



REVISTA TERCEIRO INCLUÍDO

ISSN 2237-079X

Transdisciplinaridade e Temas Contemporâneos

V. 10 - 2020

Iduina CHAVES, Marcos MORI

Complexidade, Imaginário, Educação – Uma Carta De Navegação

pp. 35-53

DOI: [10.5216/teri.v10i1.66921](https://doi.org/10.5216/teri.v10i1.66921)

COMPLEXIDADE, IMAGINÁRIO, EDUCAÇÃO – UMA CARTA DE NAVEGAÇÃO

COMPLEXITY, IMAGINARY, EDUCATION - A NAVIGATION CHART

COMPLEJIDAD, IMAGINARIO, EDUCACIÓN-UNA TABLA DE NAVEGACION

Iduina Chaves¹

Márcio Mori²

Resumo:

O objetivo deste artigo é o de compreender as relações existentes entre complexidade, imaginário e educação e de como aplicar esses conhecimentos para repensar a organização escolar e a prática docente, nas quais se realizam as práticas simbólicas organizadoras do real social, no intuito de acolher e de conhecer a cultura individual ou de um grupo, para efetivar uma prática condizente com o atual cenário em que vivemos. Trata-se de um estudo qualitativo, ancorado no paradigma da complexidade, de Edgar Morin, e nas “Estruturas Antropológicas do Imaginário”, de Gilbert Durand, e fortalecido por estudos de renomados pesquisadores. Para a realização do estudo, foram elaboradas duas heurísticas: uma descrição da trajetividade acadêmica do discente e uma modesta apresentação do Teste Arquetípico de Nove Elementos, o AT-9. Acreditamos que por meio de uma emoção estética é que se descobre até um pouco mais de si mesmo, é que se aprende a conhecer o mundo e a natureza do outro, o mundo das subjetividades, o mundo da humanidade exterior; o mundo das outras mentalidades e culturas, como nos ensina Morin.

Palavras chave: Complexidade; Imaginário; Narrativa; Educação.

Abstract:

The aim of this article is to understand the relationships between complexity, imaginary and education and how to apply this knowledge to rethink school organization and teaching practice, in which the symbolic practices organizing the real social are carried out, in order to welcome and know the individual culture or a group, in order to effect a practice consistent with the current scenario in which we live. This is a qualitative study, anchored in the paradigm of complexity, by Edgar Morin, and in the "Anthropological Structures of the Imaginary", by Gilbert Durand, and strengthened by studies of renowned researchers. For the study, two heuristics were elaborated: a description of the student's academic attire and a modest presentation of the Archetipal Test of Nine Elements, the AT-9. We believe that through an aesthetic emotion is that one discovers even a little more of himself, is that one learns to know the world and the nature of the other, the world of subjectivities, the world of outer humanity, the world of other mentalities and cultures, as Morin teaches us.

Keywords: Complexity; Imaginary; Narrative; Education.

Resumen:

El propósito de este artículo es comprender las relaciones existentes entre complejidad, imaginario y educación y cómo aplicar estos conocimientos para repensar la organización escolar y la práctica docente, en la que se realizan las prácticas simbólicas que organizan lo social real, con el fin de acoger y conocer la cultura individual o grupal, realizar una práctica acorde con el escenario actual en el que vivimos. Se trata de un estudio cualitativo, anclado en el paradigma de la complejidad, de Edgar Morin, y en “Estructuras antropológicas del imaginario”, de Gilbert Durand, y fortalecido por estudios de reconocidos investigadores. Para la realización del estudio se elaboraron dos heurísticas: una descripción de la trayectoria académica del alumno y una modesta presentación del Test Arquetípico de los Nueve Elementos, el AT-9. Creemos que a través de una emoción estética es posible descubrir incluso un poco más de uno mismo, es que se aprende a conocer el mundo y la naturaleza del otro, el mundo de las subjetividades, el mundo de la humanidad exterior; el mundo de las otras mentalidades. y culturas, como nos enseña Morin.

Palabras clave: Complejidad; Imaginario; Narrativa; Educación.

1 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará(1975) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo(1998). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Atuando principalmente nos seguintes temas:Cultura Organização Imaginário sócio-antropologia.

2 Professor de Comunicação e Expressão, Oficina de Leitura, Interpretação e Redação Cinematográfica na UNICARIOCA. Professor-Tutor de Português Instrumental à Distância do CEDERJ-UNIRIO. Doutor em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisador Colaborador do Grupo de Pesquisa Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE/UFF/CNPq. E-mail: portuguesinstrumental@gmail.com.

INTRODUÇÃO

“Estar no mundo é, pois, ser aprendiz. Não de conteúdos objetivos, mas das imagens que do mundo emanam. Aprendiz é o intérprete, que penetra em criptas para nelas, em tensa exaltação, (de)cifrar as (in)(de)cifráveis mensagens do existente.” (ESTRELLA BOAHADANA, 1992, p. 67)³

Habitamos um mundo de incertezas. Vivemo-las ano a ano e observamos, nos mínimos afazeres e nas experiências cotidianas da prática docente, a presença marcante do incerto, do que foge à lógica racional. Estamos preparados para esse enfrentamento?

Estamos nos preparando para (de)cifrar essas (in)(de)cifráveis mensagens do existente? Em que nos apoiamos como intérpretes, como aprendizes? Estamos nos preparando para navegar rumo a uma prática pedagógica que privilegie o aleatório, o acaso?

Somos navegadores. Aprendizes. Intérpretes. E em que base estamos a apoiar as nossas embarcações nas tempestades ocasionais? Com que cartas de navegação singramos os mares do pensamento? Estas são provoc(ações) para trazer à luz pensamentos que têm privilegiado questões que nos fazem ficar diante desse incerto e que nos auxiliam na travessia para uma outra margem. Assim, buscamos na literatura, que sempre se faz presente, subsídios para elucidar o pensamento e evocamos as palavras de Guimarães Rosa (1994, p. 85)⁴: “[...] o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

Para dar início a este breve estudo, no tentame de apaziguar as provocações – ou quem sabe desassossegá-las – e para realizar a travessia, cremos que o paradigma moriniano, os estudos de G. Durand e os de outros renomados pesquisadores podem auxiliar o pensar nesta trajetória.

Assim, temos como objetivo o fato de compreender as relações existentes entre complexidade, imaginário e educação e de como aplicar esses conhecimentos para repensar a organização escolar e a prática docente, na qual se realizam práticas simbólicas organizadoras do real social, no intuito de acolher e de conhecer a cultura individual ou de um grupo, para efetivar uma prática condizente com o atual cenário em que vivemos.

No que tange à metodologia, no pensar moriniano, a teoria abre alas para que o método adentre; assim, “a teoria não é nada sem o método, a teoria quase se confunde com o método ou, melhor, teoria e método são os dois componentes indispensáveis do conhecimento complexo” (MORIN, 1998, p. 337). Importante destacar que esse autor (idem, p. 339), ao se referir à definição de *método* feita por Descartes – “*é a arte de guiar a razão nas ciências*” –, complementa-a com a seguinte afirmação “*é a arte de guiar a ciência na razão*”.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, ancorada no paradigma da complexidade, de Edgar Morin, nas ‘Estruturas Antropológicas do Imaginário’, de Gilbert Durand, nos estudos de Gaston Bachelard, de Yves Durand, entre outros.

Para a concretização da investigação, no intuito de captar uma síntese das experiências vívidas e vividas do sujeito investigado, foram elaboradas duas heurísticas: uma descrição da trajetividade acadêmica do discente e uma modesta apresentação do Teste Arquetípico de Nove

3 BOHADANA, ESTRELLA. Sobre deuses e poetas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

4 ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. São Paulo: Nova Aguilar, 1994.

Elementos, o AT-9.

Neste artigo, apresentamos uma introdução e um breve estudo sobre a complexidade, o imaginário na perspectiva durandiana e o AT-9, a apresentação da trajetividade acadêmica da discente e o AT-9, além de algumas considerações sobre a importância da construção de um ambiente educacional que favoreça o imaginário.

COMPLEXIDADE – A TRAVESSIA

Segundo Morin (1998, p. 38), para se compreender o problema da complexidade é preciso saber que há um paradigma da simplicidade, que põe ordem no Universo e expulsa dele a desordem, reduzindo tudo a uma só lei ou princípio, não observando que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. A aceitação da complexidade é a aceitação de uma contradição – ressalta (idem). Salienta (ibidem) a necessidade de pensarmos sobre a *complexidade* da realidade física, biológica e humana, visto que os conceitos de ordem, desordem e organização estão presentes no Universo e na sua formação; na vida, em sua evolução biológica; na história humana, em todas as suas vertentes.

Segundo esse autor (ibidem, p. 38), "o sujeito é o ser computante que se situa, para ele, no centro do Universo, que ele ocupa de forma exclusiva: eu, só posso dizer *eu* para mim". E acrescenta (ibidem) que o *ser-sujeito* nasceu num universo físico que ignora a subjetividade que o fez brotar, que abriga e, ao mesmo tempo, ameaça. Enfim, ser sujeito é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente (ibidem). A noção de autonomia é dependente das condições culturais e sociais, portanto, alimenta-se da dependência (ibidem).

O paradigma da complexidade – complementa – “não produz nem determina a inteligibilidade. Pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada” (MORIN, 1998, p. 39). Na complexidade, reconhece-se que não há ciência pura, pois há em suspensão cultura, história, política, ética, embora não se possa reduzir a ciência a essas noções – acrescenta (idem).

Morin (2000, p. 99) aponta que aí que se instala um impasse, pois “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes”. Acrescenta (idem) que a imensa máquina da educação é rígida, inflexível, fechada, burocratizada e revela um importante questionamento: ‘quem educará os educadores’?

Nesse cenário, afirma (idem, p. 101) que “o ensino deve voltar-se a ser apenas não uma função, uma especialização, uma profissão, mas também uma tarefa de saúde pública: uma missão. Uma missão de transmissão”.

E permeando essa transmissão, depara-se com o Eros, já explanado por Platão (1976, p.108) no diálogo entre Sócrates e uma personagem fantasiosa, Diotima. Nos diálogos, por meio de inquirições, discute-se a condição desse Eros, no que tange à origem e finalidade⁵. Esse autor (idem,

5 Colocando-o “entre” o mortal e o imortal, o possuir e o não possuir, o conhecer e o não conhecer, o belo e o feio, ou seja, considerando-o como meio termo, revela-se a origem do mito. Eros é filho de Poros, a riqueza e a abundância, e de Pênia, a pobreza e a penúria. Cabe ressaltar que Poros não é figura da mitologia tradicional, mas pura invenção de Platão. Esse discurso – para os colegas de “Symposium” – é o próprio discurso de Sócrates, que utiliza Diotima como um disfarce, a fim de ensinar a modéstia a seus companheiros. Portanto, esse Eros é meio termo, um “entre”. Esse Eros, além de ser – a um só tempo – desejo, prazer e amor, “vive” entre o excesso e a falta, segundo Platão. Podemos, assim, dizer que talvez uma das grandes dificuldades de “educar” seja o fato de o professor não poder conhecer tudo ou

p.102) ressalta que o Eros permite dominar a fruição ligada ao poder, em benefício da fruição ligada à doação.

Nessa missão de transmissão, são as experiências que vão nos apontar caminhos. Caminhos incertos, muitas vezes, mas que – entre erros e acertos ou entre o atravessar a ponte ou ficar estático diante dela por um tempo – vão nos prover de experiência. É obvio que todo experimento é circunvalado de expectativas frutíferas, mas que nem sempre fornecem o resultado esperado. Questão do contexto, do local, da criatividade e da cultura se impõem e clamam por estratégias. A estratégia está ligada à criação, à inovação, a não repetição.

Nesses novos tempos em que vivemos, repensar estratégias para o agir docente constitui-se numa necessidade democrática fundamental, que é a de formar cidadãos. Impõe-se, então, uma atualização nas práticas docentes. Uma atualização em que o docente participe do processo educativo, ao invés de recolher-se numa zona de conforto.

Há de se pensar que o professor é o elaborador de estratégias. E, com estratégias, capacita-se para o acolhimento, para uma prática em que a emoção e a razão estejam presentes, unidas.

O IMAGINÁRIO NA PERSPECTIVA DURANDIANA – UMA PONTE PARA A TRAVESSIA

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

Para a abordagem do *Imaginário*, Durand (2002, p. 18) envereda pela Antropologia, como “conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens*”. Assim, esse autor (idem, p. 41) situa sua motivação *simbólica* no que denomina ‘*Trajeto 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” (ibidem). Essa noção permite realizar a sutura epistemológica entre *Natureza e Cultura* por meio da noção de símbolo e construir o que esse autor denomina ‘aparelho simbólico’. Acrescenta (ibidem), ainda, “que há gênese recíproca que oscila do gesto pulsional ao meio material e social e vice-versa”, instalando-se, neste intervalo, a investigação antropológica.

Gilbert Durand elaborou a sua ‘Teoria Geral do Imaginário’ com a crítica que fez à desvalorização da imagem e do imaginário no pensamento Ocidental, que considera a imaginação como ‘mestra do erro e da fatalidade’. É uma forma de excluir tudo o que não segue os ditames do modelo totalitário, científico, tudo o que não se pautar 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, mas que é constantemente assediado por ela.

nada conhecer, não poder oferecer tudo ou nada oferecer, não poder possuir tudo ou nada possuir, não poder informar tudo ou nada informar.

Em outras palavras, o imaginário e o simbólico vêm ocupando um espaço de destaque na trama social, haja vista os estudos e os encontros que proliferam no meio acadêmico, que ressaltam o importante papel do imaginário para a ressignificação do social.

É a instauração, aliada ao Novo Espírito Científico, do Novo Espírito Pedagógico que entende 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.

Isso significa a adoção, mesmo, de uma Cultura nova que valoriza o incerto, a álea, o prazer, a poesia, a literatura, o amor, a vida. Há caminhos para tal desejo de (re)encantamento do mundo – no nível pedagógico – pela educação, por meio das ações na escola. É uma outra forma de olhar a realidade.

Oliveira (2009, p. 679)⁶, abordando a imaginário educacional, afirma:

O imaginário educacional é devedor da concepção romântica de educação que privilegia a formação da interioridade do sujeito – daquilo que Jung denomina *das Selbst*: o si-mesmo – por meio de uma viagem iniciática, marcadamente espiritual, pela qual cada um, por intermédio das suas experiências realizadas no mundo da vida (*lebenswelt*) acede à sua ipseidade substancial num misto de real e ideal, de razão e de imaginação, de revolta e de submissão.

Essa viagem iniciática, ressalta (*idem*), vem sob a forma de “romance de formação”, por isso, a necessidade “de se estudar, mediante uma hermenêutica adequada, aquilo que constitui a substância do imaginário educacional (alegorias, metáforas, símbolos, ideologemas e mitos), ainda que apareça de um modo degradado sob a forma daquilo que designamos de ideologemas”.

O ideologema, assim, é definido por esse autor (*ibidem*, p. 691),

como um complexo significante que articula e mobiliza, ao nível actancial (eu social da ‘tópica’), o sentido figurado (semantismo simbólico e afetivo emocional) com ideias-força veiculadas pelas ideologias (orientações mais conceitualizadas, mais abstratas, mais rarefeitas) e presentes em dado contexto sociocultural.

No que tange às ideias-força, podemos ressaltar que são formadas por um grupo de palavras ou somente por uma palavra que, em consonância com o sentido total do discurso, (des)venda o que é e está subjacente, (des)coabrindo o que é pregnante e fazendo emergir o que está oculto, o que está esmagado nas entrelinhas. Evidentemente, podemos afirmar que, para desvelar o que está submerso, para imergir no imaginário, que é uma linguagem essencialmente metafórica, poética, hermética, codificada, não se pode ter pressa, tampouco compreender essa linguagem somente com o pensamento racional (DUCHASTEL, 2010, p. 54).

E a instauração desse novo paradigma vai exigir instrumentos metodológicos para apreensão do simbólico, levando em conta sua lógica própria, sua dinâmica, sua polissemia.

Importante destacar que, para compreender os símbolos, é preciso compreender o problema das “representações”, ou seja, o que um símbolo “simboliza” e representa algo. Segundo Durand (1988, p. 77), duas seriam as maneiras que a consciência emprega para representar o mundo: a maneira direta, quando o objeto é perceptível ou sensível, e a maneira indireta, quando o objeto se

6 OLIVEIRA, Alberto Filipe. Quando o imaginário se diz educacional. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.1, n. 229, p. 679-705, set./dez.2010.

encontra ausente (na consciência) ou pela impossibilidade de reproduzi-lo fielmente, podendo o objeto tornar-se presente por meio de imagens. A imaginação, como função simbólica, se revela para esse pesquisador (*idem*) como *fator de equilíbrio psicossocial*, ou seja, a constante reequilíbrio ao nível do biológico, do psicossocial, 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.

Nessa trilha de representações, está constituída a imaginação simbólica, cujo signo (ou 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 uma “representação que faz aparecer um sentido secreto, ele é uma epifania de um mistério” (*ibidem*). A esse respeito Godet, citado por Durand (1988, p. 77), afirma que, sendo a propriedade do símbolo⁷ 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 (*ibidem*), ainda, que a função simbólica é o lugar de “passagem”, de reunião de contrários – e explica também seu caráter “unificador de pares opostos”, com a etimologia da palavra símbolo: em alemão (*SinnBild*), donde *Sinn* (sentido) refere-se ao engendramento, à generatividade sistemática da significação, e, assim, do domínio idiográfico-figural; *Bild*, (forma) refere-se às constantes, às formas estruturantes, ao domínio arquetipológico da etologia humana. Assim, o símbolo funciona como “ponte” entre o biopsíquico e o sociocultural (*ibidem*, p. 12)

Em "*As Estruturas Antropológicas do Imaginário*", Durand (2002) 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. Esse autor (*idem*), levando em conta as convergências da reflexologia, da tecnologia e da sociologia, agrupa as representações correspondentes às “dominantes reflexas” em três estruturas: a heroica, a mística e a sintética. Para esse autor (*ibidem*), há dois regimes de imagens: o Regime Diurno e o Regime Noturno. O Regime Diurno fortalece-se de forma polêmica e 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 (*ibidem*).

Em resumo, o que se repete é o sentido do símbolo ou o sentido do gesto (da dominante), que é sempre redutível às três possibilidades relacionadas anteriormente, cada uma delas pressupondo uma postura, um comportamento, arquétipos, assim como um corolário de símbolos e imagens que possibilitam o conhecimento da relação existente entre as matrizes psíquicas das ações

7 Segundo Durand (1982, p.55-57) entre as hermenêuticas redutoras (a Psicanálise e a Etnologia – para as quais o símbolo é regional e lhe é negado o efeito de ‘transcendência’, o que equivale à redução do símbolo em signo), e as hermenêuticas instauradoras (a Psicologia Analítica e a Fenomenologia de Bachelard) existe a obra de Cassirer, que, no início do século XX, teve o mérito de levar a pesquisa sociológica e psicológica para o interesse do símbolo, fazendo um contraponto à doutrina do supraconsciente simbólico de Jung, à fenomenologia da linguagem poética de Bachelard, ao humanismo de Merleau-Ponty. Cassirer amplia, aperfeiçoa o inventário da consciência constitutiva do universo do conhecimento e da ação; e, na esteira de seus estudos sobre o mito, a magia, a religião e a linguagem entende que na constituição da realidade, o mais relevante não é o fundamento e a interpretação do símbolo ou do mito, mas a sua imanência – fenômeno que desloca o símbolo da análise objetiva em favor da apreensão do seu sentido, ao que Cassirer denomina ‘pregnância simbólica’ (*idem*).

humanas (as ‘dominantes’) e o meio ambiente sociocultural (ibidem). Assim, a estrutura heroica apresenta a temática do combate e da luta; a estrutura mística traz, pela instauração da ordem mística, a marca da busca da vida apaziguada, das necessidades de subsistência, das necessidades psíquicas (tranquilidade, paz), cujo contexto simbólico envolve proteção e segurança; na estrutura sintética, as estruturas heroica e mística estão em relação de compensação, e os símbolos sintéticos constituem uma constelação que gravitam em torno do domínio do tempo (ibidem). Em síntese, o universo heroico põe em ação imagens e temas de luta (do herói contra o monstro, do bem contra o mal); o Universo Místico destaca as imagens assimiladoras e confusionais; e o Universo Sintético inclui imagens divergentes, integrando-as numa ação (ibidem).

Estas estruturas do imaginário, propostas por Durand (2002), são a manifestação de uma fantasmática transcendental que assegura uma função de eufemização inerente ao fenômeno humano, com a análise das imagens provenientes de diversas culturas num nível teórico, expressas nas narrações míticas, na literatura e nas diversas formas de expressão artística. Essas imagens, como mencionado, 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 (DURAND, 1997 apud TEIXEIRA, 1990).

Chaves (2000, p. 43) ressalta que a validação da teoria das estruturas do imaginário durandianas, “a modelização dos microuniversos míticos”, idealizada por Yves Durand, ocorreu com a criação de ‘um modelo normativo’, denominado Teste Arquetípico de Nove Elementos, o AT-9.

De acordo com essa autora (idem, p. 43), o AT-9 é a formulação experimental do imaginário que, com a ‘arquetipologia geral de Gilbert Durand’, se configura como a elaboração de universos míticos, respostas à angústia original oriunda das vivências do Tempo e da Morte, que são modos de se dizer a existência do inconsciente.

Ainda de acordo com Chaves (2000, p. 43), imbuída do pensar durandiano,

Representar por meio de figuras, de símbolos, os rostos do tempo e da morte, procurando, dessa maneira, dominá-los, é o princípio constitutivo da imaginação, é uma forma de expressar o desejo de diminuir a angústia da sensação de sentir o tempo passar – a imaginação funcionando como criadora de imagens de teor funesto (morte e tempo mortal) e de imagens de vida, triunfante sobre a morte.

O AT-9, informa-nos (idem, p. 43-44), é composto por um desenho, uma narrativa e um questionário; o desenho é feito com nove arquétipos (estímulos), a saber: uma queda, um monstro devorador, uma espada, um refúgio, algo cíclico, uma personagem, água, um animal e fogo. Feito o desenho, o participante constrói uma narrativa sobre o que imaginou ao elaborar esse desenho, responde às questões propostas no questionário sobre o que foi desenhado, o que traz esclarecimentos para compreendê-lo, e, assim, surgem novos elementos para a análise.

Salienta (ibidem) que esse questionário é composto pelas seguintes perguntas: 1) Em torno de qual ideia central você construiu o seu texto?; 2) Você ficou indeciso(a) entre duas ou mais soluções para a construção do seu texto? quais?; 3) Você foi, por acaso, inspirado por um filme ou por uma leitura para construir o texto?; 4) Quais foram os elementos essenciais em torno dos quais você construiu o seu desenho?; 5) Que elementos você gostaria de eliminar no seu desenho? Por quê?; 6)

Como termina a cena que você imaginou?; 7) Se você tivesse que participar dessa cena, onde você estaria? O que faria?

Nesse cenário, cremos que a questão de uma educação da imaginação é assunto de primordial importância, pois adentra o sistema educativo, revelando as suas tendências, os seus modos de funcionamento, os seus axiomas e as suas rejeições. Provoca o repensar, tanto das orientações fundamentais como das tendências orientadoras do saber. Evidencia tipos de proximidade, de articulação e de subordinação. Põe em relevo os valores e as formas de gestão vigente. Desvela a cultura dos sujeitos/grupos/instituições. E dessa forma, promove a possibilidade de reorganizações constantes, pois, entendemos que as imagens servem para reproduzir o mundo que nos rodeia e, dessa compreensão, nasce a possibilidade, o nosso poder de melhorá-lo com metodologias/estratégias/ações mais significativas para o mundo, para o grupo, para o discente.

NO MEIO DA TRAVESSIA – O AT-9

Inicialmente, apresentamos uma exposição dos nove elementos selecionados por Yves Durand, expostos por Loureiro (2004, p. 23-24)⁸, a seguir:

Quadro 2 – O AT-9 – quadro explicativo

Queda	É um schème – atualizado chega ao arquétipo vertigem. Representa o fim, a morte, a perda do equilíbrio, o ir ao fundo do poço.
Monstro devorador	Representa a noite inquietante, o tempo angustiante, a morte.
Espada	Representa, no regime diurno, os símbolos ascensionais (verticalidade, elevação, potência), espetaculares (ascensão à luz) e diaréticos ⁹ (da divisão, confronto com os contrários)
Refúgio	Simboliza a proteção e o aconchego, o íntimo, pertencentes ao Regime Noturno, remete às estruturas místicas.
Cíclico	É representado por algo que gira, que progride e pode estar tanto no Regime Noturno como no Diurno. Pode se localizar num microuniverso heroico, místico ou sintético.
Água	Elemento complementar. Pode ser símbolo nictomorfo – água dormente, parada, perigosa, hostil, viagem sem retorno; símbolo esquizomorfo – água límpida, sugere a estrutura heroica, como gotas que lembram a pureza, a purificação do mundo; água mítica – que remete à estrutura antifrásica – é a simbolizada pelo líquido amniótico – água protetora; água que identifica a estrutura sintética é a da chuva, do ciclo das águas.
Animal	Pode remeter a uma estrutura heroica (pássaros, aves de rapina, águia), ou a uma estrutura mística (peixes, pomba), ou uma estrutura sintética (serpente desenhada – ciclo temporal, mudança de pele)
Fogo	Purificador – simbolismo heroico; calor – nutrição (estrutura mística – calor doce, fogo significando calor sexual, rituais iniciáticos ou passagem da vida para a morte); epifânico – remetendo à estrutura sintética (renascimento, símbolo de Deus, mediador entre natureza e cultura. Pode contribuir ou acentuar seu semantismo angustiante, de fim [...])
Personagem	Pode ser masculino ou feminino, é o agente da trama realizada no microuniverso expresso no desenho. A postura da personagem no desenho (em pé, sentado, deitado, curvado) e a sua localização (próximo, distante) serão indicadores para a identificação da estrutura do universo mítico construído.

⁸ Introdução da obra: O velho e o aprendiz: o imaginário em experiências com o AT-9. In: LOUREIRO, Altair Macedo Lahud (Org.). O velho e o aprendiz: o imaginário em experiências com o AT-9. São Paulo: Zouk, 2004. Quadro com pequenas adaptações.

⁹ “A arma de que o herói se encontra munido é, assim, ao mesmo tempo, símbolo de potência e de pureza (DURAND, 2002, p. 161).

Antes de apresentar os dados coletados no AT-9, apresentamos a participante, denominada Ceos. Como afirma Kerényi (2015, p.122):

Se chamamos a Odisseia de epopeia de viagem, temos de visualizar aqui uma realidade frequentemente vivida, a 'viagem', como algo totalmente determinado, diferente, por exemplo, do 'caminhar', do 'vagar'. Odisseu não é um caminhante. Ele é, antes, um viajante (ainda que um viajante *malgré lui*¹⁰) não só porque circula, mas em virtude de sua situação existencial. Apesar de se locomover, o caminhante se prende ao chão, embora não estreitamente delimitado. Com um passo, ele se apossa de outro pedaço de terra. Por certo, essa tomada de posse é apenas psíquica.

Ela se descreveu como: artista, negra, tímida, resistente. Relatou-nos que, se pudesse viajar no tempo, voltaria para o passado

Foi traçado um interessante perfil nesta escolha e, assim, recorremos a Stein para delinear o que essas palavras, no conjunto, (re)velavam, dando destaque a algumas delas.

Foi colocada em cena a palavra artista, o que nos remete à *persona*. Stein (2006, p. 101) salienta que a *persona* é “a pessoa que passamos a ser em resultado dos processos de aculturação, educação e adaptação aos nossos meios físico e social”. Ressalta (idem, p. 109) que “tanto os introvertidos quanto os extrovertidos desenvolvem uma *persona*”, que é “o rosto que usamos para o encontro com o mundo social que nos cerca” (ibidem, p. 98). Então, no que se refere à palavra artista, que utiliza a *persona*, a máscara, esse autor informa que muitos artistas são introvertidos e que podem, na vida caseira, doméstica, serem tímidos; entretanto, é somente lhes dar um papel público que eles se revelam e podem passar por pessoas amplamente extrovertidas. A *persona*, ainda no pensar desse autor (ibidem) funciona tanto para expressar algo quanto para esconder esse algo. Tímida e resistente, Ceos deseja fazer um retorno ao passado. Ir ao passado é retornar. Retorno é palavra que contém o prefixo RE, que comporta simultaneamente, segundo Morin (2011, p. 373), a ideia de repetição, recomeço, renovação, reforço, conexão entre aquilo que de outro modo estaria separado (religar, reunir). No pensar de Ceos, provavelmente, viajar através do tempo pode reorganizar algo. Ainda segundo Morin (idem, p. 375), o RE repara, restaura, entre outras, e nos interessa esse “RE” de ‘reparar’, ‘restaurar’, ‘consertar’. Isso nos leva a crer que poderíamos inquirir se esse retorno ao passado seria para consertar, reparar algo no passado.

Em atividades informais antes de elaborar o AT-9, contou-nos, por escrito, a sua trajetória acadêmica de maneira poética, pois, assim, solicitamos.

Dessa forma, ela inicia a sua narração: “*Aqui no Rio de Janeiro, o sol pela manhã tinha um brilho diferente. Emitia seus raios luminosos e deixava tudo dourado e contente. As flores que caíam no chão da escola em todas as estações do ano eram grandes e amareladas. Pareciam feitas de tecido delicado.*”

A descrição do cenário levou-nos a pensar em uma narrativa heroica, carregada de tons emocionais: sol, luminosidade e dourado. Isso nos remeteu ao Regime Diurno da imagem por conter esses símbolos. Para Durand (2002, p. 158), a “ascensão é imaginada contra a queda, e a luz, contra as trevas”. A luz – a luminosidade – tem a tendência para se tornar raio ou gládio – complementa (idem) – e indica um sentimento de potência. Entretanto, logo a seguir, aparecem as folhas amareladas que

10 Malgré lui – tradução; apesar dele. Disponível em: <https://fabriciomuller.com.br/wp/?p=3285>. Acessado em 30.9.18

caem durante todo o ano, parecendo desobedecer às estações. Adentra-se, então, num momento que, aparentemente, revela o que está por vir: a luta.

No que se refere à simbologia das folhas, Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 444) afirmam que elas participam do reino vegetal e podem ser um símbolo de felicidade ou também designar “o conjunto de uma coletividade unida numa ação coletiva e num pensamento comum”. Entretanto, mortas, amarelecidas, as folhas anunciam o que está por vir: um inverno com ventos fortes e constantes.

E profere: “*Aos sete anos, eu começava a primeira série do ensino fundamental. É perfeita a lembrança do meu primeiro dia de aula. A professora gritou comigo desnecessariamente por eu ter me esquecido de levar um bloco de papel A4 para ela. Quanta crueldade*”.

Logo na entrada, no primeiro dia, a decepção: gritos – ventos uivantes anunciavam o quase trágico, uma marca profunda. A professora – por ter algum motivo, o que é ignorado na narrativa da aluna – chamou-lhe a atenção com um grito. A professora pode ter falado em voz alta, em meio a tantas crianças, mas o fato foi sentido de outra maneira, talvez. Entretanto, para a aluna, tratava-se de crueldade. Para Rosset (2002, p. 39), o prazer de prejudicar o outro procede talvez da idolatria da certeza, do sentimento que o outro sentirá desprazer, possivelmente. Mais adiante, proferiu o seguinte: “*Eu sempre fui uma criança recatada, muito tímida e, naquele momento, tive um sentimento terrível, mas o guardei dentro de mim e tive vontade de chorar; porém, não chorei*”.

Percebe-se que ficaram resquícios de um sentimento de desprazer, tanto que o sentimento é denominado ‘terrível’. E, mais um detalhe, a criança da época se apresenta como “recatada e tímida”. Uma escola centrada na certeza, na técnica, pouco verifica isso, haja vista que o sentir é desprivilegiado, uma escola em que ainda vigora o “penso, logo existo”, ao invés de o “sinto, logo sou”, e, ademais, “o mundo só se dá sob a forma do sensível” (LE BRETTON, 2016, p.13-24). Esse autor (idem, p. 24) considera que não há nada no espírito humano que não tenha passado, primeiramente, pelos sentidos. E os sentidos, comumente, não eram trabalhados nessa escola, principalmente, no que tange à expressão corporal. Assim, nada era feito para que essa timidez fosse afastada ou minimizada.

Começa aí a trajetividade da heroína: a descida, a falta de força anímica.

Vale destacar algumas palavras para descrever o início escolar: “*Nas primeiras aulas, eu somente copiava o que estava no quadro, coisas, signos e símbolos que eu não entendia o que significavam, eu apenas copiava. E, nos meus cadernos, aqueles traços tornavam-se garranchos indecifráveis. Com o passar do tempo, comecei a copiar palavras e a decodificá-las. Inconsciente ou consciente, comecei a ler; não me recordo se entendia o que lia, mas eu sabia ler*”.

No que se refere ao aprender a ler e escrever, observa-se a prevalência do ensino prescritivo, um ensino que objetiva, segundo Halliday, McIntosh e Strevens (1974), levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística, considerados inaceitáveis, por outros, considerados corretos. Portanto, objetiva levar o aluno a dominar a língua culta ou padrão, em detrimento da existência de outros falares, regionais, possíveis. Em outras palavras, um ensino que não auxilia o discente a atravessar a ponte entre a linguagem informal e a formal e perceber que é preciso dominar esse falar culto, mas não em detrimento da própria linguagem adquirida. Trata-se de um ensino que não permite que o aluno seja bilíngue dentro de sua própria língua, que não apresenta

objetivos para aprender outro modo de falar, o que concretiza a supremacia da racionalização. Outra prova disso é o fato de decodificar sílabas, mas não compreendê-las, não lhes dar significado.

E a narração sobre o ato de ler continua no seguinte trecho, confirmando o tipo de ensino: *“Já no segundo ano, comecei a ler poemas e textos nada complexos, pequenos textos, e a responder a questões, tais como o título do texto ou do poema, as personagens, o número de versos, o número de parágrafos”*.

Esse trecho sobre o ato de ler apenas apresenta como dissecar um texto objetivamente, o que não pode promover a travessia do discente para um mundo do sentir, haja vista que trata somente do lado objetivo, racional. E a razão é importante, mas deve vir mesclada com a emoção – que se faz sempre ausente, nesse caso. O que se pode sentir ao ler um texto? Quantos mundos dentro de um mundo? O que se pode criar ou recriar a partir de uma leitura?

Isso nos pôs a pensar no que viria adiante, uma vez que já havia a previsão na narração do cenário: folhas amarelecidas, mortas. Assim, relata: *“Meu pesadelo começou na terceira série: eu tinha pavor da professora. Eu não gostava de ir para a escola, tampouco de ver a professora. Como se não bastasse, depois dessa fase difícil, minha situação na escola começou a piorar. Era só o início de meus apuros”*.

Difícil pensar nas marcas deixadas na aluna, quando afirma que o pesadelo havia começado e que sentia um pavor: pavor em relação à professora. E também pelo fato de não gostar mais de ir à escola. Triste fato. Dissecar as duas palavras, pavor e pesadelo, se faz necessário. Pavor nos remete à palavra terror, algo que assusta; pesadelo nos remete aos bastidores do sonho: sonho ruim, desagradável.

Esse acontecimento nos mostra a importância da relação professor-aluno, pois a ausência de uma relação pode ser trágica e marcante. Acreditamos que um professor pode fazer muito para que um aluno adentre o mundo do saber, da experiência, quando mescla inteligência e afeto. Byngton (2003, p. 20) sugere que se deve “transformar a transmissão do saber num processo dramático e tão emocionante como a própria vida, quando ela é vivida corajosa, despojada e criativamente”.

E, na construção do saber, cremos ser necessária a introdução desse diálogo amoroso. Assim, acreditamos, cessa-se a sensação de pavor.

Quanto aos valores nesse caminhar, na próxima série, a aluna nos revelou que, no último ano do ensino fundamental, teve *“o azar de ter uma ‘turma do capeta’. Lembro-me de que, naquele ano, foram mais de três professores que passaram pela turma. Nenhum conseguiu ficar, e o que influenciou foi o comportamento da turma. Não havia respeito nem vontade de aprender. Certa vez, colaram um papel nas costas da professora com uns dizeres horrorosos. Acho que ela chorou e nunca mais voltou. Quando definitivamente ficávamos sem professor, éramos obrigados a ir para o pátio e permanecer presos na escola. Aí vinha a coordenadora e passava qualquer tarefa para nós fazermos – poucos faziam”*.

É fato que não houve um ensino para a compreensão, para o respeito ao outro. O excesso de racionalização pode levar a isso, pois é centrado em programas. E, nos programas, nas políticas públicas que orientam o ato educativo, não há menção a uma abertura em relação ao outro, tampouco uma interiorização da tolerância, o que reforça o egocentrismo; assim, é preciso inserir nesses

programas que “compreender é também aprender a reaprender incessantemente” (MORIN, 2000, p. 102).

Mas o pavor antes citado reapareceu e foi acentuado no ano seguinte, já no ensino médio: ventos sombrios de um ‘cárcere’. Assim, ela afirma: “*O ensino médio foi o meu cárcere. As paredes da escola eram altíssimas. A iluminação era fraca a ponto de parecer mesmo um cárcere. O cenário era cinza, as paredes eram bem semelhantes às de cadeia, tijolinhos laranja pichados, nas escadarias não havia corrimão, as carteiras eram riscadas, os ventiladores de teto eram assustadores, pois a sensação de que um cairia sobre nós era constante. Ficava sempre quieta, sentada num canto*”.

Nesse ponto, indagamos: o que leva alguém a pensar a escola como um cárcere? A escola vista como cárcere é uma escola desalmada, fruto de um paradigma da simplificação, fruto de uma pedagogia da certeza, que navega na busca de porto seguro. Mas em um mundo em constante movimento, um mundo de incertezas, não há porto seguro. Certamente, era uma escola sem ternura, uma escola na qual havia promoção somente do racional em detrimento do sentir, uma escola em que o amar e brincar estavam ausentes. E mais: o sentar-se num canto passa a ideia de solidão. Segundo Bachelard (1993, p. 146), o canto é a marca de um negativismo, o local seguro, o local próximo da imobilidade, é um refúgio. E, de um refúgio, é possível assistir a todas as cenas da vida e delas não participar. Escolas desalmadas promovem a imobilidade, pois são cantos do mundo.

No final, o último ano: uma comemoração. A trajetividade da heroína começa a se redesenhar. É nesse momento que outros ventos sopram, e ela relata: “*No último ano, cheguei a comemorar, pois ficaria livre da prisão*”.

Hillman (1998, p. 39) afirma que “o *puer* não suporta a falta de direção com tempo e paciência. Não sabe quase nada das estações e da espera”. Enfim, o *puer* não compreende a “complexidade labiríntica do mundo horizontal”(idem).

Mundo horizontal que, segundo esse autor (ibidem, p. 38), é o contínuo do tempo/espço, denominado ‘realidade’; o mundo do *puer* é vertical, do voo e da queda. Entretanto, mesclado a esse esquema vertical, outro se apresentava: o intimista, o regime pleno do eufemismo. Teixeira e Araújo (2011, p. 51), estudiosos da obra durandiana, salientam que o regime noturno da imagem, oposto ao diurno, é “idêntico em força e coesão”, promove “um suave retorno ao centro”, por não combater o destino, mas assimilá-lo. Para Durand (2002, p. 200) “a fantasia do *Regime Noturno* conservará da técnica polêmica a preocupação da couraça, a precaução da defesa e da ostentação”.

Importante destacar, nessa afirmação, a simbologia da palavra prisão. Martin (2012, p. 634) afirma que poucas coisas provocam tanto medo nos sujeitos como o pensamento da prisão, pois “os seres vivos, desde a saída da semente, do ovo ou do útero, lutam inatamente pela liberdade”. Será que nós, docentes, tantas vezes quixotescos, paramos para pensar nisso? Será que consideramos a escola somente como agente de libertação dos grilhões da ignorância?

Finalmente, após a queda, a ascensão – como em todo trajeto em que se manifesta a heroicidade. A aluna destaca uma frase esperançosa, que contém reflexão sobre o que se passou, entre vendo a sua situação escolar e os planos que seriam traçados, e o recebimento de um elogio: “*Ótimos professores eu tive. Em paralelo, comecei a estudar para o ENEM. Fraca em Matemática, comecei a pensar em fazer Publicidade e Propaganda. Gosto de lembrar que, certa vez, uma professora*

escreveu a seguinte frase no final de meu texto: – ‘vale a pena cuidar do seu texto.’ Apesar dos meus erros, ela escreveu isso”.

Nesse ponto, ancoramo-nos no pensamento moriniano, pois esse autor afirma que essas experiências podem nos tornar incapazes para a vida ou que, contrariamente, podem nos reforçar (MORIN, 1998, p. 198).

Nesse caso, percebemos um reforço, pois na trajetória, no caminhar, ela se deslocou entre os ventos, ora fortes, ora calmos, com uma intenção de superar as agruras – ventos de borrascas que sobre ela abateram.

(Re)velada a participante, apresentamos o AT-9. Convém ressaltar que, neste estudo, realizamos no AT-9 algumas adaptações. Dessa forma, não privilegiamos as análises morfológica, elemental, funcional ou actancial; entretanto, delas fazemos modestos usos. A seguir, ei-las.

CEOS: A GUERREIRA E O ANJO CAÍDO

a) PROTOCOLO Nº 9

Idade: 19

Gênero: Feminino

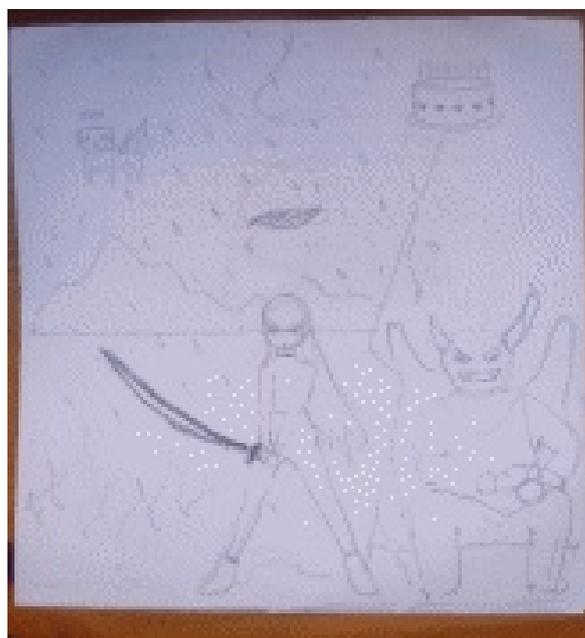
Instrução: cursando o primeiro período do Ensino Superior

Estrutura: microuniverso mítico heroico

Primeiramente, apresentamos o desenho elaborado por Ceos (Fig. 1). A seguir, o relato sobre o desenho e um esquema para mostrar a sequência narrativa da história. Posteriormente, a apresentação de um questionário em que a participante responde a questões sobre a ideia central do relato, se ficou indecisa com relação ao desfecho da história, se foi inspirada por um filme ou livro, os elementos essenciais em torno dos quais construiu o desenho, os elementos que não deveriam aparecer no relato e, se tivesse de participar da história/cena, em que local estaria e o que faria.

Postas nos quadros, a seguir, assim ficaram os relatos de Ceos, e o intento é o de elaborar uma análise simbólica e cultural dos dados coletados com o AT-9.

Figura 1: a guerreira e o anjo caído



b) O relato do desenho: Uma jovem guerreira luta contra os poderes malignos de um anjo caído (mal). De seu trono, o anjo caído ataca, colocando fogo em todo o vilarejo da jovem pelo simples prazer de destruição.

A jovem e seu povo vivem nas montanhas. Durante uma luta, ela lembra a perda do seu cãozinho, que foi morto pelo mal, e relembra as dificuldades e a ausência de prazeres que o mal a impediu de viver. A jovem, com sua espada de bronze, está decidida a dar sua vida para a destruição daquele anjo caído. Há muita chuva, choro, mágoa e esperança envolvida. O futuro do seu povo está em suas mãos, e o seu fracasso resultará em mais mortes inocentes. Mas ela vence a luta.

c) Final da história: o futuro está nas mãos da heroína.

d) Ideia central do discurso: a luta da jovem guerreira para preservar um espaço.

e) As sequências narrativas

Ideia central do discurso: a luta da jovem guerreira para preservar um espaço

1. Uma jovem guerreira luta contra os poderes malignos de um anjo caído (mal).

2. O anjo caído ataca do seu trono, colocando fogo em todo o vilarejo da jovem pelo simples prazer de destruição.

3. A jovem e seu povo vivem nas montanhas,

4. A luta e a lembrança da perda do animal de estimação.

5. A jovem, com sua espada de bronze, está decidida a dar sua vida para a destruição daquele anjo caído.

6. Há muita chuva, choro, mágoa e esperança envolvida.

7. O futuro está nas mãos da heroína. Ela vence a luta.

f) Questionário (pontos básicos para a interpretação)

1. Em torno de qual ideia central você construiu o seu texto?

Resposta: – *Em torno da personagem principal e do anjo caído.*

2. Você ficou indecisa entre duas ou mais soluções para a construção do texto? Quais?

Resposta: – *Não. Apenas fiquei indecisa em chamar o personagem de anjo caído ou diabo/demônio.*

3. Você foi, por acaso, inspirada por um filme ou por uma leitura para construir o texto?

Resposta: – *Não. Lembrei apenas da Bíblia que cita o demônio.*

4. Quais foram os elementos essenciais em torno dos quais você construiu o seu desenho?

Resposta: – *A chuva e a personagem com espada.*

5. Que elementos você gostaria de eliminar no seu desenho? Por quê?

Resposta: – *Nenhum, apesar do bolo desconexo. Mas gostei do bolo.*

6. Como termina a cena que você imaginou?

Resposta: – *Com a jovem derrotando aquele anjo caído e sendo reconhecida como alguém importante entre os povos das montanhas. Uma heroína, uma lenda.*

7) Se você tivesse que participar da cena, onde você estaria? O que faria?

Resposta: – *Eu seria a jovem guerreira, corajosa e forte, além de esperta.*

g) Análise do desenho elaborado por Ceos

Queda	É um schème – atualizado chega ao arquétipo vertigem. Representa o fim, a morte, a perda do equilíbrio, o ir ao fundo do poço.
Monstro devorador	Representa a noite inquietante, o tempo angustiante, a morte.
Espada	Representa, no regime diurno, os símbolos ascensionais (verticalidade, elevação, potência), espetaculares (ascensão à luz) e diaréticos ⁹ (da divisão, confronto com os contrários)
Refúgio	Simboliza a proteção e o aconchego, o íntimo, pertencentes ao Regime Noturno, remete às estruturas místicas.
Cíclico	É representado por algo que gira, que progride e pode estar tanto no Regime Noturno como no Diurno. Pode se localizar num microuniverso heroico, místico ou sintético.
Água	Elemento complementar. Pode ser símbolo nictomorfo – água dormente, parada, perigosa, hostil, viagem sem retorno.

Análises estrutural, morfológica, elemental e simbólica

Estrutura: microuniverso mítico heroico

Elemento	Representação	Função	Simbolismo
Queda	folha/chuva	anunciar a queda (outono)/ cenário	renascimento
Espada	arma na mão da guerreira	combater	defesa/potência
Refúgio	não há	não há	desprotegida
Monstro	anjo caído/demônio	perigo real	destruição
Cíclico	bolo de aniversário	Vitória	Vitória
Personagem	jovem guerreira	combater o demônio	força, combate
Água	Chuva	cenário nublado	esperança de mudar
Animal	cachorro com auréola	anjo protetor ausente	desproteção
Fogo	fogo lançado pelo monstro	destruir a vila	destruição

Trata-se de um microuniverso mítico heroico.

Relendo o relato de Ceos, encontramos as seguintes palavras: a jovem, o poder, o anjo, o trono, o fogo, o vilarejo, a destruição, o povo, as montanhas, a luta, o cãozinho, o mal, os prazeres, a espada, a vida, a chuva, o choro, a mágoa, a esperança, o futuro, as mãos, o fracasso, as mortes. Com essas palavras, os atributos se destacam: guerreira, malignos, caído, bronze. Quanto aos verbos utilizados (lutar, atacar, viver, perder), há a presença de um verbo no futuro: “resultará”. Cinco palavras têm forte conotação de negatividade, como mal, choro, mágoa, fracasso, mortes. Os substantivos nos dão a ideia da história relatada e, com os atributos, os adjetivos, é que a história começa a ser delineada: uma (jovem) guerreira luta com sua espada (de bronze) contra o mal e o seu fracasso resultará em mortes. As preposições também têm importante papel na narrativa.

Importante destacar que Hillman (2018, p. 112) afirma que “uma imagem é uma cena, um humor e um contexto específicos” e que “os fatores que ajudam a determinar o humor e a cena, e que determinam definitivamente o contexto (modos de tecer) são as preposições”, pois as preposições

apontam o modo das relações e, conseqüentemente, as estruturas dos acontecimentos. Assim, as preposições “contra”, “com”, “de”, “durante”, “em” tecem a história – que já vem, inicialmente, marcada por “contra”, o que já nos revela a oposição, e por “durante” que evidencia a temporalidade.

Insere no Regime Diurno da imagem, o regime da antítese, ela constrói a sua narrativa, dando ênfase à arma, a espada, pois “a arma de que o herói se encontra munido é, assim, ao mesmo tempo símbolo da potência e da pureza” (DURAND, 2002, p. 161). Potência destacada pelo levantar da espada contra a queda, contra o sucumbir, contra o fracasso, pois dela (como guerreira) depende o futuro do povo. Uma folha outonal cai ao mesmo tempo que pingos de chuva. Folha caindo, provavelmente amarelecida, é uma folha morta, caída, informa-nos a mudança de um ciclo, de estação. Entretanto, cabe lembrar que a folha deve ter caído de uma árvore, das ramagens aéreas, ou veio carregada pelo vento da chuva. A folha trazida pelo vento, como abordado anteriormente, pode trazer a ideia de transporte, forçando ou não um curso, com e pelo vento pode anunciar transformações boas ou ruins (MARTIN, 2012, p. 60).

Quanto à simbologia da chuva, inicialmente, é evidente “o sentido de fertilização, relacionado com a vida e com o simbolismo geral das águas” e apresenta um significado de purificação (CIRLOT, 1984, p. 159). Esse autor traz uma interessante informação: pelo fato de vir do céu, tem parentesco com a luz e, em muitas mitologias, é considerada “como símbolo da descida das influências espirituais celestes sobre a terra” (idem).

Vejam mais alguns elementos: empunhando a arma, a heroína está pronta para o combate, e um monstro (do seu trono) ataca um vilarejo, pelo simples prazer de destruir. A jovem guerreira (ou Ceos) não construiu um refúgio: está em campo aberto – é só a luta a essência da história. Intriga-nos o elemento desconexo: um bolo de aniversário com treze velas. Que lembranças Ceos trouxe à tona? Por que ela mesma chama essa imagem de desconexa, uma imagem que não se relaciona com a história? Tentamos, em conversas informais, descobrir o significado da imagem; entretanto, as tentativas foram em vão.

Recorremos a Barcellos (2017, p. 138), que afirma que a memória do doce é uma memória para cima, elevada, mas que pode ser também para o abismo, para a descida. O bolo, no alto, é o anúncio da comemoração, da celebração da vitória, do festejo. Ceos trafega no regime das antíteses.

Flanando como um anjo, com uma auréola, está no alto – como um anjo – o cão protetor. O fogo da destruição está ardendo na vila, e a tristeza impera: “há muita chuva, muito choro, mágoa, e esperança envolvida”. Ela venceu o fogo com esse despejar da água. Se por um lado, numa ponta há um monstro, um demônio, que também é denominado cão, por outro, há um cão angelical – possivelmente o cão morto, de estimação – que não mais pode proteger. Demônio, o mal, e anjo, o cão morto, estão na cena. Cabe lembrar que Bachmann (2016, p. 53) afirma que, em termos psicológicos, o cão liga o inconsciente escuro à consciência clara, enfim, assegura o trânsito entre esses dois mundos.

Ceos afirmou que, para construir a história, lembrou-se da Bíblia, o que evidencia a sua religiosidade, pois, ao pensar na figura do monstro que deveria combater, trouxe a imagem do Anjo caído do céu – o demônio.

Para ela, o Anjo caído destrói por destruir: não há razão – o mal pelo mal. E ela está nesse cenário em que o mal também vive – vivendo e lutando. Assim, insegura em seu “vilarejo”, sem a

proteção de um refúgio, de uma casa, de um lugar de intimidade, sabe que o futuro está em suas mãos: vencer ou vencer e sobreviver. Não há mais espaços para a perda.

Quanto ao fogo destruidor, segundo Martin (2010, p. 84), “no mito, como na realidade, às vezes, o fogo limita-se a destruir; entretanto, muitas vezes, destrói de maneira a criar um novo mundo, com o resíduo purificado ou da essência em cinzas”. No caso do desenho de Ceos, trata-se de um fogo destruidor, contra o qual ela não está impotente. Entretanto, ela deixa claro que contra as intempéries da vida, em meio a chuva purificadora, que veio banhar essa destruição – lágrimas salgadas –, ou o próprio choro e a mágoa, ainda há esperança.

Perguntada sobre quais foram os elementos essenciais em torno dos quais construiu a sua história, Ceos respondeu-nos que foi em torno da chuva e da personagem com espada. A chuva, que traz as águas da purificação, também traz a água – espelho para Narciso. Bachelard (2013, p. 23) salienta que “a contemplação de Narciso está quase fatalmente ligada a uma esperança”.

A personagem guerreira, com a espada, é uma heroína solar: “para o herói solar, são sobretudo os efeitos que contam, mais que a submissão à ordem de um destino” (DURAND, 2002, p. 159).

Tudo, na história de Ceos, ocorre no alto e, no desenho, há dois planos. Separados, isolados, contrários nos planos: o monstro e a guerreira com espada de bronze. Interessante destacar que o material de que é composto a espada, o bronze, é um material que se origina simbolicamente da união de contrários e é associado ao fogo (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 144). De acordo com esses autores (idem, p. 145), o bronze “é o símbolo da incorruptibilidade e imortalidade, bem como de inflexível justiça”.

Com a espada de bronze, na história de Ceos, há o término com a vitória sobre o monstro e, por isso, a guerreira ganha reconhecimento entre os povos do vilarejo e se torna heroína, uma lenda – em suas palavras.

Ceos luta contra as agruras do existir e sonha com a vitória.

DAS CONVERS(AÇÕES) AS

Distância da distância derivada

Aparição do mundo: a terra escorre

Pelos olhos que a veem revelada

E atrás um outro longe imenso morre.

(ANDRESEN, 2015, p. 153)

Percebemos que as atividades da história de vida, da trajetividade acadêmica, e do AT-9 propiciam uma ambiência encantatória, passam pela (re)animação das forças criadoras da imaginação, porque, seguindo o pensamento bachelardiano, a imaginação é produtora fértil do pensamento e, nós, professores, devemos ser incansáveis na intenção de favorecer essa (re)união: do pensar e do imaginar. Mas para que ecoem as palavras, é preciso buscar nos vazios, cavar no patente o que está latente (PAULA CARVALHO, 1990, p. 23).

E nessa escavação – uma mineração de busca de sentidos –, (des)ventar as circunstâncias,

os entornos, pode facilitar a aproximação entre o docente e discente. Aproximação que se (re)vela no contar-se, na narrativa elaborada, nas imagens imaginadas que, (des)cobrimo os tecidos que as envolvem, se mostram para possíveis interpretações. Interpretações advindas da imaginação – possíveis ou impossíveis – que iluminam um navegar: um navegar nos mares do prosaico, do poético, do sensível, fornecendo-nos, assim, uma carta de navegação.

É nesse navegar pelas infinitas trilhas do sensível que as possibilidades de se fazer uma educação mesclada de emoção e razão se presentificam: uma razão sensível. Não é uma proposta de somente trabalhar a sensibilidade. É uma proposta de trazer o sensível para abraçar a razão. É nessa conexão que se pode desenvolver uma prática pedagógica que abraça o aprender.

Assim, acreditamos que, com tais atividades, surge a possibilidade de os discentes se aproximarem de si mesmos e demonstrarem as próprias buscas, (re)velar as suas angústias e o seu protagonismo frente à existência, o que permite ao docente aprimorar estratégias para a aproximação, compreensão e realização de um ensino mais produtivo, mais acolhedor.

Percebemos, nesse fazer, que a discente vivenciou uma experiência. No pensar moriniano, somente se aprende sentindo prazer, gosto, emoção, pois “o conhecimento se alimenta de afetividade e a afetividade se alimenta do conhecimento” (MORIN, 2017, p. 102). É por meio dessa emoção estética que se descobre até um pouco mais de si mesmo, é que se aprende a conhecer o mundo e a natureza do outro, o mundo das subjetividades, o mundo da humanidade exterior, o mundo das outras mentalidades e culturas (idem). E esse vivenciar propicia uma aventura: o (des)cobrir-se.

A aventura entre emoção e razão na prática docente (o ato de construir a ponte e promover a travessia), assim, poderá ser constelada, iluminada por estrelas de esperança, estrelas-guia cujo brilho delineie, no escuro da formalidade racional, enlaçada pela razão sensível, um navegar seguro. Navegações de possibilidades...

Afinal, o fim da educação é o de fazer com que docente e discente se lancem juntos nos labirínticos mares do aprender, como se fossem barcos à vela a singrar os mares do conhecimento, atravessando tempos e circunstâncias do existir, num harmonioso abraço fraterno. Juntos.

Juntos: na certeza de que o estar-no-mundo é o de ser um eterno aprendiz, não de conteúdos objetivos somente, mas, certamente, “das imagens que do mundo emanam” e (de)cifrá-las, (re)velá-las. É no navegar que os enigmas, como ondas turbulentas, se (re)velam.

Assim, navegamos, distantes – agora – da distância derivada, observando o longe que no infinito se esvai, abrindo espaços no singrar para novos horizontes.

REFERÊNCIAS

- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. *Obra poética*. 2. ed. Porto: Assírio & Alvim, 2018.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *A água e os sonhos*. São Paulo: São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BACHMANN, Helen I. *O animal como símbolo nos sonhos, mitos e contos de fadas*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BARCELLOS, Gustavo. *O banquete de Psique: imaginação, cultura e psicologia da alimentação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BOHADANA, ESTRELLA. *Sobre deuses e poetas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- BYNGTON, Carlos Amadeu Botelho. *A construção amorosa do saber: o fundamento e a finalidade da*

- Pedagogia Simbólica Junguiana. São Paulo: Religare, 2003.
- CHAVES, Iduína M. B. Vestida de Azul e Branco como manda a tradição: cultura e Ritualização na escola. Rio de Janeiro: Intertexto/Quartet, 2000.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. Dicionário de símbolos: mitos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 26. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.
- CIRLOT, Juan-Eduardo. Dicionário de símbolos. São Paulo: 2. Ed. Editora Moraes, 1984.
- DUCHASTEL, Alexandra. O caminho do imaginário: o processo de arte-terapia. São Paulo: Paulus, 2010.
- DURAND, Gilbert. As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. A imaginação simbólica. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1988.
- _____. Símbolo, mito e metodologia. Lisboa: Presença, 1982.
- HALLIDAY, M.; McINTOSH, A ; STREVEN, P. As ciências linguísticas e o ensino da língua. Petrópolis: Vozes, 1974.
- HILLMAN, James. O livro do Puer: ensaios sobre arquétipos do Puer Aeternus. São Paulo: Paulus, 1998.
- _____. Uma investigação sobre a imagem. Petrópolis: Vozes, 2018.
- KERÉNYI, Jones. Arquétipos da religião grega. Petrópolis: Vozes, 2015.
- LE BRETON, D. Antropologia dos sentidos. Petrópolis: Vozes, 2016.
- LOUREIRO, Altair Macedo Lahud (Org.). O velho e o aprendiz: o imaginário em experiências com o AT-9. São Paulo: Zouk, 2004.
- MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 1998.
- _____. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. O método 2: a vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- _____. Sobre a estética. Rio de Janeiro: Pró-saber, 2017.
- OLIVEIRA, Alberto Filipe. Quando o imaginário se diz educacional. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.1, n. 229, p. 679-705, set./dez.2010.
- PAULA CARVALHO, J. C. A culturálise de grupos: Teorias e heurísticas em educação e ação cultural. São Paulo: USP, 1990, mimeo.
- PLATÃO. Diálogos. Rio de Janeiro: Ediouro, 1976.
- ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. São Paulo: Nova Aguilar, 1994.
- ROSSET, Clément. O princípio da crueldade. 2. Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.
- STEIN, Murray. Jung: o mapa da alma – uma introdução. São Paulo: Cultrix, 2006.
- TEIXEIRA, Maria Cecília S. Antropologia, cultura e educação. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; ARAÚJO, A. F. Gilbert Durand: imaginário e educação. Niterói: Intertexto, 2011.