciam a sua entrada, em correria, em direção ao pátio escolar. Nesse momento, as crianças passam por um ritual de passagem, pois se despedem de alguma pessoa (pai, mãe, avô ou motorista) e entram na escola. O portão é uma passagem do mundo da vida delas para o mundo escolar.

Logo, após passarem pelo portão, as crianças dirigem-se à fila, no qual continua um processo de interação social. Nesse momento, as crianças formam a fila. Este momento se configura com crianças umas atrás das outras de modo a seguir as regras da escola. Cada fila é formada em sua respectiva turma, ou seja, do 4º e 5º ano. Nesse momento, há uma inspetora com uma caixa de som fazendo a recepção das crianças com um Bom dia! Lembrando que, em todo momento, é solicitado que as crianças fiquem em silêncio e respeitem as regras. As crianças chegam, entram na fila, sentam no chão, depois se levantam, organizam-se enfileirados. Seguem as quatro regras (levantar, dar um espaço de um braço com o colega, abaixar o braço e permanecer em silêncio). Após levantarem, as crianças fazem a oração:

“Senhor, queremos te agradecer pela vida, pela família e pelos amigos, que meu coração seja sempre puro. Que o amor e o respeito façam parte da minha vida. Fique sempre perto de mim, para que eu possa ser feliz. Começa a oração do Pai Nosso e no final alguns alunos fazem o sinal da Cruz”.

Feita a oração, as crianças se dirigem para a sala de aula, enfileiradas e em silêncio.

As informações referentes à segunda situação, sobre o significado destes rituais para as crianças em seu processo de apropriação de mundo na escola de ensino

fundamental, advém do grupo focal realizado em outubro com as crianças do 5º ano. Algumas perguntas foram feitas e/ou levantadas algumas ideias sobre o significado do ritual de chegar à escola e de formar fila nas conversas com as crianças.

Das cinco salas do 5º ano, na qual ocorreram as conversas, chegar à escola para as crianças tinham o significado de: “entrar em outro mundo”, “sair correndo”, “sono”, “chato” e “vontade de ir embora”. Ao passarem pelo portão, algumas crianças disseram que seus sentimentos era de “tristeza ou preguiça”. E, em relação a formar fila, o significado para as crianças foram os seguintes: “Fazer a fila é uma forma de organização para não embaralhar”, “Nunca pararam para pensar o porquê de formar a fila” e “Sentem tédio”. As crianças relatam que sentem tédio devido à exigência de ficar sentadas e quietas. E ainda mencionam que a fila serve para a organização das crianças, para a quietude e a ordem: “Fazemos a fila para a organização para entrar na sala”, “Ficar quietos” e “Manter a ordem”.

Os grupos focais constatam que o significado das crianças sobre chegar à escola e formar a fila não cria uma relação sobre o seu pertencimento de mundo naquele local, porque a fala das crianças constata o seu descontentamento.

Resultados e discussão: o processo mimético de aprendizagem cultural e social na escola

A pesquisa, desde o início, se mostrou desafiante, pois havia um desconhecimento sobre o conceito de *mimesis*, por parte das alunas do curso de Pedagogia. A princípio, a leitura e compreensão sobre o significado de *mimesis* e ritual já ocorrem no início da pesquisa. A definição do conceito partiu da noção apresentada por Gebauer e Wulf (2004). Os autores ampliam a noção de *mimesis* englobando atuação, apropriação, mudança, repetição ou nova interpretação de mundos. Em seguida, ampliam o entendimento do significado de ritual, como pertencente à cultura do cotidiano das estudantes de Pedagogia, como elemento importante da aprendizagem cultural nos processos miméticos. Na ação ritual, os processos miméticos referem-se ao comportamento e à ação de outras pessoas, constituídas pela ação social e aprendizagem cultural. Nesta pesquisa, foi observado que o aprendizado cultural e social do processo mimético das crianças ocorre no ritual de chegar à escola, de entrar na escola e de formar fila. Nestes

rituais de apropriação do mundo escolar pela criança ocorrem a aprendizagem cultural e social, envolvendo o saber de ação prática do ser humano e a imitação criativa.

A aprendizagem cultural e social ocorre tanto no chegar à escola como em formar fila, pois as crianças representam uma sequência de ações desde o chegar à escola, passar pelo portão e formar a fila no processo de aprendizagem mimética referente ao comportamento e ação de outras pessoas e mundos como extensão da própria visão de mundo. As crianças interiorizam as regras e normas sociais da escola e ao chegar à escola respeitam o horário de entrada, no qual aguardam até o portão ser aberto às 7h00. Ao abrir o portão, as crianças entram e dirigem-se imediatamente à fila que deve ser formada por todas as crianças de cada sala. Ali, as regras de organização e enfileiramento são respeitadas, devido às orientações cênicas das professoras e inspetora. Cada criança respeita e concorda com o seu lugar na fila até ser solicitada que se levante e siga as quatro regras - levantar, dar um espaço de um braço com o colega, abaixar o braço, silêncio – realizar a oração e caminharem para a sala de aula.

A aprendizagem cultural como o processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, hábitos e crenças se constitui como processo fundamental na aprendizagem das regras da escola neste processo ritualístico, visto que a repetição do processo observado se dá pela imitação dos adultos (professores e inspetores) em que as crianças aprendem as regras básicas de convívio na escola ao chegar e formar a fila, no qual o corpo está institucionalizado conforme as regras apresentadas na escola neste processo ritualístico.

Wulf (2012) explica que essa organização ocorre por meio de aprendizagem cultural e social e é possível porque os rituais criam relações sociais entre as pessoas, quando a identidade é solidificada pelo simbolismo, criando estruturas de ordem e garantindo a sensação de segurança e possibilitando a familiaridade na vida cotidiana. As crianças internalizam, após a imitação e orientações, o seu papel social a ser desempenhado na escola enquanto aluno e, nesse sentido, estabelecem as suas relações sociais de aluno para aluno, e de aluno para professor. Esse entendimento das relações sociais e hierárquicas cria estruturas de ordenação, em que cada criança cria entende qual é o seu papel e internaliza por meio de processos miméticos e performativos a sua identidade de aluno naquele determinado espaço e comunidade.

Nessa aprendizagem social e cultural, a *mimesis* é um dos elementos básicos do próprio processo de socialização e, através deste processo, o indivíduo se sente

pertencente a um grupo social, criando sua própria identidade. Sendo assim, desempenha papel central na constituição do sujeito, e a identidade como constituição do sujeito possui o significado importante no aprendizado das crianças (WULF, 2016).

A ação social e saber de ação prática do ser humano, segundo Wulf (2005), se constituem na capacidade de ação social do ser humano que é adquirida no processo de aprendizagem cultural mimético, pois são modeladas histórica e culturalmente. Os valores e as regras são interiorizados, por meio dos gestos e rituais específicos, a família e as instituições de ensino começam e estimulam processos miméticos, de acordo com Gebauer e Wulf (2004, p. 137) “Eles são incorporados, tornando-se um saber prático, que é condição da competência social e institucional. Várias capacidades humanas na área da educação, do trabalho e da comunidade desenvolvem-se com a ajuda de processos miméticos”. Os resultados, os significados e como os processos miméticos ocorrem dependem das situações sociais e culturais.

Na escola observada, as crianças desenvolvem a ação social e prática quando agem de acordo com o modelo social existente, ou seja, as normas e regras da escola ao chegar e formar a fila na escola. A presença do outro em si começa desde criança, então, ela observa e imita e não tem a noção que suas atitudes fazem diferença no mundo em que vive. A ação que a criança faz ao passar pelo portão já internalizada após observações e imitações, a conduz diretamente para formar a fila e seguir as regras e normas da escola.

A *mimesis* como imitação criativa tem a função de imitar e recriar a realidade no processo de apropriação do mundo, dos objetos, das formas de exposição e da ação, em que estabelece um vínculo do mundo exterior e com o outro, explica Wulf (2014). Os processos miméticos estão orientados principalmente para outras pessoas e objetos. O mundo de dentro e de fora da criança é formado por meio das relações miméticas e a criança redescobre por meio da imitação criativa (GRIGOROWITSCHS, 2010). A dimensão criativa ganha espaço, assim como a criação do habitus, pois são registradas normas institucionais e individuais.

Com isso, ações miméticas não são meras reproduções e não seguem exatamente um modelo, pois elas produzem algo próprio da prática social realizada mimeticamente. Logo, as crianças recriam o seu espaço de formar fila quando chegam e sentam ao invés

de ficarem em pé. No momento em que estão sentadas, elas recriam as situações do cotidiano escolar, pois brincam, conversam, interagem umas com as outras. Desse modo, para além das regras que são internalizadas, as crianças criam um significado para o seu espaço de modo a tornar-se mais próximo da sua realidade.

A princípio, para a equipe de pesquisa, com as observações realizadas nos momentos chegar à escola e formar fila significava que as crianças haviam construído uma identidade com a escola e se sentiam pertencentes àquele local, pois todas as crianças chegavam à escola e logo formavam fila. No entanto, o grupo focal conduziu a pesquisa para outra interpretação, pois para as crianças chegar à escola e formar a fila tinha outro significado. O significado para as crianças dos rituais demonstra a falta de conexão com a escola como foi demonstrado na análise: “Fazemos a fila para a organização para entrar na sala”, “Ficar quietos” e “Manter a ordem”. Isso significa que há mais uma relação de poder embutida nas relações sociais construídas do que propriamente a criação de uma noção de pertencimento e significado do local e do ritual e chegar à escola e formar fila. Ouvir as crianças foi importante, pois houve outra compreensão do aprendizado cultural e social mimético que acontece na escola pesquisada que vai muito além da simples imitação e recriação do seu ambiente.

As performances dos rituais, as hierarquias sociais e estruturas de poder são encenadas e inseridas no contexto da repetição do ritual como uma das estratégias sociais mais eficazes para estabelecer e assegurar estruturas de poder na educação (WULF, 2012). Esses são elementos importantes de discussão na educação. A noção de não pertencimento ao ambiente escolar leva à negação daquela realidade, como algumas crianças relataram na roda de conversa: “sair correndo”, “chato”, “vontade de ir embora”, “tristeza ou preguiça”. O embate mostra que os valores realmente transmitidos pela escola podem estar em contradição com a ideia que a instituição de ensino faz de si mesma. Por outro lado, é importante pensar que os rituais são importantes para o aprendizado cultural e social, pois pertencem à cultura do cotidiano, em que a *mimesis* desempenha um importante papel para que a ação social ocorra, caso contrário, não se constitui ação social e se torna mera obrigação.

Considerações finais

As problemáticas apresentadas nortearam a análise e discussão em torno do aprendizado cultural e social do processo mimético das crianças no ritual de chegar à escola e de formar fila e do significado destes rituais para as crianças em seu processo de apropriação de mundo escolar. Neste sentido, a *mimesis* como conceito antropológico levou à compreensão do processo mimético do chegar à escola como capacidade humana criativa de ação social, saber de ação prática e aprendizado social e cultural. Os métodos grupo focal e análise de conteúdo hermenêutica aliada à observação conduziram ao aprofundamento do ritual de chegar à escola e reflexão do processo mimético da criança de pertencimento e construção de mundo. Por isso, para o sucesso do ritual deve haver uma harmonia criada entre as crianças e a escola, por mimetismo, entre os corpos, os movimentos e os gestos ao passar pelo portão, entrar na escola e formar a fila. O evento mimético está na origem dos sentimentos de pertença e de comunidade, ou seja, as crianças precisam sentir-se pertencentes ao local em que estão inseridas na habitualização dos seus corpos institucionalizados nas normas da escola.

O indivíduo não sofre as interferências de forma passiva e não se sabe o que seria do mesmo sem suas referências de mundo e dos outros. Quando o sujeito imita algo ou alguém, isso não é meramente um ato de imitação, representar não é somente reproduzir, o indivíduo está criando algo próprio. A fala das crianças mostra que os padrões e a ordem instituída nesse ritual causam um não pertencimento por parte das crianças. Desse modo, enquanto modelo mimético, exige-se das crianças uma transformação, uma criação de uma nova forma, novos padrões, gerando uma nova ação social, já que a *mimesis* possibilita pensar em uma mediação da própria realidade experimentada nos gestos padronizados.

A *mimesis*, então, é entendida como o processo de aprendizagem cultural e social e como a transformação da relação do sujeito com o mundo, com os outros e consigo mesmo, na relação de uma pessoa com o mundo e com o próprio eu. Neste processo, as condições sociais, culturais, práticas, simbólicas e criativas estão envolvidas. Concluindo, o ritual de chegar à escola e de formar fila indica em pensar em uma nova forma de organização para a constituição dessas crianças, enquanto sujeitos com identidade e pertencentes ao mundo em que vivem que fazem parte dessa escola, ao menos nos cinco anos que ali estarão convivendo e aprendendo.

Referências

- AMMANN, M. *Facebook, eu curto: uma análise mimética das redes sociais digitais*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UNB, 2011. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10172>
- BLOOR, M.; FRANKLAND, J., Thomas, M., & Robson, K. *Focus Groups in Social Research*. Sage, 2000.
- GATTI, B. A. *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Autores Associados, 2012.
- GEBAUER, G.; WULF, C. *Mimese na cultura: agir social, rituais e jogos, produções estéticas* (trad.: Eduardo Triandopolis). Annablume, 2004.
- GEBAUER, G.; WULF, C. *Mimesis: The history of a notion*. In: MÜLLER, C. et al. *Body – Language-Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. Vol. 1. Berlin: Gruyter Mouton, 2013.
- GIRARD, R. *A violência e o sagrado*. São Paulo: Editora Unesp e Paz e Terra, 1990.
- GRIGOROWITSCHS, T. Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self. *Revista Brasileira de Educação*, 15 (44), 230-246, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200003>
- MELBERG, A. *Theories of Mimesis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- METSCHER, T. *Mimesis*. Transcript Verlag, 2004.
- THIERBACH, C.; PETSCHICK, G. Beobachtung. In Baur, N.; Blasius, J. (Orgs.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (pp. 855-866). Springer, 2015.
- TOMASELLO, M. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press, 1999.
- VIEIRA, K. L. *Antropologia da Educação: levantamento, análise e reflexão no Brasil*. Curitiba: CRV, 2017.
- VIEIRA, K. L.; QUEIROZ, Gustavo Morais. Hermeneutic content analysis: a method of textual analysis. *International Journal of Business Marketing and Management (IJBMM)*, v. 2, n. 8, p. 8-15, 2017.
- VIEIRA, K. L. Análise de conteúdo hermenêutica na educação. *@rquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 6, n. 13, 2018.

- VIEIRA, K. L. Mimesis: Conceito, elementos constituintes e sua relação com a educação. *Revista Expressão Católica*, v. 9, n. 1, 2020.
- VIEIRA, K. L. Mimesis e ritual: bases do agir social, funções e fenômenos culturais na educação. *Revista Contexto e Educação*, v. 36, n. 113, 2021.
- WULF, C. *Antropologia da Educação*. (trad: Sidney Reinaldo da Silva). Alínea, 2005.
- WULF, C. Mimesis in Early Childhood: Enculturation, Practical Knowledge and Performativity. In Kontopodis, M. Wulf, C.; Fichtner, B. (Orgs.). *Children, Development and Education* (pp. 89-99). Springer, 2011.
- WULF, C. Towards a Historical Cultural Anthropology of Education: The Berlin Ritual Study. In Anderson-Levitt, K. (Org.). *Anthropologies of Education. A global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling* (pp. 29-48). Berghahn Books, 2012.
- WULF, C. *Homo Pictor. Imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado* (trad.: Vinicius Spricigo). Hedra, 2013.
- WULF, C. *Antropologia. História, Cultura, Filosofia*. Anablume, 2014.
- WULF, C. Aprendizagem cultural e mimese: jogos, rituais e gestos. *Revista Brasileira de Educação*, 21 (66), 553-568, 2016. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216629>
- WULF, C.; ZIRFAS, J. Performative Welten. Einführung in die historischen, systematischen und methodischen Dimensionen des Rituals. In Wulf, C; Zirfas, J. (Orgs.). *Die Kultur des Rituals. Inszenierungen, Praktiken, Symbole* (pp. 7-45). Wilhelm Fink Verlag, 2004.

Imaginário das águas, gênero e sexualidade¹

Cláudia Maria Ribeiro²

Mergulho nos inícios

O convite do grupo de Pesquisas em Africanidades, Imaginário e Educação – Anime, na pessoa do Prof. Dr. Julvan Moreira, para que mergulhasse nas pesquisas em que borbulham gênero, sexualidade e imaginário potencializou meu respeito ao grupo e explicito o desejo em continuar nossa interlocução nas mudanças epistêmicas. Senti-me, então, instigada a dedicar aquele momento acadêmico ao meu ancestral prof. Azarias Ribeiro – professor negro, que atuou na cidade de Lavras e região, ocupando espaços decisivos em escolas, jornais, clubes, bandas, dentre outros. Para registro desta história orientei a pesquisa de mestrado de Andréa Helena de Lima, intitulada Azarias Ribeiro de Souza e José Luís de Mesquita: professores negros no sul de Minas Gerais – 1882-1954 que objetivou analisar a trajetória desses professores, problematizando diferentes marcadores sociais, a saber: raça e etnia, classe social e masculinidades imbricados com a educação. A pesquisa foi documental e possibilitou afirmar a resistência cotidiana destes dois professores negros (LIMA, 2015).

1 Mergulhos no encontro virtual realizado pelo Grupo de Pesquisas em Africanidades, Imaginário e Educação – ANIME, mediado pelo Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira, no dia 25/5/2021.

2 Doutorado em Educação pela Unicamp; pós-doutorado na Universidade do Minho, Braga, Portugal sob a supervisão do professor catedrático Dr. Alberto Filipe Araújo. Professora Titular aposentada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – MG.

Essa ancestralidade sempre me desafiou a assumir processos de formação inicial e continuada de professores e professoras, especialmente, nas temáticas de gênero e sexualidade. Assim sendo, a criação do grupo de pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente teve também, esta intencionalidade. Atuar na pesquisa, no ensino e na extensão. O grupo objetiva promover reflexões teóricas sobre a temática Filosofia, Educação, Sexualidade Humana e Gênero tendo como referenciais os sócio-históricos e os pós-estruturalistas. Produzir conhecimentos no âmbito dessas interfaces focando a constituição dos sujeitos sócio-históricos no processo social e educativo com ênfase na atuação docente. Coordenar projetos de extensão. Exemplificando: projeto aprovado na SECAD/MEC/FNDE – 2010/2011: tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil. Integram: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Juiz de Fora e Universidade Federal de Lavras. Organização do livro com o mesmo título do projeto. Outro: aprovado pelo PROEXT/MEC/2015: Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais. Produziu-se também um livro que, como o anterior, foi distribuído nos processos de formação de professores e professoras. Este grupo está na Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2009. Até a presente data continuo produzindo conhecimento com ex-orientandos e ex-orientandas.

Quanta história, quantas diferenças, quantas relações de poder e de resistência no decorrer da história da humanidade – geradores de imaginários e, especialmente, de saberes de experiência que possibilitam fazer borbulhar descobertas. Seduzida pelos estudos de gênero e sexualidade, desde 1997 deixei-me seduzir, também, pelo imaginário das águas. Mergulhei, no processo de produção da tese de doutorado, nas representações, nas crenças e nos desejos, borbulhantes na cultura ocidental e problematizei o enigma que se constitui o desejo erótico da criança. E, a cumplicidade das águas possibilitou problematizações.

As águas persistem na imaginação das pessoas e perpassam temas tais como fonte de vida, meio de purificação, centro de regenerescência; sagrado e profano, pureza e impureza, agitação e calma, prazer e mortificação, feminino e masculino, úmido e seco, vida e morte, criação e destruição. Estes são temas pertinentes à História das Civilizações e das Religiões, à Linguística, à Antropologia, à Psicologia, à

Medicina, dentre outras, que buscam estudar a estrutura do imaginário. Na dinâmica da intertextualidade constituí um itinerário temático que mergulhou nas águas lustrais, nos banhos e algumas pinturas; nas águas como cúmplice no aprendizado erótico do corpo e em filmes nos quais borbulhavam as metáforas das águas e possibilitaram-me discutir a iniciação às sexualidades (ANDRADE, 2001).

Para escrever a tese de doutorado entreteci as ideias do filósofo Bachelard e vários textos acadêmicos contendo contribuições de historiadores/as, de estudiosos/as da infância, de mitos e obras de pintores/as; também filmes que trazem personagens/crianças inundados por seus desejos e depoimentos de adolescentes e adultos recordando sua proximidade com a água na infância. O adulto, muitas vezes, ainda exercita a violência de um poderoso olhar diante do desejo erótico da criança que dribla esse poder constituindo suas linhas de fuga. A proximidade com a água é cúmplice do olhar da criança para si mesma e para o outro, facilitando descobertas sexuais, propiciando brincadeiras e prazer sensual.

O Imaginário das Águas e o Enigma da Sexualidade da Criança também pressupõem diversidade de formas de se expressar; polifonia de vozes. Nascentes que se misturam para constituir intensos percursos, borbulhando enigmas de olhares, inscritos numa intertextualidade feita de cesuras e passagens, possuindo liquidez, escorrendo como água itinerante de significações.

Mares, oceanos, lagos, lagoas, fontes, cachoeiras, poços, córregos, ondas, rios, chuvas, nascentes... a água inspira a imaginação. Os estudos do imaginário desafiaram-me a mergulhar no referencial de Bachelard, a água e os sonhos (1989), Gilbert Durand (1997) e muitos outros textos acadêmicos que possibilitaram navegar em meio às contradições do Imaginário das Águas e do Enigma da Sexualidade da Criança. Pesquisei também a obra de pintores tais como Rembrandt, Tintoretto, Bassano, Botticelli, Bosch, Monet, dentre outros que, como também em filmes pesquisados, estão encharcados de metáforas líquidas.

Mergulhei também nos filmes: *Minha Vida em Cor de Rosa* (Alain Berliner), *A Ostra e o Vento* (Walter Lima Jr.), *A Teta e a Lua* (Bigas Lunas), *Inocente Malícia* (Hrafn Gunnlaugsson) que borbulham o erotismo das crianças, emergindo seus desejos sensuais. O texto intitulado *Crianças, gênero e sexualidade: realidade e fantasia possibilitando problematizações* foi aprovado para publicação na Revista de Estudos Feministas³.

3 Revista de Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto de 2011. p. 605-614.

Ainda na produção da pesquisa para o doutorado entreteci, então, esses textos com depoimentos de adolescentes e adultos recordando sua proximidade com água na infância. Se, a sexualidade humana constitui-se num processo interminável, havendo sempre a possibilidade das experiências inéditas de obtenção do prazer; se, a sexualidade é problemática que articula em torno de si vários discursos, inclusive o da psicanálise, contrastando com o cientificismo de outros saberes, fui instigada a construir conhecimentos a partir de várias fontes.

Nesta dinâmica de diferentes formas textuais que se entrecruzam a água brota como um símbolo de contradições. Pensá-la para além das oposições, problematizando o erotismo da criança fez-me mergulhar numa catadupa de perguntas: no processo de civilização ocidental de que forma a água perpassou as transformações da relação dos seres humanos com o seu corpo? Existe relação entre água e Eros? A água inspira o aprendizado erótico do corpo? A espontaneidade da sensualidade é estimulada pelo contato com a água? O contato com esse elemento é uma das possibilidades de se desfrutar com mais intensidade os sentidos? A proximidade com a água possibilita a transgressão? As fantasias são liberadas no contato com o elemento água? A água ultrapassa a racionalidade envolvendo inconscientemente pensamentos eróticos, fantasias, borbulhando nos mitos, nas lendas, nas artes? (ANDRADE, 2001).

Meus estudos navegaram, portanto, pelas potencialidades dos mergulhos no imaginário, ou seja, estudar aspectos do museu cultural da humanidade. O mundo é um vastíssimo campo para pesquisas. Navego por muitas águas que deságuam em outros tempos e cito aqui o texto intitulado *Imaginário das águas andaluzas para surfar pela invisibilidade dos negros e negras de Sevilha* (RIBEIRO, 2019) que está publicado no livro da 15^a. Mostra Internacional do Cinema Negro⁴ e que diz destas potencialidades dos mergulhos. Um de meus sonhos era navegar pela cultura andaluza. Escolhi Sevilha para minha mudança de pele, que oferece todos os ingredientes para tal: desprende magia e uma gama de culturas, histórias e devires que gritam outros tempos – tudo isso às margens do Rio Guadalquivir – roteiro para entradas e saídas; chegadas e partidas! Que vai desaguar no mar – que é “símbolo da dinâmica da vida. Tudo sai do mar e

4 Curador: Prof. Dr. Celso Luiz Prudente – 6 – 11/08/2019 – Sesc Vila Mariana – SP. O tema da Mostra: o tropicalismo como possível unidade da lusofonia de horizontalidade democrática. Ribeiro, Cláudia Maria. *Imaginário das Águas Andaluzas para surfar pela invisibilidade dos negros e negras de Sevilha* – Es. In.: PRUDENTE, Celso Luiz (org.) 15^a. Mostra Internacional do Cinema Negro. Sesc. 2019.

tudo retorna a ele: lugar dos nascimentos, das transformações e dos renascimentos” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1998, p. 590). O texto problematiza a invisibilidade de negros e negras em Sevilha deixando fluir esse rio que nos encharca de histórias, vida, arte, reflexão e morte. E que é caminho para o mar. Minha navegação retorna aos tempos do doutorado.

Museu Imaginário das Águas, Gênero e Sexualidade

Quando terminei o doutorado, nesses mergulhos na crítica do que somos, do que nos tornamos, das implicações políticas e culturais de nossas produções de conhecimento, no envolvimento com o tripé ensino, pesquisa e extensão focando o imaginário das águas, gênero e sexualidade, comecei a perceber a potência do tema para incomodar, instigar, incitar sentir, desafiar agir, refletir sobre as naturalizações, as normatizações, os delírios classificatórios dos paradigmas tradicionais. Foi aí que, dentre tantos referenciais foucaultianos estudados deparei-me com o texto de sua autoria *A água e a loucura*:

Na linguagem ocidental, a razão pertenceu por muito tempo à terra firme. Ilha ou continente, ela repele a água com uma obstinação maciça: ela só lhe concede sua areia. A desrazão, ela, foi aquática, desde o fundo dos tempos e até uma data bastante próxima. E, mais precisamente, oceânica: espaço infinito, incerto; figuras moventes, logo apagadas, não deixam atrás delas senão uma esteira delgada e uma espuma; tempestades ou tempo monótono; estradas sem caminho” (FOUCAULT, 2002, p. 205).

Esse texto foi fulminante para mim. Foucault também havia escrito sobre a água e relacionou-a a loucura! A descaminhos, incertezas, infinitudes. Para comemorar a descoberta escrevi o texto *Na produção das heterotopias as possibilidades de problematizar gênero e sexualidades navegando nas ambiguidades das águas* submetido, aprovado e apresentado na AnpedSul⁵ (RIBEIRO, 2008).

A imaginação sempre tem irrigado, inervado, estruturado nossas formas de sociedade, nossos modos de viver juntos, nossos modos de sonhar, que dizem mais sobre

5 VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Pesquisa em Educação e Inserção Social. 22 a 25 de junho de 2008. UNIVALE, Itajaí, SC.

nosso próprio segredo do que às vezes queremos admitir (DURAND, 2003, p. 13). Assim, entrelaçar as imagens simbólicas e os comportamentos sociais tem consistido em irresistível desafio para problematizar as relações de gênero e as sexualidades.

Assim, um de meus objetivos na realização do pós-doutorado consistiu em conhecer para ampliar as possibilidades de mergulhar no capital cultural da humanidade e, fundamentalmente focar no imaginário das águas.

Tanto a problematizar: obras de arte, textos literários, construções históricas, músicas, rituais religiosos, costumes – textos culturais encharcados do imaginário das águas. Tudo isso para mexer e remexer nossas histórias, pois cada coisa tem o seu segredo. Indiscutivelmente, a leitura do texto de Veiga-Neto (2012) “*É preciso ir aos porões*” possibilitou-me reafirmar a importância dos estudos da obra de Bachelard e articulá-la com as ferramentas foucaultianas. No referido texto Veiga-Neto veicula como epígrafe um trecho da obra de Bachelard (2003, p. 76) “viver apenas num andar é viver bloqueado. Uma casa sem sótão é uma casa onde se sublima mal; uma casa sem porão é uma morada sem arquétipos”. E, no decorrer da escritura do texto aborda as questões de fundo dos processos educativos.

Os estudos levaram-me à criação do *Museu Imaginário das Águas, Gênero e Sexualidade*⁶ que pretende incitar questionamentos nas temáticas de gênero e sexualidade focando em pinturas que navegam pelo imaginário das águas para assim viajar e instigar viagens aos porões da casa! “As idas aos porões nos mostram que o mundo social tem história e é bem mais complexo do que nos fizeram supor as metanarrativas iluministas da totalidade” (VEIGA-NETO, 2012, p. 268).

Complexidades, ambiguidades, paradoxos assumidos para desencadear as problematizações ativando fantasias, reabilitando o estatuto do imaginário, do símbolo, das metáforas imbricadas no cotidiano.

Inundei-me, portanto, do desejo de ampliar os estudos do Museu Imaginário e o romancista André Malraux (1901 – 1976) potencializou esse desejo concebendo o museu imaginário como um lugar mental capaz de criar uma rede de linguagens, de evidenciar obras de arte e de despertar uma multidão de formas. “Uma galeria não devia ser um conjunto de quadros, mas a posse permanente de espetáculos imaginários e selecionados”. (MALRAUX, citado por AZZI, 2011, p. 19).

⁶ <http://imaginariodasaguas.com.br>

Essa rede de linguagens, essa pretensão de despertar uma enchente de formas, especialmente mergulhando no imaginário das águas e constituindo assim um espaço de abertura, um espaço de produção de um jogo interminável de significantes sem uma significação única. “O museu era uma afirmação, o Museu Imaginário é uma interrogação” (id., p. 174).

Assim, as obras que compõem o *Museu Imaginário das Águas, Gênero e Sexualidade*, não se atém, pelo contrário, explodem as limitações da cronologia do mundo. Assumo-o não como uma galeria “mas a posse permanente de espetáculos imaginários e selecionados” (id., 19). Reúno as obras de arte conforme Bachelard (1989) em *A Água e os Sonhos*, que subsidia a organização deste museu por temas, apresentados a seguir: Água Purificadora, Água Erótica, Água Protetora, Água Mitológica, Água Especular, Água Indefinida e Água Viva. Para cada tema destes, veiculo um texto que intitulo *Mergulhos*, que informo ao leitor e à leitora sobre os temas e depois são inseridas as obras de arte pesquisadas. Antes disso há o texto *Nascente* onde relato a história de como surgiram meus estudos sobre o imaginário das águas. O texto *Correnteza* apresenta vários conceitos que borbulham nas pesquisas. *Inundando de saberes* é outro espaço do *Museu* que contempla vários textos pesquisados e são apresentados para possíveis pesquisas. *Enxurrada de Possibilidades* – texto no qual problematizo a ausência/presença das mulheres nas artes. *Textos pós-museu* – veiculo os textos produzidos depois da criação do *Museu* afirmando que continuo tentando fazer jus às palavras do Prof. Catedrático Dr. Alberto Filipe Araújo, no prefácio do *Museu*: “a nossa douta tecelã fez-se marinheira para melhor navegar nas várias águas da Vida onde nelas soube respirar o Gênero e a Sexualidade”. Há, portanto, o compromisso de seguir navegando pelo imaginário das águas.

Assim sendo, o convite é para mergulhar neste Museu Imaginário (<http://imaginariodasaguas.com.br>) e navegar junto com Malraux (citado por AZZI, 2011, p. 182) “(n)a metamorfose da obra de arte”! Para tanto, conforme dito anteriormente, há também espaços para acessar os principais conceitos e suas referências bibliográficas – intitulado *Correnteza*.

Correnteza

Quando articulo imaginário, gênero e sexualidade remeto às discussões presenciais efetivadas com o Prof. Alberto Filipe Araújo no processo do pós-doutoramento: “o imaginário é como a água que se infiltra nas estruturas mais compactas e rígidas – sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas, pedagógicas – deixando indubitavelmente a sua marca, que pode ser da mais discreta, à mais penetrante”.

Amplio o conceito de imaginário, não como fuga da realidade. “Faz parte dela, quanto mais que a realidade social é também uma construção. O estudo sistemático das produções do imaginário efetivo propicia o acesso a aspectos mais profundos dessa realidade, disfarçados pela roupagem colorida do fantástico” (AUGRAS, 2009, p. 10).

Os dicionários dizem que a palavra imaginário significa algo que só existe na imaginação; ilusório; fantástico. Autores como Sartre e Lacan atribuíram status inferior à imagem. Bachelard, então, ocupou uma posição singular entre os teóricos do imaginário “ele vai desenvolver paralelamente uma produção que valoriza a criação poética” (Id., p. 217) (...) “faz do imaginário, em vez de um modo de alienação, o lugar onde se elaboram os meios mais requintados de se abrir ao mundo” (Id., p. 221).

Gilbert Durand, discípulo de Bachelard, faz da temática do imaginário, desde seu livro *As estruturas antropológicas do imaginário*, escrito em 1960, “uma confluência unificadora de todas as ciências humanas e sociais” (Id., p. 221) (...) “A definição do imaginário como capital antropológico possibilita estabelecer o diálogo entre as diversas ciências do homem (e acrescento, da mulher). Não mais antagonismo entre razão e imaginação, que são, ambas, ferramentas na construção do mundo” (Id., 222).

Nessa construção do mundo, navegando pela filosofia, teologia, psicologia, sociologia, etnografia, psicanálise, teorias estéticas, literárias, linguísticas, dentre outras disciplinas ou mesmo tentando borrar os limites disciplinares, o imaginário das águas possibilita-nos refletir sobre o mundo. Para tanto, precisar os conceitos que são bússolas para esta viagem é fundamental. No decorrer dos estudos mergulhei numa correnteza de conceitos: imaginário, museu imaginário, imaginário das águas, sexualidade, arte erótica, gênero, rizoma, metamorfose, viagem, experiência, Dionísio, poder/resistência. Vamos falar um pouco de alguns deles.

O conceito de Imaginário – ou seja, o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do homo sapiens – aparece-nos como o grande denominador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano.

Assim, o imaginário na obra de Gilbert Durand é um conjunto vasto de significados, fantasmas, lembranças, sonhos, devaneios, crenças, mitos, romance, ficção. Este autor contribui sobremaneira com a educação: é por meio do imaginário que nos reconhecemos como humanos, conhecemos o outro e apreendemos a realidade múltipla do mundo. Qual a nossa principal tarefa da pedagogia do imaginário: inventariar os recursos imaginários.

O Simbólico, portanto, é aquilo que implica alguma coisa além do seu significado manifesto. E, a educação do imaginário consiste em ativar fantasias, mitos, utopias como forma de superar o falso conflito entre razão e imaginação (ARAÚJO; ARAÚJO e RIBEIRO, 2012).

Estes autores dizem que o conceito de imaginário é interdisciplinar: filosofia, teologia, psicologia, sociologia, etnografia, psicanálise, teorias estéticas, literárias, linguísticas. E também que a pedagogia do imaginário baseada numa poética do devaneio sabe perturbar a razão através das “hormonas da imaginação” enquanto reservas de entusiasmo. Podemos elaborar um atlas de imagens que desempenham um papel estimulante na atividade cognitiva e estética.

Outro conceito sobre o qual me debrucei foi o de Museu Imaginário. Christine Ferreira AZZI escreveu *Museus reais e imaginários: a metamorfose da arte na obra de André Malraux*. Publicado pela Revista Lettres Française em 2011 e diz que Malraux propõe o museu como um espaço de encontro e de confronto entre obras de arte de épocas, estilos e artistas diversos; para ele o museu é uma confrontação de metamorfoses. Reunião de obras representativas de uma imensa pluralidade estética e histórica. Para Malraux, museu imaginário significa o conjunto de obras que as pessoas podem conhecer mesmo sem ir a um museu, mas através de reproduções e bibliotecas.

É nesse sentido que segue a reflexão sobre o museu imaginário, remetendo à possibilidade de indivíduos terem acesso a imagens que nunca viram pessoalmente, formando uma espécie de “catálogo particular”. Imaginem a festa que fiz quando descobri a possibilidade de criar um Museu Imaginário e, nas temáticas das águas, de gênero e sexualidade.

Um livro muito significativo para os meus estudos foi o dicionário dos símbolos de Chevalier e Gheerbrant; foi e continua sendo meu grande companheiro para debruçar-me nos verbetes. Eles dizem:

a água, essa filha primeira, nascida da fusão aérea, não pode renegar sua origem voluptuosa e, na terra, ela se mostra com uma celeste onipotência como o elemento do amor e da união... Não é em vão que os sábios antigos procuram nela a origem de todas as coisas ... E as nossas sensações, agradáveis ou não, não são mais, afinal, que as diversas maneiras de escoar em nós dessa água original que existe em nosso ser. O próprio sono não passa do fluxo desse mar invisível, universal, e o despertar é o começo do seu refluxo” (Novalis, 1939 apud CHEVALIER & GHEERBRANT, 1998, p. 21).

Mircea Eliade em seu livro *Imagens e Símbolos. Ensaio sobre o Simbolismo Mágico-religioso* considera que as águas simbolizam a soma universal das virtualidades; elas são *fons* e *origo*, e reservatório de todas as possibilidades de existência; elas precedem toda forma e sustentam toda criação. A água é a origem da vida e o elemento de regeneração corporal e espiritual, o símbolo da fertilidade, da pureza, da sabedoria e da virtude (ELIADE, 1996).

O conceito de sexualidade que norteia minhas pesquisas é o de Michel Foucault do livro *Microfísica do Poder*. Sexualidade como dispositivo histórico:

um conjunto decididamente heterogêneo, que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas; enfim, o dito e o não-dito são elementos do dispositivo. O dispositivo, portanto, é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” (FOUCAULT, 2011, p. 244).

Apresento o conceito de gênero de Joan Scott *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* publicado pela Revista *Educação & Realidade* em 1995. Gênero pode ser compreendido como elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos (...) e como uma forma primária de dar significados às relações de poder (SCOTT, 1995, p. 86).

Outros conceitos são veiculados no Museu. O de rizoma é um deles. Umberto Eco no texto *Pós-escrito a O Nome da Rosa* diz: “O rizoma, labirinto-rede, em que cada caminho pode se ligar com qualquer outro, de maneira que o labirinto já não possui centro e periferia, tampouco saída, porque ele é potencialmente infinito” (ECO, 1985, p. 46, 47).



E Dionísio? - É o Deus da vida superabundante e efervescente, luxuriante e indestrutível ou não fosse ele o Deus da vinha, da vida vegetal, da humanidade geradora da vida (RIBEIRO, 2011).

Metamorfose, viagem, experiência, poder e resistência são conceitos extremamente importantes em minhas pesquisas e também constam no espaço *Correnteza*.

Mergulhando numa enchente de obras e fazendo emergir O Jardim das Delícias

As fontes de juventude dos quadros flamengos do século XV foram inspirados, parcialmente, em homens e mulheres jovens, em corpos graciosos, nadando nus. O “*Jardim das Delícias*” de Hieronymus Bosch ilustra um paraíso perdido.

O Jardim das Delícias descreve o prazer dos sentidos quer seja ao representar o casal dentro de uma bolha ou o casal dentro da concha. Muitas figuras representam jogos de amor: o homem que mergulha primeiro com a cabeça na água e que tapa seu sexo com as mãos ou, o jovem que introduz flores no ânus do seu companheiro. Bosch retratou o prazer carnal e inúmeras figuras metafóricas ou simbólicas tais como os morangos que são insistentemente evidenciados. Os Espanhóis, ao invés de denominar o quadro de *Jardim das Delícias*, chamam-no de o *Jardim dos Morangos*.

Parece significativo Bosch conceber a imagem dos prazeres carnis como a de um grande parque ou uma paisagem de jardim. Durante séculos, o jardim foi considerado o ambiente por excelência para os amantes e os prazeres amorosos. Nos jardins de amor havia sempre flores bonitas, pássaros a cantarem ternamente e, no meio, uma fonte onde os amantes se divertiam e se dedicavam à boa comida e à música. No *Jardim das Delícias* Bosch agregou elementos da iconografia tradicional dos jardins de amor, entre eles, a fonte e as casas de prazer dominando o lago que está ao fundo.

Embora o *Jardim das Delícias*, se assemelhe aos jardins de amor, os seus habitantes são muito mais discretos. Raramente saltitam nus ou fazem jogos de amor na água sendo, no entanto, a associação entre amor e jogos amorosos com a água já frequente nos tempos de Bosch. Assim, por exemplo, nas representações dos meses em calendários, o mês de maio, o tempo do amor, é ilustrado por um par amoroso que se abraça em pé dentro de uma cuba. As próprias representações da Fonte da Juventude são consideradas sob o ponto de vista erótico. O quadro de Bosch não mostra nenhuma Fonte da Juventude, mas tais representações inspiraram, sem dúvida, a sua imagem dos prazeres do banho no *Jardim das Delícias*.

Na pintura de Bosch, no lago, homens e mulheres tomam banho em conjunto, mas no plano do meio, os mesmos estão cuidadosamente separados uns dos outros. No pequeno lago redondo só existem mulheres e os homens montam diversos tipos de animais à sua volta. Os jogos dos cavaleiros acrobáticos – um saltando sobre as costas de sua montada – sugerem que estão excitados pela presença das mulheres, uma das quais está saindo da água. Bosch serve-se deste meio para demonstrar a atração sexual entre homens e mulheres, e não é por acaso que o pequeno lago e a cavalgada circulante ocupam o centro do jardim, como fonte e início dos jogos de amor que têm lugar nas restantes áreas. Para os moralistas medievais, que nunca se mostraram muito

cavalheirescos neste aspecto, era sempre a mulher que seduzia o homem para o pecado e para a concupiscência, seguindo o exemplo de Eva. Este poder maligno da mulher foi muitas vezes representado, mostrando uma mulher no centro de admiradores masculinos. Mas nos quadros de Bosch, os homens em vez de dançarem, montam a cavalo. Os animais costumam simbolizar as apetências baixas ou animaiscaas do homem e as representações físicas do pecado foram muitas vezes mostradas em cima dos variados tipos de animais. No fundo, tanto naquela altura, como agora, montar um animal servia ocasionalmente como metáfora para o ato sexual (BOSING, 1991, p. 52 a 56).

O imaginário das águas em alguns textos pós-museu⁷

Inundada pela sensibilidade amazônica e sua efervescência de significados usufruí dos estudos da obra do professor Paes Loureiro e as potencialidades dos mergulhos no imaginário das águas foram sobremaneira ampliadas. Iniciei os estudos da cultura amazônica de matriz ribeirinha, concretizada em mitos, artes e seus reflexos nas relações sócio humanas. Quantas histórias, diferenças, conceitos, relações de poder e de resistência encharcaram-me ao contatar a produção teórica de João de Jesus Paes Loureiro (2000a, 2000b, 2000c, 2002, 2008, 2011) nos estudos realizados na Universidade Federal do Pará – PA, no Seminário: “A Cultura Amazônica na atualidade da Cultura do Mundo”. Apresento, no texto intitulado *Águas Encantadas: gênero e sexualidades no imaginário ribeirinho amazônico*, algumas reflexões que me instigaram (RIBEIRO, 2017).

Outro texto que gostaria de fazer constar nesta escrita intitula-se *Contracorriente: vida e morte, sagrado e profano em complexidades que singram no imaginário das águas* (MELO, PAULINO e RIBEIRO, 2020). Nós escolhemos *Contracorriente* (2009) para problematizar e foi um belíssimo presente que suscitou lágrimas e que, ao evaporarem fez-nos mergulhar em muitas possibilidades para as trocas simbólicas com a trama do filme. Complexidades, paradoxos, contradições que constituíram-se em pérolas que inundam o texto: o imaginário das águas, da caverna, da invisibilidade, da religião, da morte.

O mergulho nas ondas advindas do filme fez-nos nadar pela imersão e ressurgência “o mergulho nas ondas indica uma *ruptura* com a vida habitual: mudança

⁷ Todos os textos encontram-se, na íntegra, no espaço Textos pós-museu do Museu Imaginário das Águas, Gênero e Sexualidade. Endereço: <http://imaginariodasaguas.com.br>

radical nas ideias, nas atitudes, no comportamento, na existência” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1998, p. 658). Essa forte corrente subterrânea – ressaca – título do filme *Undertow*, remete a falta de estabilidade, de constância, desse movimento das ondas que rebentam nas pedras quando o mar está muito agitado. Essa instabilidade encontramos no filme *Contracorriente* (2009) num devir realidade e imaginação. Tanto nos temas emergentes quanto na poética do filme, em sua cultura visual.

No artigo intitulado *Flores Raras: lesbianidades e as espacialidades de armários e heterotopias* (PAULINO, RIBEIRO e DINIS, 2020) discutimos as lesbianidades e o cinema, imbricando conceitos do imaginário das águas, armário e das heterotopias. A escrita teve como objetivo analisar o encontro entre o cinema e o campo das sexualidades a partir de três recortes de cenas do filme *Flores Raras* (2013), sob direção de Bruno Barreto. Entendemos nesse caso, o cinema como um inventor de uma pedagogia do olhar, de uma cultura visual e que faz emergir subjetividades e modos de existência a partir de seus modos de endereçamento. A análise das imagens (cenas) foi realizada a partir de sua visualização bem como do entrecruzamento com o referencial teórico. Por fim, a história de *Flores Raras* (2013) demonstrou-se envolvente e passível de problematizações e análises levando em consideração o amor entre mulheres, a água, as espacialidades e as geografias dos corpos presentes nas imagens.

Ribeiro e Araújo (2016), produziram o texto *Imaginário das águas especulares: potencializando significados* em que o espelho é suporte para o simbolismo na ordem do conhecimento e que derivou especulação. Especular, portanto, significa estudar, observar com atenção. Meditar, contemplar. Este consiste um grande desafio para pesquisadores e pesquisadoras que estudam imaginário, gênero e sexualidade: tentar analisar os detalhes, as minúcias de temas que são paradoxais, enigmáticos, ambíguos tais como o espelho – que é símbolo da pureza, da verdade, da sinceridade, mas tem a ambiguidade das verdades e mentiras por gerar enganos e imagens deturpadas. O texto problematizou os devaneios diante do reflexo das águas, tais como, nas *Metamorfoses* do poeta Ovídio, a história de Narciso. O espelho da Alice no País das Maravilhas e o espelho mágico da bruxa da Branca de Neve. Gilbert Durand associa o reflexo da água ao complexo de Ofélia da obra *Hamlet*, de William Shakespeare. Essas reflexões potencializam a educação para as sexualidades e as relações de gênero.

O texto: *Águas revoltas: mergulhos na indefinição. Um inundar de questionamentos sobre a loucura, diferenças e transgeneridade* (MELO, SILVA e RIBEIRO, (2016) surgiu

de mergulhos profundos em mares agitados e desconhecidos. É um texto tecido por mãos diferentes e unidas, em prol da tentativa de desvendar o imaginário existente nas águas revoltas e problematizar a monstrosidade imposta aos seres segregados, excluídos e lançados ao mar, devido a um padrão que determina a normalidade. A partir de discussões realizadas na disciplina Educação e Arte, do curso de pós-graduação do programa de mestrado profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, Brasil; de um deixar-se nadar, afundar e transportar de reflexões frente ao *Museu Imaginário das Águas, Gênero e Sexualidade*, que subsidiamos a criação de novas borbulhas, incitando olhares inusitados. Diante do impacto alcançado com o Minicurso “Mergulhos nas Artes”, proposta de partilha dos aprendizados da referida disciplina fomos levados/as a dar vida a este texto. Objetivando engalfinhar a relação entre as águas revoltas, loucura, monstros, mitos e o real, perpassamos por caminhos conturbados e adentramos em um mar escuro, inseguro, instável. Desnudamos a história da nau dos loucos, pensamos e repensamos o que é ser normal, ser aceito, contrapondo o que é ser monstruoso, ser diferente e, mergulhamos na transgeneridade. Detivemo-nos, assim em uma construção rizomática, que como uma avalanche de conceitos, dá forma a problemáticas que inquietam e incomodam.

O texto *Corsário Preso: possibilidades e limites para navegar pelo conceito de gênero na Educação Básica* (RIBEIRO e XAVIER FILHA, 2020) mergulha no relato de uma educadora integrante do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil que atua numa cidade do Sul de Minas Gerais. Entrelaçamos sua experiência no planejamento e execução de um encontro com as discussões ético políticas nos processos de formação continuada, para essa primeira etapa da educação básica, com a música *Corsário*, de Aldir Blanc e João Bosco. Na problematização do relato evidenciamos a falácia da “ideologia de gênero” e o pânico moral. Os subtítulos do texto veiculam as frases da música *Corsário* que nos instigaram a pensar na importância das resistências, em um momento de tentativas de cerceamento de fazeres e saberes – “buscando a mão do mar; me arrastar até o mar, procurar o mar; mesmo que eu mande em garrafas mensagens por todo o mar; com as garrafas de naufragos; a mão escreve mar”.

O último texto a ser veiculado intitula-se “*Com as bênçãos de Exu e de mãos dadas com Iemanjá vamos pensar, brincar, contar histórias ao som do tambor do preto velho: manifestações de gênero e sexualidade na religiosidade de Matriz Africana*” – um jogo na educação menor

(RIBEIRO, REIS e LIMA, 2018) que estabelece inúmeras conexões entre o programa PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, o grupo de pesquisa Relações entre a Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente e a problematização do uso do livro didático para o ensino de história não somente como guia, mas sua articulação com jogos construídos para esse contexto tentando inventar espaços.

Enfim... Não tem fim!

Na escrita das considerações finais, na maioria das vezes, apresento este subtítulo. Por que? Porque, quando os estudos navegam pelas potencialidades dos mergulhos no imaginário, ou seja, estuda aspectos do museu cultural da humanidade, o mundo é um vastíssimo campo para pesquisas. E, mais ainda, quando articulado ao imaginário das águas, gênero e sexualidade instigando a deslocar entre imagens, culturas, territórios, ciente que a imprevisibilidade é inerente ao percurso. Pensemos rizomaticamente:

O rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reduzir nem ao Uno nem ao múltiplo... Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Não tem começo nem fim, mas sempre um meio, pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 51).

Nessas direções movediças, conectando um filme aqui, uma peça de teatro ali, uma música acolá, uma pintura e deixando-me encharcar com o imaginário das águas, não terá fim o processo de problematização das relações de gênero e as expressões das sexualidades. Haja multiplicidades tanto na *ars erótica* quando nas *scientiae sexualis*⁸.

⁸ Existem historicamente, dois grandes procedimentos para produzir a verdade do sexo. Por um lado as sociedades – e elas foram numerosas: a China, o Japão, a Índia, Roma, as nações árabes-muçulmanas – que se dotaram de uma *ars erotica*. Na arte erótica, a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência; não é por referência a uma lei absoluta do permitido e do proibido, nem a um critério de utilidade, que o prazer é levado em consideração, mas, ao contrário, em relação a si mesmo: ele deve ser conhecido como prazer, e portanto, segundo sua intensidade, sua qualidade específica, sua duração, suas reverberações no corpo e na alma (FOUCAULT, 1988, p. 65, 66).

Ontem e hoje! Pergunto: e o sempre? Poderá anunciar novos tempos? Violências domésticas imbricadas nas violências sexuais. Iniquidades de gênero articuladas às condições sócio-econômico-culturais e às desempregabilidades, as emigrações; as novas configurações familiares engalfinhadas aos preconceitos, heteronormatividades e padrões sexistas; as políticas públicas para infâncias, adolescências, juventudes, idosos e idosas e, muitas vezes suas ausências nas configurações das cidades; os padrões das fontes de rejuvenescimento, dentre tantos outros temas. Ou não!

Cada obra do *Museu Imaginário das Águas, Gênero e Sexualidade* articula, portanto, as possibilidades de refletir sobre esses aspectos pontuados no parágrafo anterior considerando que “o imaginário na obra de Gilbert Durand é um conjunto vasto de significados, fantasmas, lembranças, sonhos, devaneios, crenças, mitos, romance, ficção” (TEIXEIRA e ARAÚJO, 2011, p. 41). Imprimir, portanto, o imaginário, nas letras das sexualidades e das relações de gênero faz-nos surfar pela ars erótica – inventariando os seus recursos e, a partir deles, debater, pensar, admirar, indignar, gozar com as possibilidades de construir novas formas de ser em grupo mais respeitosas às diferenças.

A educação do imaginário pretende, assim, “ativar fantasias, mitos, utopias como forma de superar o falso conflito entre razão e imaginação” (ARAÚJO, ARAÚJO e RIBEIRO, 2012, p. 14). Ao ativá-las, pretendo fomentar os processos educativos em Educação para as Sexualidades e Gênero. Dessa forma e intencionalmente sem fôrma, faço valer também a “Pedagogia do Imaginário baseada numa poética do devaneio [que] sabe perturbar a razão através das “hormonas da imaginação” enquanto reservas de entusiasmo” (ARAÚJO e ARAÚJO, 2009, p. 54).

Referências

- ANDRADE, Cláudia Maria Ribeiro. O imaginário das águas, Eros e a criança. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Educação da UNICAMP. 2001.
- ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado de e RIBEIRO, José Augusto. **As lições de Pinóquio**. Estou farto de ser sempre um boneco. Curitiba, PR: Editora CRV, 2012.
- _____ e ARAÚJO, Joaquim Machado de. *Imaginário Educacional: figuras e formas*. Niterói, RJ: **Intertexto**. 2009.
- AUGRAS, Monique. **Imaginário da magia**: magia do imaginário. Petrópolis, RJ. Vozes: Rio de Janeiro. Editora PUC. 2009.
- AZZI, Christine Ferreira. Museus reais e imaginários: a metamorfose da arte na obra de André Malraux. *Lettres Française – Revista da Área de Língua e Literatura Francesa*. N. 12 (2). 2011. Disponível em <http://www.seer.fclar.unesp.br/lettres/article/download/5312/4294>. Acessado em 28/11/2013.
- BACHELARD, Gaston. **A Água e os Sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Coleção Tópicos.
- _____. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOSING, Walter. **Hieronymus Bosch**. Entre o Céu e o Inferno. Tradução Casa das Línguas Ltda. 1991.
- CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. **Dicionário dos símbolos**. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução de Cristina Rodriguez e Artur Guerra. Lisboa: Editorial Teorema, 1998.
- DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. Introdução à Arquetipologia Geral. Tradução: Helder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Ensino Superior).
- DURAND, Gilbert. **Mitos Y Sociedades**. Introducción a la Mitología. Traducción Sylvie Nante. Buenos Aires: Biblos, 2003.
- ECO, Umberto. **Pós-escrito a O Nome da Rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1985.
- ELIADE, Mircea. **Imagens e Símbolos**. Ensaio sobre o Simbolismo Mágico-religioso. Prefácio Georges Dumézil; tradução Sonia Cristina Tamer. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Estética: literatura e pintura, música e cinema.** Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Tradução: Inês Autran Dourado Barbosa. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. Coleção Ditos & Escritos III.

_____. **Microfísica do poder.** Tradução Roberto Machado. 29. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006, 2011.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 19ª. edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GUNNLAUGSSON, Hrafn. **Inocente Malícia.** Longa-metragem. Drama. Duração: 88min. 1993.

LIMA, Andréa Helena. de. Azarias Ribeiro de Souza e José Luís de Mesquita: professores negros no sul de Minas Gerais - 1882/1954. 2016. 125 p. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2015.

LIMA JÚNIOR, Walter. **A ostra e o vento.** Longa-metragem. Português. Duração: 1h58min. 1997. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yнкqrX5xzyc>.

LUNAS, Bigas. **A teta e a lua.** Longa-metragem. Romance. Espanhol. Duração: 1h32in. 1994.

MELO, Ailton; SILVA, Gislaíne de Fátima Ferreira da e RIBEIRO, Cláudia Maria. Águas Revoltas: mergulhos na indefinição: um inundar de questionamentos sobre a loucura, diferenças, transgeneridades. **V Congresso Internacional em Estudos Culturais, Gênero, Direitos Humanos e Ativismos.** Universidade de Aveiro, Portugal. 2016.

MELO, Ailton Dias de; PAULINO, Alessandro Garcia e RIBEIRO, Cláudia Maria. Contracorriente: vida e morte, sagrado e profano em complexidades que singram no imaginário das águas. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes e BOER, Raphael Albuquerque. **Leituras sobre a Sexualidade em Filmes.** As pedagogias culturais em foco. Vol. 09. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

PAES LOUREIRO, João de Jesus. **A arte como encantaria da linguagem.** São Paulo: Escrituras Editora, 2008. (Coleção ensaios transversais; 36).

_____. **Obras reunidas.** v. 1. São Paulo: Escrituras Editora, 2000a.

_____. **Obras reunidas.** v. 2. São Paulo: Escrituras Editora, 2000b.

_____. **Obras reunidas.** Cultura Amazônica: uma poética do imaginário. São Paulo: Escrituras Editora, 2000c.

_____. **Café Central**. O tempo submerso nos espelhos. São Paulo: Escrituras Editora, 2011.

_____. **Elementos da Estética**. 3. Ed. Belém: Editora Universitária/UFPA, 2002.

_____. Hino Dionisíaco ao Boto. **Revista Entretextos, Entresexos**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Grupo de Estudo Interdisciplinar em Sexualidade Humana. n. 4, dez 2000d

PAULINO, Alessandro Garcia, RIBEIRO, Cláudia Maria e DINIS, Nilson Fernandes. Flores Raras: lesbianidades e as espacialidades de armários e heterotopias. **Revista Digital do LAV** – Santa Maria, RS. Vol. 13, n. 2, p. 274-290 – mai/ago, 2020.

RIBEIRO, Cláudia Maria; XAVIER FILHA, Constantina. Corsário Preso: possibilidades e limites para navegar pelo conceito de gênero na Educação Básica. **Retratos da Escola**/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). V. 14, n. 28, jan./abr. 2020.

_____. Imaginário das Águas Andaluzas para surfar pela invisibilidade dos negros e negras de Sevilha – Es. In.: PRUDENTE, Celso Luiz (org.) **15ª. Mostra Internacional do Cinema Negro**. Sesc. 2019.

_____; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos e LIMA, Andrêsa Helena. “Com a benção de Exu e de mãos dadas com Iemanjá vamos pensar, brincar, contar histórias ao som do tambor do preto velho: manifestações de gênero e sexualidade na religiosidade de Matriz Africana” – um jogo na educação menor. In: RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas; RODRIGUES, Eliana Teles; HALBMAYER, Ernst (Orgs.) **Identidades**. Novas configurações em territórios múltiplos. Curitiba: CRV, 2018.

_____. Águas Encantadas: gênero e sexualidades no imaginário ribeirinho amazônico. **Revista InterMeio**: revista do Programa de Pós Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 23, n. 46, p. 153-170. Jul/dez 2017.

RIBEIRO, Cláudia Maria; ARAÚJO, Alberto Filipe. Imaginário das águas especulares: potencializando significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 34, p. 132 -148, maio/ago. 2016.

_____. Na produção das heterotopias as possibilidades de problematizar gênero e sexualidades navegando nas ambiguidades das águas. **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Pesquisa em Educação e Inserção Social. 22 a 25 de junho de 2008. UNIVALE, Itajaí, SC. 2008.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez 1995.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Gilbert Durand: imaginário e educação**. Niterói: intertexto, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, Anped, v. 17, n. 50, maio-ago, p. 267-282, 2012.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução de Andre Telles. Rio de Janeiro, 2004.

O teste AT-9 na busca do imaginário¹

Altair Macedo Lahud Loureiro²

Introdução

Em pesquisa de campo, quando da minha tese de doutoramento defendida na Universidade de São Paulo (USP), levantei, em Brasília, o imaginário, as imagens de vida e de morte, de um grupo que se formou com 21 professores aposentados, com mais de sessenta anos de idade, vivendo, à época (1989 e 1990), em diferentes cidades-satélites de Brasília, hoje conhecidas oficialmente como Regiões Administrativas do Distrito Federal (DF). O Arquétipo Teste de Nove Elementos – o AT-9, de Yves Durand, mais tarde dito por seu criador, Antropológico Teste de Nove Elementos – foi a heurística culturalanalítica adotada para a obtenção dos dados míticos levantados. A opção foi pela

1 Texto extraído da tese de doutorado: LOUREIRO, A. M. L. “Imagens da vida e da morte: vetores culturalanalíticos de um grupo de idosos e pistas para a criação de um espaço cultural”. FEUSP, 1993. As citações de Yves Durand resultam de tradução livre de Loureiro, A. M. L.

2 Doutora em Educação, Antropologia do Imaginário, pela Universidade de São Paulo (USP), com bolsa sanduíche no Centre Pluridisciplinair em Gerontologie e no Centre de Recherche sur L’imaginaire (CRI/França) e na Université de Troisième Âge (UNI³/Suíça). Docente do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Gerontologia da Universidade Católica de Brasília (UCB). Pesquisadora do CNPq. Professora Aposentada da Universidade de Brasília (PAD/FE/UnB). Ex-conselheira de Educação do Distrito Federal (CEDF).

holonomia³ e pela antropolítica⁴ e as teorias de base foram a antropologia do imaginário, de Gilbert Durand, a multidimensional gerontologia, que estuda o fenômeno da velhice, o processo do envelhecimento e as realidades dos velhos, de forma interdisciplinar, e a tanatologia, devotada ao estudo da morte.

Analisando, miticamente, as imagens emergidas, registradas pictórica e semanticamente nos protocolos do teste e na fala oral e(ou) escrita dos sujeitos idosos, busquei a estrutura do imaginário, suas características, compatibilizando-as com os fenômenos da velhice, do tempo e da morte.⁵ Considerei a importância de penetrar na estigmatizada velhice e nesse fenômeno tido como proibido até no falar – a morte. Identifiquei então o universo mítico do grupo, considerado com Sartre (1960) um “grupo em fusão”, uma vez que os sujeitos não se encontravam reunidos em um mesmo espaço. Eles foram contados nas suas residências espalhadas em Brasília, no Plano Piloto e como já disse nas cidades-satélites. Muitos dos protocolos não tiveram condição de serem considerados, pelas dificuldades de saúde dos idosos que conseguimos localizar no Cadastro dos Inativos do Governo do Distrito Federal, à época, ainda não informatizado. Adotei então o critério de utilização possível.

Já lá se vai algum tempo daquela fase em que pesquisava e escrevia sobre “Imagens da Vida e da Morte: vetores culturanalíticos de um grupo de idosos e pistas para a criação de um espaço cultural”. Este foi título da minha tese de doutorado orientada no Brasil, na Faculdade de Educação da USP (FEUSP) pelo professor doutor José Carlos de Paula Carvalho e, na França, em Grenoble, no Centre de Recherche sur L’Imaginaire (CRI) e em Chambéry, na Université de Savoie, pelo professor doutor

3 O sentido de paradigma holonômico: *holons* significa simultaneamente todos e partes. Cada *holons* tem duas tendências opostas, mas complementares na integração entre integração e autoafirmação em uma interação dinâmica o que torna todo o sistema flexível e aberto à mudança (F. CAPRA in PAULA CARVALHO, 1990, p. 213). Ao adotarmos a paradigmática holonômica aceitamos “a possibilidade de introduzir” (no processo de organizacionalizar) “as categorias do ser e da existência e da autonomia com a “eliminação da pura quantificação e formalismo” clássico, comuns ao paradigma clássico (PAULA CARVALHO, 1990, p. 222).

4 Antropolítica: uma política centrada no ser humano, que por ser um neóteno muda sempre.

5 Procurei o imaginário na relação dos idosos com o tempo vivido e por viver, das realidades na idade avançada no tempo de vida e sobre as posições ou reações destes diante do tema e da possível realidade da morte, para mais bem compreender a vida e o ser humano. Dessa temática, resultou um livro: LOUREIRO, A. M. L. **A velhice o tempo e a morte**: subsídios para o possível avanço do estudo. Brasília: EdUnB, 1998 e 2000.

Yves Durand. Em Grenoble, fui recebida no Centre Pluridisciplinair de Gerontologie e em uma universidade Interages assim como em Genebra, na Suíça, fui recebida na Université de Troisième Âge (UNI³). Em Recife, na Fundação Joaquim Nabuco e depois na Universidade Federal de Pernambuco, estive com a professora doutora Danielle Perin Rocha Pitta a quem imputo estímulo e generosidade compartilhando comigo seus conhecimentos e experiência no uso do teste AT-9. Muito devo a todos eles com quem muito tive que desaprender, aprender e reaprender. Meus conceitos estavam até ali, baseados na Administração Escolar e o enfoque antropológico passou a integrá-los. Foi uma mudança, uma nova visão!

A temática escolhida, a desenvolver iluminada pelas teorias da complexidade, tanatológica, gerontológica, do imaginário e da cultura, ficou definida, como dito, na velhice e na morte,⁶ o que me rendeu alguns conselhos para desistir pelo dito mórbido nela envolvido. Puro preconceito, pois só não envelhece quem morre cedo e a morte, quando entendida, nos faz entender melhor a vida. É ela quem determina as ações e reações na vida. Yves Durand (in THOMAS, 1998, p. 281) registra que

[...] ser um indivíduo é notadamente tomar consciência de uma condição existencial feita do 'destino mortal'. [...] por tal G Durand coloca na origem do imaginário estas realidades que são o Tempo (que passa) e a Morte. Nessa perspectiva, o imaginário simbólico tem por função resolver a angústia ligada aos dados precedentes. Segundo Gilbert Durand não há somente uma modalidade de resposta à angústia, mas muitas, que se definem precisamente no quadro da teoria das Estruturas Antropológicas do Imaginário e que ele designa por estruturas esquizomorfas (ou heróicas), místicas e sintéticas (ou disseminatórias).

As estruturas e os regimes de imagens

Daí a teoria do imaginário a demonstrar que, dependendo dessas atitudes assumidas ante a ideia da morte pelos seres humanos, poder-se constatar, conforme G.

⁶ Jean Pierre de Bois, Edgar Morin, Ecléa Bosi e Simone de Beauvoir, entre outros, trouxeram-me os dados sobre a velhice, o processo de envelhecimento e as realidades do velho. Com Philippe Ariès, Edgar Morin, Jean Ziegler, Elizabeth Kübler-Ross, Louis Vincent Thomas e Wladimir Jankélévitch, entre outros, estudei a morte descobrindo suas interfaces com as diferentes culturas.

Durand, os três tipos de estrutura. G. Durand coloca as estruturas em dois regimes: o Regime Diurno, com uma estrutura heroica, e o Regime Noturno com as estruturas: mística e a dramática disseminatória; pode ainda aparecer um imaginário sem estrutura: a desestrutura ou pseudodesestrutura.

A “estrutura é uma forma transformável desempenhando o papel de protocolo motivador para todo um agrupamento de imagens e susceptível ela própria de se agrupar numa estrutura mais geral”, o “Regime” (DURAND, 1989, p. 45).

G. Durand baseado em Betchrev e, mais tarde, em Oufland – pesquisadores da reflexologia, respectivamente, em recém-nascidos e em rãs adultas – identifica a dominante postural com a estrutura heroica do imaginário, a dominante digestiva com a estrutura mística e, com Oufland, a dominante do movimento ou copulativa com a estrutura que denominou: sintética, dramática e mais tarde chamou de disseminatória.

De acordo com G. Durand (1989, p. 40), são os três gestos – as dominantes de posição, de engolimento e de movimento – que nos são dados pela reflexologia, que desenrolam e orientam a representação simbólica. Disso decorrem as estruturas do imaginário propostas por G. Durand. O regime de imagens, conforme o autor, é uma estrutura mais ampla, mais geral, que agasalha as diferentes estruturas.

A estrutura heroica está representada com imagens de luz, de luta, dialetisa e se opõe ao preestabelecido, enquanto a estrutura mística, oposta a primeira, contém imagens de paz e aconchego, aceitando o preestabelecido. A estrutura disseminatória, como o nome bem diz, dissemina as imagens entre os dois nós aglutinadores de imagens, o heroico e o místico, ao mesmo tempo ou em tempos consecutivos, harmonizando os contrários.

O trajeto antropológico e a descoberta das estruturas

É no “trajeto antropológico”, simbiose de natureza e cultura, que vamos encontrar o imaginário, o resultado da circularidade, da troca processada de forma dinâmica e incessante entre as “pulsões subjetivas e assimiladoras”, internas e “as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (G. DURAND, 1989, p. 29).). Dessa trajetividade constante ente os polos latente e patente, resultará o imaginário, o conjunto de imagens relacionadas, amalgamadas e consteladas em um ou outro nó aglutinador –

energia psíquica; esse percurso recursivo nos dará a identificação da estrutura daquele imaginário. “São estes conjuntos simbólicos, essas constelações em que as imagens vêm convergir em torno de núcleos organizadores que a arquetipologia antropológica deve esforçar-se por distinguir através de todas as manifestações humanas da imaginação” (DURAND, 1989, p. 31). O “isomorfismo”, ou a “polarização das imagens”, darão ver a nós a “coesão psíquica”, a “coerência mítica” na representação (p.32).

[...] o imaginário não é mais que este trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual, reciprocamente [...], as representações subjetivas se explicam “pelas acomodações anteriores do sujeito” ao meio objetivo [...]; o símbolo é sempre produto dos imperativos biopsíquicos, pelas intimações do meio (DURAND, 1989, p. 30).

Sabendo-se onde se encontra o imaginário, onde ele se forma, a questão é como então localizá-lo, como encontrá-lo e identificá-lo. São várias as possibilidades instrumentais ou metodológicas a adotar, mas, na pesquisa em apreço, a opção foi pelo Arquétipo Teste de Nove elementos, criado por Yves Durand, fundamentado na teoria do imaginário de Gilbert Durand. É sobre esse teste que me debruço neste texto. Limitar-me-ei, portanto, a explicitar o que seja e como se utiliza o AT-9 e as formas de análise que adotei na pesquisa referida.

Sabendo, com G. Durand, que o imaginário é o conjunto relacional de imagens e que ele se forma na simbiose de interior (pulsões) e exterior (pressões do meio cósmico e sócial), quer dizer no trajeto antropológico e que, com o autor e mais Gaston Bachelard, que o imaginário tem potência organizativa, que ele tem força para organizar os grupos e as ações, determinei-me a desvendar esse imaginário com o uso do AT-9, pois a ideia foi oferecer subsídios míticos simbólicos, a dimensão simbólica, à organização de um espaço cultural na universidade.⁷

⁷ Convém lembrar que, à época, recém se iniciava a ideia de tais centros no Brasil. Daí meu estágio no Centro Pluridisciplinar de Gerontologia e em uma Universidade Interages, em Grenoble, na França, país berço das universidades denominadas da Terceira Idade, e em uma Universidade da Terceira idade, a Université de Troisième Âge (UNI³), em Genebra, na Suíça.

O Arquétipo Teste de Nove Elementos – o AT-9, de Yves Durand

O AT-9 é uma heurística culturanalítica da qual se lança mão para atingir este, dito por G. Durand, trajeto antropológico, quer dizer tocar, desvendar, conhecer o imaginário dos indivíduos e(ou) dos grupos. Conhecer as diferentes visões de mundo decorrentes das também diferentes reações, medos pessoais e de grupos diante da vida e da morte e do angustiante passar inexorável do tempo.

Enquanto uns lutam contra a sabida inexorabilidade da morte e da realidade insofismável do tempo que se arrasta ou corre, mas passa sempre – esquizomorfia –, outros se acomodam deixando que as coisas aconteçam como determinadas *a priori*, sem lutar, aconchegando-se nas situações diante dos perigos, atropelos da vida e a eminência ou presença da morte – antifrasia. Outros ainda existem que transitam com reações seguidas ou ao mesmo tempo de luta, de desconforto ante o preestabelecido pelos outros, pela natureza, sociedade e cultura, mas também se deixam ficar na paz, disseminando atitudes, palavras e ações que se podem localizar nos dois tipos de reações, de forma diacrônica ou sincrônica – síntese disseminatória. Conforme G. Durand (*apud* LOUREIRO, 2004, p. 29):

[...] todo imaginário humano articula-se por meio de estruturas plurais e irreduzíveis, limitadas a três classes que gravitam ao redor dos processos matriciais do “separar” (heroico), “incluir” (místico) e “dramatizar” (disseminador), ou pela distribuição das imagens de uma narrativa ao longo do tempo.

O AT-9 permite conhecer essas estruturas, ver, emergidos nos protocolos do teste, a coerência mítica ou não dos microuniversos míticos ou do universo mítico; levantar essas estruturas com seus significados e significantes diferentes, o que possibilita compreender a dimensão simbólica presente.

O AT-9 foi criado por Yves Durand com a intenção de levantar a mensagem simbólica. O teste é fundamentado na Teoria do Imaginário de Gilbert Durand (1989) e objetiva trazer à tona o imaginário pessoal e ou grupal. Yves Durand valida com o teste, que classifica como um modelo experimental de pesquisa, a teoria referida. O AT-9 é um instrumento que permite tornar evidentes dados profundos relacionados com a

interferência externa. Ele projeta, constrói e sintetiza um universo, por meio de um desenho e de uma história que se constroem motivados por nove estímulos arquetípicos precisos, nove elementos dados, a saber: **queda, espada refúgio, monstro devorador, algo cíclico, personagem, água, animal e fogo**. Na sua dupla construção – desenho e narrativa, imaginados – repousa a possibilidade da constatação da função simbólica, materializada em imagens pictóricas – nos desenhos – e, em um sentido, na semântica da história – discurso imaginado. A história ou dramatização contada dá o sentido ao desenho resultante dos estímulos arquetípicos. A elaboração final, apresentada no protocolo do teste, expressa “a posição do indivíduo” ante a angústia do tempo e da morte – elemento queda e elemento monstro –, assim como “conteúdos emocionais” liberados por meio dos aspectos “catárticos” do teste (DURAND, Y., 1988).

O AT-9: constituição e aplicação

O teste consiste, em sua aplicação, como já dito, de um desenho e de uma narrativa seguidos de um pequeno conjunto de questões e de um quadro em que o sujeito deverá colocar as representações (imagens, desenhos), as funções (o porquê dessas imagens, representações na história, qual o seu papel na história imaginada e desenhada) e simbolismos, valorizações e significados atribuídos, por ele, a cada um dos nove elementos do teste.

Os elementos são oferecidos, no teste, como estímulos arquetípicos para despertar o imaginário – conjunto relacional de imagens –, representado em imagens que deverão ser registradas pictoricamente, em uma folha de papel dada, procurando manter, em uma história desenhada, uma ligação entre eles. O discurso, a história semanticamente narrada registrada por escrito ou oralmente – quando for o caso do analfabetismo ou impossibilidade da escrita – vai fechar o significado dos símbolos, possibilitando a análise mais precisa do resultado do teste. Essa narrativa e as respostas ao pequeno elenco de questões que compõem o teste esclarecem a compreensão do desenhado e trazem novos dados, como a aceitação ou a recusa de participar da situação criada no teste. Caso a história tenha um título, este deve ser também considerado na análise do protocolo do teste.

No momento da realização do teste, convém serem observados a postura, os trejeitos do sujeito daquela empreitada bem como o espaço no qual se encontra o sujeito

e as demais peculiaridades daquele momento; daí ser recomendado o uso de um diário de campo no qual essas observações deverão ser registradas. Elas facilitarão quando da análise do protocolo do teste. O silêncio é conveniente ser mantido e o teste deve se realizar a lápis, sem o uso da borracha e em um tempo determinado de 30 minutos, para que o sujeito não se alongue em detalhes desnecessários à compreensão do teste, mas pode-se permitir mais tempo, conforme a situação.

Segundo o criador do teste, é importante serem considerados fatores de variação da prova, como habilidade gráfica, nível mental, situação entre outras possíveis interferências no ato da sua realização; o autor arrola fatores de diferenciação a considerar na análise dos protocolos do teste, a saber: sexo, idade, nível mental e contexto sociocultural (Y. DURAND, 1988, p. 138).⁸ O autor lembra que, mais especificamente, entre os sujeitos jovens a estrutura heroica aparece (DURAND, 1988, nota n.º 21, p.139) e que nos indivíduos com idade avançada, a tendência é “aparecer o imaginário do tipo místico” e ou com “dificuldades de estruturação” (DURAND, 1988, p 139).

Quanto ao nível mental Yves Durand registra que

[...] a realização de um AT-9 solicita uma atividade mental de síntese e coloca em aberto fatores diversos (prático, verbal notadamente). A hipótese de uma influência no nível intelectual sobre a realização desta prova deve, pois, ser considerada. (...) Entre cada uma das rubricas – heroica, mística, duplo-universo existencial e universos sintéticos simbólicos – e a categoria “estruturação defeituosa” existe uma diferença significativamente marcada (1988, p. 139).

Sobre a “**incidência do contexto sociocultural**”, Yves Durand, referindo-se às suas pesquisas com o uso do AT-9, coloca que

⁸ Convém, no entanto, registrar que, nas pesquisas do referido autor, não aconteceu diferença significativa com relação ao **sexo** dos sujeitos e que, no tocante à idade, disse o autor inicialmente que, “enquanto prova técnica de estudo do imaginário, ele perde sua sensibilidade”, mas em nota (n.º 20) de rodapé, da mesma página de seu livro *L’exploration de l’imaginaire, introduction a la modelization des univers mythiques* (1988, p. 139), diz “não ser esta uma regra absoluta e que em certos casos a expressão do imaginário é possível”.

[...] muitos trabalhos foram consagrados ao estudo de amostras de um contexto cultural diferente deste no qual foi efetuado nossa experimentação (como o de Danielle Perin Rocha Pitta, em Recife, no Brasil, 1979 – nota n.º 24, p. 140) e nós temos igualmente pesquisado, por nossa parte, a incidência do meio informativo de um sujeito sobre a realização de suas produções imaginárias. Em resumo, pode-se dizer que as produções realizadas no AT-9 não são jamais criadas *ex nihilo*. Certamente cada sujeito dá uma conotação pessoal à sua obra, mas imprime sua iconografia e suas modalidades diversas de estruturação mítica ao estoque e ao conjunto de imagens e de mitos nos quais ele vive..” (1988, p. 140).

A imaginação tem função de imaginar o “objeto funesto” – a morte, o tempo mortal, mas também é criadora de imagens da vida triunfante sobre a morte, que provém, ambas as imagens, de esquemas primários fundamentais (DURAND, 1989). O princípio constitutivo da imaginação, no qual Yves Durand se apoia, é o de representar por meio de símbolos, os rostos do tempo e da morte, para dominá-los; é o meio de diminuir a angústia da sensação do passar do tempo, em suas formas negativas.

O teste objetiva obter um conjunto de informações simbólicas variadas.

Os elementos do teste AT-9

Os nove elementos do teste AT-9 objetivam provocar a questão do tempo e da morte, da angústia em geral, da sensação angustiante ante o tempo que escapa constantemente e a inexorabilidade da morte para todo e qualquer ser vivo – notadamente para o ser humano que, diferente dos demais, tem consciência da sua natureza mortal, mesmo que tente escamoteá-la imaginando-se imortal –, com a finalidade de encontrar um meio de resolver essa certeza, a única certeza que o angustia.

Os elementos referidos do teste classificam-se, conforme o seu criador, em três categorias diferentes. Os elementos arquetípicos que remetem à angústia, à morte são a queda e o monstro devorante; os elementos espada, refúgio e alguma coisa cíclica são os estímulos arquetípicos de criação e os demais elementos do teste – água, animal e fogo – são elementos que complementam a dramatização, a história imaginada e desenhada. O elemento personagem é o protagonista da dramatização imaginada.

Yves Durand selecionou os nove elementos arquetípicos do AT-9 conforme seus significados mais profundos, universais, para servirem de motivação ao traçado gráfico figurativo – pictórico – e ao discurso historiado, elementos representativos da trama criada pelo sujeito. Convém lembrar que os arquétipos são universais enquanto os símbolos dependem na sua conotação, do contexto em que se inserem, quer dizer, os símbolos mudam conforme a cultura, a filosofia, a religião, a sociedade e o ambiente em geral.

Os elementos têm sua significação própria. Busquei, na realização da pesquisa, o auxílio complementar do dicionário de Símbolos de Chevalier e Greerbrant (1988) bem como na obra de Gilbert Durand (1989), mas registramos aqui as colocações de Yves Durand (1988), quanto às significações de cada elemento, como segue:

Quanto ao elemento **QUEDA**: o autor registra que “a queda, no vocabulário do imaginário, é um *schème* (um trajeto dinâmico próximo de um gesto) mais que um arquétipo. É se atualizando que queda chega ao arquétipo vertigem” (DURAND, 1988, p. 50). Yves Durand diz, lembrando Bachelard, que “a queda representa [...] para o ser humano um *schème* fundamental, uma ‘metáfora realmente axiomática’; e constitui, para a consciência, ‘o componente dinâmico do movimento e da temporalidade’” (BACHELARD, 1944, *apud* DURAND, 1988, p. 51); lembra que como

[...] a primeira experiência do medo entre os recém-nascidos, ela pode ser considerada como o primeiro arquétipo de uma experiência angustiante vivida pelo ser humano. Assim, extrapolando-se, pode-se assemelhar ao nascimento – ao traumatismo do nascimento – a uma queda vivida (DURAND, 1988, p. 51).

A queda, segundo o autor, lembra o erro existencial da angústia humana e representa, mais facilmente, o fim, a morte, do que a origem, a vida. A significação dada à queda, no velho Testamento, lembra o pecado original. A queda é a perda de um ponto de apoio. Cair significa perder o equilíbrio, descer, ir ao fundo. Lembra a angústia humana (DURAND, 1988, p. 51).

Quanto à **ESPADA**: Yves Durand (1988, p. 54-56) escolhe a espada por ela cobrir os três níveis de agrupamentos de imagens simbólicas que compreendem a estrutura esquizomorfa do imaginário: símbolos ascensionais, símbolos espetaculares e

símbolos diairéticos. A representação da espada no teste pode-se apresentar de formas variadas. Na escolha do tipo de espada pelo sujeito-autor do teste, repousa a atualização da imagem no sentido da estrutura: uma arma pode representar um combate – mais de acordo com o embate existencial do indivíduo; uma espada – o semantismo de corte, da separação, da destruição, da punição. Pode a espada representar poder paterno, pureza e pode colocar em evidência características apolíneas purificadoras, mágicas – espada do herói mitológico. “Com a espada dispomos de um estímulo destinado a apresentar as respostas que atualizam a mitologia heroica e dando conta, deste fato, do regime diurno da imagem” (DURAND, 1988, p. 57). No entanto, ela pode ser representada apenas por uma faca, utensílio que descasca uma fruta, o que leva a uma interpretação não heroica.

Quanto ao elemento **MONSTRO DEVORADOR**: ele é colocado no teste, por Yves Durand, para suscitar o problema da angústia humana ante o tempo fugaz e o medo da morte, o simbolismo da noite inquietante. É a “grande imagem arquetípica, suficientemente concreta tendo por função sugerir funcional e simbolicamente a Morte e o Tempo angustiante” (DURAND, 1988, p. 52). Ele está relacionado “ao simbolismo da animalidade ansiogênica”. Nos símbolos teriomorfos, G. Durand (1989, p. 51-65) lembra o polimorfismo do símbolo animal e o coloca como representação positiva, quando expressa em animais domésticos como as pombas e os cordeiros, ou negativa, com imagens representando répteis, ratos, pássaros noturnos entre outros. A função devoradora do animal é expressa largamente na obra de G. Durand, em que se encontram termos como comer, morder, mastigar e manducar, ao se referir ao animal (in Y. DURAND, 1988, p. 52).

O elemento REFÚGIO: remete ao regime noturno das imagens, à estrutura mística, antifrásica e diz respeito a um imaginário oposto ao precedente; simboliza a proteção e o aconchego; pode representar lugar protetor, guardado, íntimo, recipiente, feminilidade maternal, embarcação, tumba, etc. A imagem da figura materna representa o refúgio primordial, o feto no útero materno; a mãe terra pode referir-se ao túmulo⁹

9 “Segundo Bachelard (1948), o ventre materno e o sepulcro, assim como o sarcófago, são vivificados pelas mesmas imagens: a hibernação dos germes e o esconderijo da crisálida. O fechamento das tumbas corresponde ao fechamento dos germes do imaginário do refúgio protetor. Nas análises consagradas aos continentes, G. Durand inventaria as imagens relativas à caverna, casa, mandala, centro do barco, do barquinho, do carro, da concha, do ovo, da carruagem e, em todas, o arquétipo do refúgio está implícito”. “A gruta expressa a vontade romântica, o sentido de refúgio, para G. Durand, que lembra com R. Bastide,

(DURAND, Y., 1989, p. 57-58 e 60). Em um microuniverso heroico, o elemento refúgio será sempre um lugar de “refúgio contra” um perigo, enquanto, para o imaginário místico, o refúgio é símbolo de bem-estar e da vida em paz, conforme um sentido arquetipal.

Sobre **ALGO DE CÍCLICO** (que gira, que se reproduz, ou que progride): é um elemento, um estímulo arquetípico que, no mais das vezes, sugere o imaginário sintético, mas G. Durand (*apud* Durand, Y., 1988, pp. 60-63) lembra ser possível colocá-lo tanto no regime diurno como noturno das imagens. “A ideia de progresso parece comandar a escolha do arquétipo cíclico” (DURAND, 1988, p. 63). Pode algo cíclico se localizar em um microuniverso heroico, místico ou sintético. A estrutura mítica, caracterizada pela harmonia dos contrários, pode ser sugerida por um *schème* cíclico e um arquétipo cíclico, apesar de não explicitado claramente, pode ser percebido (no viés das estórias) nos protocolos heroicos.¹⁰

A Água, o Animal e o Fogo são considerados elementos complementares do teste AT-9, com significados polivalentes.

A ÁGUA: Bachelard (1942, *apud* G. DURAND, p. 69) diz que “ao lado do riso da água, da água clara e alegre das fontes”, a água “sabe dar lugar a uma inquietante ‘estinfalização’ da água”. A água dormente, parada, perigosa é considerada por G. Durand (1989, p.69-79), quando analisa os símbolos nictomorfos. O medo da água, seus aspectos tenebrosos, características inquietantes (água negra, hostil), mortuária, convite a morrer, convite a uma viagem sem retorno, lembra fatalidade. O sangue menstrual, a imagem do corpo feminino, que a água sugere, é considerado elemento nefasto, no aspecto negativo do elemento água. No entanto, a água pode ser límpida e sugere então a estrutura esquizomorfa, heroica, como gotas da água que lembram a pureza, a purificação do mundo. A água mística, que remete à estrutura antifrásica, é a simbolizada pelo líquido amniótico – água protetora; enquanto a água que identifica a

quando este se refere às influências ontogênicas e filogenéticas, o traumatismo do nascimento, o risco de cair, a saída do refúgio cavernoso, do ventre materno para o mundo hostil” (DURAND, 1988, p. 57-58).
10 O gesto rítmico, de ciclo e de progresso (lembrando a dominante sexual, copulativa, rítmica, de movimento), caracteriza a estrutura sintética, o movimento da mão, ao pegar a espada, assim como do encolhimento ao esconder-se no refúgio e sair dele, também dinamismos; assim sendo, Yves Durand considera ser impossível ter um arquétipo, com um único termo que represente essas imagens de ritmo e opta pela expressão: “algo de cíclico, que gira, que se reproduz, que se movimenta, que progride”, que induz o dinamismo cíclico prolongado, por um movimento de progresso.

estrutura sintética é a da chuva, do ciclo das águas, promessa de crescimento vegetal e as águas da história diluvial¹¹ (DURAND, 1988, p. 64-65).

O ANIMAL: é um estímulo arquetípico que, conforme o contexto, pode remeter a uma estrutura heroica, como representação de certos pássaros, aves de rapina, águia (a pomba é mística) ou a uma estrutura mística, como certos peixes; ou ainda à estrutura sintética, como uma serpente desenhada (ciclo temporal, mudança de pele).

O FOGO: como a água e o animal, também tem polivalência de significação simbólica. O fogo purificador faz parte do simbolismo heroico; o calor, indispensável à nutrição, é isomorfo da estrutura mística (“calor doce”, fogo significando calor sexual, rituais iniciáticos, ou passagem da vida para a morte”); remetendo à estrutura sintética, encontramos o fogo epifânico (fogueira de São João), símbolo de Deus, renascimento, mediador entre natureza e cultura; pode contribuir e acentuar seu semantismo angustiante de destruição, de fim, de morte, quando em forma de cataclisma: “incêndios, vulcões, guerras, seca, sol devorador e tenebroso e instabilidade do tempo” (DURAND, 1988, p. 66).

PERSONAGEM: é o ator da estória criada, o agente da trama realizada no microuniverso, expressado no desenho; pode ser homem simples, um herói, um pastor, um cavaleiro medieval, caçador, pescador, andarilho; pode ser masculino ou feminino, e ser representado no plural (mais de um). O personagem pode também ser representado por um homem mau, legendário, conforme a “polimorfia, e a polissemia” no quadro da experimentação (DURAND, 1988, p. 49). A postura, posição do personagem no desenho – se em pé, sentado, curvado, deitado –, bem como sua localização, próxima ou distante dos demais elementos, serão indicativos para a identificação da estrutura do imaginário a qual pertencem.

A análise do teste

A leitura do universo mítico dar-se-á no conjunto, gráfica e semanticamente registrado no protocolo do teste, dos nove elementos arquetípicos considerados

11 Yves Durand (1988, p. 65) coloca que “a água é uma matéria arquetípica para a imaginação que toma as formas e as significações polivalentes, dependendo das constelações isomorfas de imagens”.

* In G. DURAND, 1989, p 69 – nota da tradutora: “Do lago Estínfalo (cf. o trabalho de Hércules, ‘Os pássaros do lago estínfalos’) (N da T.)”

estímulos a imaginação, para representar, de forma adequada – ao grau da angústia do passar do tempo e do medo da morte –, as imagens simbólicas e posições interligadas, demonstrativas da estrutura do imaginário, seja heroica, mística, sintética ou defeituosa. Os agrupamentos, as constelações, os enxames de imagens se categorizam como esquizomorfos ou heroicas, quando o elemento espada tem papel significativo, tanto de luta como de separação; antifrásicos ou místicos, quando o elemento refúgio se sobressai na simbolização da paz e da harmonia, e dramáticos sintéticos, depois denominados por G. Durand como disseminatórios, em que não há oposição entre a característica heroica e a mística; em que pode haver duplo universo existencial ou simbólico evidenciado. Quando o desenho dos elementos e o discurso se apresentam soltos sem ligação aparente diz-se se estar presente a um imaginário sem estrutura ou desestruturado, podendo, no entanto, aparecer protocolos contendo um desenho explodido e um discurso coerente, ou vice-versa e daí termos um imaginário pseudodesestruturado.

Os estímulos arquetípicos “espada”, “monstro”, “refúgio” e “coisa cíclica”, além do “personagem”, em uma primeira leitura, são importantes para a condução da identificação da estrutura do imaginário presente no universo mítico. Os elementos espada, queda, monstro e personagem levam ao entendimento da presença de um microuniverso com estrutura heroica do imaginário – esquizomorfia; a presença do elemento refúgio, com a do personagem, leva à constatação da presença de um universo mítico com estrutura mística do imaginário – antifrásica; os demais elementos – água, animal e fogo – completam o sentido, para o entendimento do universo mítico na dramatização pictórica e semântica, imaginada pelo sujeito-autor, expressa no protocolo do teste.

Sobre os modelos de análise do teste

No afã constante de tornar evidentes as imagens da vida e da morte, Yves Durand cria possibilidades de análise do teste AT-9. Apresenta o “**modelo instrumental**” em que explicita a forma de aplicação do teste e o fundamenta, lembrando que se destina “à obtenção de mensagem composta de símbolos e uma organização desses símbolos nas mensagens” (DURAND, 1988, p. 46). Inicia-se a aplicação do teste pedindo-se ao sujeito que imagine uma história e a desenhe entregando-lhe uma folha de papel onde

se encontra registrada a ordem: “componha um desenho com: uma queda, uma espada, um refúgio, um monstro devorador, alguma coisa cíclica (que gira, que se reproduz ou que progride), um personagem, água, um animal (pássaro, peixe, réptil ou mamífero), fogo” (DURAND, Y., 1989, p. 47). Feito o desenho, entrega-se outra folha em que a ordem é: “Explique seu desenho” – quer dizer conte por escrito a história imaginada e já desenhada. Esta é a parte semântica do teste, o discurso ou narrativa. Acompanha a ordem escrita, a instrução oral sobre a necessidade de se fazer uma síntese dos nove elementos propostos e de realizar uma narrativa contando o que acontece no desenho. Em outra folha, apresenta-se o pequeno elenco de questões seguido do quadro-resumo em que deverão ser registrados a representação, a função e o simbolismo atribuídos, pelo sujeito, a cada um dos nove elementos do teste, objetivando a obtenção de informações complementares à análise do protocolo de cada sujeito.

Segundo Yves Durand, o objetivo desta técnica é levantar “os fatos simbólicos materializados por uma imagem (desenho) e um sentido (discurso)”; ter “a organização desses fatos em um subconjunto significante”, para constatar a unidade nas diretrizes do teste e obter o procedimento linguístico de simbolização graças ao questionário (Y. DURAND, 1988, p. 47).

O **Modelo Descritivo** permite o “inventário dos universos míticos”. Muitos fatores entram na análise dos microuniversos como identificar “a polarização mítica (heroica, mística, etc.) e sua orientação temática positiva ou negativa (...); a integração estrutural (pertinência figurativa e ou funcional e simbólica de um elemento dado relativamente à polarização mítica) [...]. A organização das polarizações (acoplagem bipolar, antagonistas, contíguas, etc. [...]) e a elaboração discursiva (discurso existencial, narrativa ou discurso simbólico)” (DURAND, 1988, p. 82-83).

A **Análise Morfológica ou Elementar** trata das funções, dos simbolismos e das imagens atribuídas aos nove elementos do teste. Yves Durand expõe os modelos Cognitivos de análise do teste AT-9, enumerando entre eles os modelos: Gráficos, Matricial, Energético, Operativo e a Análise Actancial como possibilidades auxiliares na análise dos dados para o desvendar das características dos microuniversos míticos, conduzindo à classificação.

Por estarem mais de acordo com o objetivo da pesquisa em questão, efetuei a análise elementar ou morfológica – um minucioso levantamento das representações

das imagens funções e simbolismos concedidos aos nove elementos do teste –, a análise funcional, detectando as idéias de vida e de morte contidas nas funções e simbolismos atribuídos a cada um dos nove elementos do teste, e a análise actancial¹² completada com diagramas actanciais,. Assim cheguei à classificação dos microuniversos míticos: a análise estrutural.

As estruturas encontradas nos microuniversos míticos

Sobre a trama das relações explicitadas no desenho e no discurso é que incide a análise classificatória do imaginário. “A classificação de um protocolo repousa na possibilidade de se definir, a partir do desenho e do discurso, um tema existencial e ou simbólico veiculado pelo personagem desempenhando o papel de sujeito-herói da ação” (DURAND, 1988, p. 73), quer dizer: é necessário descobrir, em cada protocolo, como se define o “sujeito da ação, a morfologia as particularidades figurativas deste sujeito”; o objeto da ação – a natureza da ação efetuada pelo sujeito, a força temática que o orienta, o obstáculo combatido assim como o auxiliar, quer dizer, quem o ajuda a realizar seu objetivo (DURAND, 1988, p. 73). Como já foi dito, auxilia também, na descoberta da estrutura do imaginário registrada no protocolo, verificar, no desenho, se o personagem está em pé, sentado, deitado ou curvado e a sua proximidade ou distância com os outros elementos desenhados.

Existe uma complexidade maior para classificar o imaginário além de subscrevê-lo como heroico, místico, disseminatório ou desestruturado. Não podemos ser rígidos na classificação, pois quase sempre há uma interferência de um regime de imagens no outro: elementos heterogêneos à temática escolhida. Yves Durand (1988, p. 129-132) registra que

[...] a análise do conjunto das produções relativas aos universos míticos nos tem levado a distinguir os temas ditos ‘integrados’ dos temas qualificados como ‘impuros’. Estas designações dão conta de um problema de estruturação. Nas produções ‘integradas’ os nove elementos do modelo participam todos,

12 Yves Durand propõe a análise actancial (1988), quer dizer a localização, no discurso, das forças energéticas do conto, que se encontram identificadas pela ação, pelos verbos. A análise actancial está explicitada com o diagrama actancial no livro: LOUREIRO, A. M. L. (Org.). **O velho e o aprendiz: o imaginário em experiências com o AT-9**. São Paulo: Zouk, 2004.

tanto por seus aspectos figurativos como por seu semantismo, à mitologia (heroica ou mística) ordenadora do microuniverso considerado. Ao contrário nas composições qualificadas de ‘impuras’, certos elementos ficam ‘inadaptados’, sem analogia com a estrutura mítica. Assim as produções ‘integradas’ comportam uma estruturação de melhor qualidade que as composições ‘impuras’ nas quais os elementos mal integrados introduzem um fator de heterogeneidade. Ao limite se pode conceber as realizações nas quais nenhum elemento está ligado a um outro elemento, quer dizer, as produções totalmente heterogêneas (não estruturadas).

Para Yves Durand (1988), essas últimas são consideradas como de *Estruturação Defeituosa* e se apresentam sob quatro formas diferentes: a) **desestruturados reais ou verdadeiros** (em que os elementos são desenhados e enumerados e descritos por eles mesmos, sem nenhuma ligação); b) **subgrupos não estruturados** (não ligados entre si, mas podendo ser estruturados como subgrupos); c) **pseudodesestruturadas** (os elementos parecem espalhados, mas a história os junta, na sua maioria, ou mesmo todos, em uma síntese, em que cada elemento comporta um valor simbólico, senão alegórico); e d) quando não se desenvolve um mecanismo de defesa, apesar de a angústia se expressar, a subcategoria será unificada, mas de estrutura temática não formulada.

Convém, no entanto, lembrar a advertência feita por Gilbert Durand (1989) sobre o valor e o sentido de se encontrarem as estruturas. Ele enfatiza que essa ação de procura só se atualiza se for considerado o ângulo de um relacionamento harmonioso entre os diferentes domínios do Real e com a finalidade de chegar a uma espécie de síntese totalizante. G. Durand insiste que o que importa

[...] é passar da morfologia classificadora das **estruturas do imaginário** a uma fisiologia da função da imaginação. É esboçar uma filosofia do imaginário a que poderíamos chamar, como sugere Novalis, ‘uma fantástica transcendental’[...] E essa função de imaginação é motivada **não** pelas coisas, mas por uma maneira de carregar universalmente as coisas como um sentido segundo, como um sentido que seria a coisa do mundo mais universalmente partilhada. Por outras palavras, se pudéssemos provar que há uma realidade idêntica e universal do imaginário (DURAND, 1989, p. 259-260).

Não interessa apenas efetuar uma classificação e sim perceber, decodificar como aquele sujeito vê o mundo com suas idiossincrasias, fragilidades e potencialidades para se integrar, se incluir no grupo e não ser excluído, aprioristicamente, por portar um imaginário sem estrutura, desestruturado ou pseudoestruturado. O imaginário pode ser reconstruído e neste mister a consideração do contexto espacial é importante ao lado dos desejos e aspirações. “A riqueza e o regime da imaginação podem muito bem não coincidir com o aspecto geral do comportamento ou do papel psicossocial” (DURAND, 1989, p. 261), Não convém, portanto, usar o teste para rotular personalidades ou a conduta de uma pessoa. O teste antropológico AT-9 destina-se a desvendar o imaginário para melhor conhecer a pessoa e assim poder ajudá-la naquilo que pode estar dificultando a sua presença na organização do mundo, sua interação social e consigo mesma.

Fundada nessas diretivas Yves e Gilbert durandianas, chegamos, em nossa pesquisa, a detectar, à época, e com aquele específico grupo de sujeitos, a presença nele de um imaginário sintético disseminatório. A visão de mundo do grupo se evidenciou. Aplicamos os modelos eleitos de análise aos protocolos realizados com o grupo de sujeitos idosos e descobrimos a sua paisagem mental, apontando os indícios e as configurações da latência, as imagens de vida e de morte. Para melhor perceber o trajeto antropológico do grupo, situamos seus componentes no tempo e no espaço (cultura) considerado, quer dizer em Brasília, cidade polissêmica com seus habitantes advindos de todas as regiões do Brasil, bem como do restante do mundo. O resultado da análise dessa trajetividade simbiótica entre interior e exterior permitiu-me apontar as pistas, o encaminhamento da proposta simbólico-organizacional, a proposta profunda para ser considerada na organizacionalidade, pois se pretendeu uma organização inacabada em constante fazer e refazer, um processo em ação levando em conta a dimensão simbólica desvelada.

Referências bibliográficas

- ARIES, P. **História da morte no ocidente**: da idade média aos nossos dias. Tradução Priscila Vianna de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- BACHELARD, G. **La poétique de l'espace**. Paris: PUF, 1957.
- _____. **L'eau et les rêves**. Paris: Corti, 1943.
- BEAUVOIR, Simone. **A velhice**: as relações com o mundo. Tradução Heloisa de Lima Santos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970. vol. II.
- _____. **A velhice**: uma realidade incômoda. Tradução Heloisa de Lima Santos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970. vol. I.
- BOIS, Jean Pierre. **Les vieux**: demontaigne aux premières retraites. Paris: Fayard, 1989.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T.A. Queiroz; Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dictionnaire des symboles**: mythes, rêves, coutumez, gestes, formes, figures, nombres. 8.^{ème} ed. Paris: Bouquins, Editions Robert Laffont, Jupiter, 1988.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. Tradução Helder Godinho. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- _____. **Structures**. Paris: La Table Ronde, 2003.
- DURAND, Yves. A formulação experimental do imaginário e seus modelos. In: ROCHA PITTA, D. P. R. (Coord. e Trad.). **Padronização do teste AT. 9**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1982. p. 203-266. (original publicado em 1969)
- _____. L'archétype: test à 9 elements (A.T.-9). In: THOMAS, Joel. **Introduction sur methodologies de l'imaginaire**. Paris: Ellipses, 1998.
- _____. **L'exploration de l'imaginaire**: introduction à la modélisation des univers mythiques. Paris: L'Espace Bleu, 1988.
- JANKÉLÉVITCH, V. **La mort**. Paris: Flammarion, 1960.
- KUBLER-ROSS E. **A roda da vida**: memórias do viver e do morrer. Tradução M. Luiza Silveira. Rio de Janeiro: GMT, 1998.

LAHUD, Altair Macedo. **Imagens da vida e da morte**: vetores culturanalíticos de um grupo de idosos e pistas para a criação de um espaço cultural. Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP, 1993. (dig.)

_____. **Imagens da vida e da morte**: um estudo simbólico-organizacional com idosos. Brasília, 1994. (inédito)

_____. **A velhice, o tempo e a morte**: subsídios para possíveis avanços do estudo. Brasília: EdUnB, 1998.

_____. **O A.T.-9 e o Imaginário**. Textos Universitários. Brasília: EdUnB, 1996.

_____. O AT-9 e a paisagem mental de um grupo de idosos. In: ____ (Org.). **O velho e o aprendiz**: o imaginário em experiências com o AT-9. São Paulo: Zouk, 2004.

____ (Org.). **O velho e o aprendiz**: o imaginário em experiências com o AT-9. São Paulo: Zouk, 2004.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Dulce Matos. 2. ed. Portugal: Instituto Piaget, Europa-América, 1995.

_____. **O homem e a morte**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1970.

PAULA CARVALHO, J. C. de. **Antropologia das organizações e educação**: um ensaio holonômico. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. **Da arquetipologia do imaginário à sua formulação experimental através do AT.9**: sete estudos. São Paulo, 1992. (Dig.)

SARTRE, Jean Paul. **Critique de la raison dialectique**: theorie des ensembles pratiques. Paris: Gallimard, 1960.

THOMAS, Joel. **Introduction sur methodologies de l'imaginaire**. Paris: Ellipses, 1998.

THOMAS, L. V. **Anthropologie de la mort**. Paris: Payot, 1988.

ZIEGLER, J. **Os vivos e a morte**: uma sociologia da morte no ocidente e na diáspora africana no Brasil e seus mecanismos culturais. Tradução Áurea Weissemberg. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

Este livro utilizou as fontes tipográficas
Crimson Text e DIN Next LT Pro,
e foi terminado em setembro de 2023,
em São Paulo.



· FEUSP

