

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA  
CURSO DE MESTRADO

CLÉCIA JULIANA GOMES PEREIRA AMARAL

**A PEDAGOGIA MÍTICA DE CIDA PEDROSA: leituras a partir da teoria do  
imaginário de Gilbert Durand**

Caruaru

2019

CLÉCIA JULIANA GOMES PEREIRA AMARAL

**A PEDAGOGIA MÍTICA DE CIDA PEDROSA: leituras a partir da teoria do imaginário de Gilbert Durand.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

**Orientador:** Profº. Dr. Mário de Faria Carvalho.

Caruaru

2019

A485p      Amaral, Clécia Juliana Gomes Pereira.  
A pedagogia mítica de Cida Pedrosa: leituras a partir da teoria do imaginário de Gilbert Durand. / Clécia Juliana Gomes Pereira Amaral. – 2019.  
129 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Mário Faria de Carvalho.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2019.  
Inclui Referências.

1. Educação - Brasil. 2. Mito. 3. Simbolismo na literatura. 4. Mística. 5. Poetisas brasileiras. 6. Cultura. I. Carvalho, Mário Faria de (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2019-302)

CLÉCIA JULIANA GOMES PEREIRA AMARAL

**A PEDAGOGIA MÍTICA DE CIDA PEDROSA: leituras a partir da teoria do  
imaginário de Gilbert Durand**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 19/07/2019.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Mário de Faria Carvalho (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Heloisa Juncklaus Preis Moraes (Examinadora externa)  
Universidade do Sul de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Allene Carvalho Lage (Examinadora interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Everaldo Fernandes da Silva (Examinador interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

A Antony Artur Pereira e Cristiano Tabosa,  
pelo amor, companheirismo e solidariedade.

## **AGRADECIMENTOS**

A gratidão é o sentimento que nos acomete ao perceber que não se chega a lugar nenhum sozinho, que nos fazemos à medida que vamos compondo laços afetivos com outras pessoas que partilham do nosso desejo, que nos dão as mãos e que vibram conosco a cada conquista, numa relação de afeto e sensibilidade. Desse modo, teço meus agradecimentos:

A Deus, minha profissão de fé, me fez crer que há o divino a nos guiar e a nos proteger, também a nos equilibrar sempre que alguma coisa nos faz pestanejar.

Ao sagrado feminino, que na figura de Nossa Senhora das Graças me faz reconectar, encontrar abrigo.

Ao professor Mário de Carvalho, pela orientação, que se deu com toda a elegância que possuí, por me ensinar, com o exemplo, que devemos ser aquilo que defendemos, agradeço, igualmente, a confiança e credibilidade.

A professora Allene Lage, por contribuir com acompanhamento e avaliação desse trabalho, também por me fazer refletir, durante as aulas, sobre a importância da mulher em construções epistemológicas e por oportunizar reflexões que fizeram com que me reconhecesse enquanto feminista latino-americana.

Ao professor, Everaldo Fernandes, por se disponibilizar a acompanhar e avaliar esse trabalho, contribuindo didaticamente para sua construção.

A professora, Heloisa Moraes, pelo acompanhamento e olhar atento à importância do imaginário na minha pesquisa e na pesquisa acadêmica.

Ao programa de pós-graduação em Educação Contemporânea, por nos possibilitar desenvolver pesquisas com temáticas diferenciadas, que contribuem de forma tão singular ao pensamento educacional contemporâneo.

Ao corpo docente do programa de pós-graduação em Educação Contemporânea, por terem tornado a trajetória tão formativa e produtiva.

A Cida Pedrosa, pela poética que nos faz transcender a existência, pela acolhida da pesquisa, pela generosidade de me receber inúmeras vezes em sua casa, pelo compartilhamento de materiais para instrumentos de coleta, por expandir a pesquisa na segunda edição das Filhas de Lilith e em eventos literários, por me receber nos lançamentos de livros, pela generosidade de me doar o penúltimo exemplar da primeira edição do livro que a consagrou com a escrita de gênero, pela doação de Solo para Vialejo, ainda não

publicado, por me apresentar a obra de Tereza Costa Rego e Carlos Pena Filho, pelo suco de graviola na intimidade da cozinha, por me permitir dizer do teu trajeto antropológico e poder disseminar tua pedagogia para a construção de uma educação sensível, por toda generosidade que ecoam da sua essência de mulher.

Ao meu grande amigo, Fernando Cardoso, por acreditar no meu potencial, incentivar e acompanhar efetivamente minhas conquistas acadêmicas.

A amiga Graciele Andrade, por toda parceria, confiança e afetividade ao longo do curso.

Ao meu companheiro, Cristiano Tabosa, a quem dedico esse trabalho, por ter sido minha essência nesse processo.

A minha irmã, Joana Carolina, pelo afeto, torcida, partilha e amizade, também por estar comigo em todas as minhas escolhas, sendo braço e abraço.

A Antony Artur, afilhado tão amado, que me chegou para fazer compreender que possuo uma força até então inimaginável.

A minha mãe, Josedil Pereira, por lá atrás ter me dado ânimo para sentir que o ato de estudar é revolucionário.

A Gilvamacia Moura, por toda sensibilidade de compreender que estudar e fazer pesquisa, às vezes, nos remete a ausências, por me oportunizar ser por completo, pessoal e profissional, no meu ambiente de trabalho.

A todos os colegas de trabalho da escola Felisberto de Carvalho, por todo apoio e incentivo.

A amiga, Monique de Carvalho, por toda atenção desde que me preparava para seleção do programa.

A amiga, Joelma Ferreira, pela partilha da vida.

A, Ivan Nicolau, colega de curso, pela partilha de saberes e por cada trabalho construído juntos.

Ao professor, Edson Tavares, pelo incentivo desde as especializações e pela contribuição com o refinamento desta pesquisa.

Aos componentes do Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Educação, Cultura e Estética – O Imaginário, por ter sido um campo de discussão, tão necessário para refletir sobre as temáticas aqui abordadas.

A Luana Rossana, minha amiga-irmã, pela admiração que nos nutre, por vibrar junto, pelos conselhos e incentivo incessante.

A Laís Cândido, igualmente amiga-irmã, por não deixar o tempo e a distância quebrarem o elo simbólico construído a tanto tempo.

A Dione Pereira e Daniella Florêncio, pelos vinhos, risadas e debates calorosos que nos fazem afinar ainda mais essa amizade tão bonita, tão valiosa, tão verdadeira.

A Tamires Gomes, amiga que o início da vida acadêmica me deu, pelas conversas saudosas e afetivas.

A Ana Cláudia Palhares, pela transcrição da entrevista, pela visão sofisticada de mundo que me faz mais sensível a cada conversa, a cada troca de experiência.

Ao grupo de estudo em formação continuada, meu primeiro grupo de pesquisas, por fortalecer a luta pela educação básica de qualidade.



## RESUMO

Esta pesquisa investiga os significados mítico-pedagógicos presentes na literatura da poeta Cida Pedrosa. Para tanto, são consideradas as dimensões do imaginário e da cultura (literatura popular), em diálogo com a teoria do Imaginário de Gilbert Durand, enquanto trajeto de reflexão. Analisa-se o conjunto de imagens, símbolos e mitos recorrentes na narrativa e na obra da escritora. O problema de pesquisa eleito é: quais os principais significados mítico-pedagógicos presentes na obra literária de Cida Pedrosa quando consideradas as dimensões do imaginário e da cultura? Assim, o objetivo geral que oferece suporte à indagação da proposta é: identificar quais os principais significados mítico-pedagógicos presentes na obra literária de Cida Pedrosa, quando consideradas as dimensões do imaginário e da cultura. Os principais teóricos que referenciam o presente estudo são: Durand (1988; 2001; 2004), Maffesoli (1996; 998) Pitta (1995; 2017) Bachelard (1988), Cassirer (2011), Eliade (2016), Ruthven (2010) Teixeira (2006) Araújo (2017), Larrosa (2014; 2017) e Pedrosa (1983; 2000; 2005; 2009; 2011; 2015; 2017; 2018). O método fenomenológico dimensiona a abordagem teórico-crítica da pesquisa que, a partir da perspectiva qualitativa, epifaniza e forma a base do percurso metodológico eleito. A pesquisa bibliográfica, exploratória e descritiva, juntamente com a mitocrítica, instrumentalizam a pesquisa e a leitura dos dados relacionados à produção poética da literata. A narrativa da escritora é interpretada por meio da aplicação do teste AT-9, o qual é precedido pela aplicação de uma entrevista semiestruturada. Assim, a pesquisa ressaltou a potencialidade do pensamento literário de Cida Pedrosa como estratégia teórica sensível para alargar os paradigmas educacionais ligados à imaginação simbólica e a outras linguagens artísticas neste campo do saber. Do qual constatou-se que a pedagogia mítica de Cida Pedrosa é aquela nascida da leitura sensível da existência que se instrumentaliza pelas metáforas poéticas de sua narrativa e escrita. É a pedagogia que expressa a capacidade de pluralizar as possibilidades de significar as coisas, também de configurar as emoções que tomam forma pelos símbolos e mitos. A pedagogia mítica é aquela que expressa o conhecimento poético como narrativa educativa de transformação, não apenas de um modelo educacional, sobretudo, de transformação de sujeitos que abarcam as metáforas da conjuntura literária para reconstruírem sua existência.

**Palavras-chave:** Educação. Imaginário. Literatura. Mito. Cida Pedrosa.

## ABSTRACT

This research investigates the mythical-pedagogical meanings present in the literature of the poet Cida Pedrosa. To this end, the dimensions of imagery and culture (popular literature) are considered in dialogue with Gilbert Durand's Imaginary theory as a path of reflection. We analyze the set of images, symbols and recurrent myths in the narrative and in the work of the writer. The chosen research problem is: what are the main mythical-pedagogical meanings present in Cida Pedrosa's literary work when considering the dimensions of imagery and culture? Thus, the general objective that supports the inquiry of the proposal is: to identify the main mythical-pedagogical meanings present in the literary work of Cida Pedrosa, when considered the dimensions of the imaginary and the culture. The main theorists who refer to this study are: Durand (1988, 2001, 2004), Maffesoli (1996; 998) Pitta (1995; 2017) Bachelard (1988), Cassirer (2011), Eliade In this paper we present the results obtained by Pedrosa (2007) The phenomenological method dimensions the theoretical-critical approach of the research that, from the qualitative perspective, epifanizes and forms the basis of the methodological route chosen. The bibliographical research, exploratory and descriptive, together with the mitochristic, instrumentalize the research and the reading of the data related to the poetic production of literata. The writer's narrative is interpreted through the application of the AT-9 test, which is preceded by the application of a semi-structured interview. Thus, the research highlighted the potential of Cida Pedrosa's literary thinking as a sensitive theoretical strategy to broaden the educational paradigms linked to the symbolic imagination and other artistic languages in this field of knowledge. From which it was verified that the mythical pedagogy of Cida Pedrosa is that born of the sensitive reading of the existence that is instrumented by the poetic metaphors of its narrative and writing. It is pedagogy that expresses the ability to pluralize the possibilities of meaning, and also to configure the emotions that take shape through symbols and myths. Mythical pedagogy is one that expresses poetic knowledge as an educational narrative of transformation, not only an educational model, above all, a transformation of subjects that embrace the metaphors of the literary conjuncture to rebuild their existence.

Keywords: Education. Imaginary. Literature. Myth. Cida Pedrosa.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Eva arrependida .....	01
Figura 2-	A deusa Atena .....	42
Figura 3-	Ariadne.....	53
Figura 4-	O cavaleiro da epifania .....	65
Figura 5-	Lilith .....	79

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1-	Levantamento de pesquisas na ANPEd .....	30
Tabela 2-	Levantamento de pesquisas na BDTD do IBICT.....	33
Tabela 3-	Mapeamento dos subtemas contidos nas pesquisas analisadas no BDTD	39

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
FAFICA	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru
FETAPE	Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultores Familiars do Estado de Pernambuco
GT	Grupo de trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
MEIPE	Movimento dos Escritores Independentes de Pernambuco
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PPGLI	Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade
PPGPF	Programa Nacional de Pós-Graduação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESP	Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2</b>	<b>Justificativa.....</b>	<b>22</b>
<b>1.3</b>	<b>Estado da arte: educação, imaginário, cultura e sensibilidades.....</b>	<b>25</b>
1.3.1	A investigação sobre educação e imaginário na ANPEd.....	27
1.3.2	A biblioteca de teses e dissertações do instituto brasileiro de informação em ciência e tecnologia: literatura como metáfora educacional e retorno do mito.....	32
1.3.3	Possíveis paradigmas à reflexão sobre a educação a partir do mito e do imaginário.....	37
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>41</b>
<b>2.1</b>	<b>Mitologia e educação: a perspectiva simbólica de Atena.....</b>	<b>42</b>
<b>2.2</b>	<b>A potencialidade mítico-pedagógica.....</b>	<b>44</b>
<b>2.3</b>	<b>Mito, literatura e a experiência poética da metáfora.....</b>	<b>48</b>
<b>3</b>	<b>A PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO E A IMAGINAÇÃO SIMBÓLICA: O FIO DE ARIADNE.....</b>	<b>52</b>
<b>3.1</b>	<b>O fio condutor: o imaginário.....</b>	<b>54</b>
3.1.1	Cultura, literatura e imaginário.....	59
<b>3.2</b>	<b>Elementos propositivos à educação sensível: a pedagogia do imaginário...</b>	<b>60</b>
<b>4</b>	<b>A EPIFANIZAÇÃO DO CAMINHO: O PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>64</b>
<b>4.1</b>	<b>O método .....</b>	<b>66</b>
<b>4.2</b>	<b>A abordagem.....</b>	<b>69</b>
4.2.1	Tipos de pesquisa.....	70
<b>4.3</b>	<b>Contexto.....</b>	<b>70</b>

<b>4.4</b>	<b>Coleta de dados.....</b>	<b>71</b>
<b>4.5</b>	<b>Técnica e análise de dados.....</b>	<b>74</b>
4.5.1	Levantamento de “temas”.....	75
4.5.2	Análise das situações.....	75
4.5.3	Abordagem diacrônica.....	76
4.5.4	Conceitos.....	76
<b>5</b>	<b>PERSPECTIVAS DE RECONSTRUÇÃO: LILITH, O MITO.....</b>	<b>78</b>
<b>5.1</b>	<b>O trajeto antropológico de Cida Pedrosa.....</b>	<b>82</b>
5.1.1	A pedagogia mítica de Cida Pedrosa.....	83
5.1.2	O imaginário: Cida Pedrosa e uma forma outra de expressão de saberes.....	92
5.1.3	Cultura e educação.....	97
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS OU SOBRE A PEDAGOGIA MÍTICA DE CIDA PEDROSA.....</b>	<b>102</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....</b>	<b>112</b>
	<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA.....</b>	<b>114</b>
	<b>APÊNDICE C – TESTE AT-9.....</b>	<b>123</b>
	<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>129</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea, em suas múltiplas vertentes, abrange discussões que se voltam à compreensão de diversificadas (re)existências pedagógicas. Trata de reflexões que procuram cada vez mais problematizar o dinamismo encontrado nas vivências sociais, enquanto paradigma epistemológico à produção do saber. Ao considerar tais perspectivas, lidamos com proposições pedagógicas que rompem com perspectivas, teorias e narrativas que não consideram o “social” em suas narrativas. Na busca dessa não repetição, o contexto sociocultural torna-se propício para relacionar o pensamento pedagógico, de maneira ousada, crítica e reflexiva, pautado na desconstrução do lugar comum, a partir do qual a educação tem sido pensada.

A significação do contexto educacional, a partir das questões que contemplam o contemporâneo, sustenta-se em lançar um olhar prospectivo, que parte da realidade e incide na capacidade apurada de diversificar conhecimentos e compreender o universo cultural e social pela sensibilidade.

A sensibilidade, ao conciliar razão e emoção, torna-se um importante meio de valorização dos sentidos. O sentido não é apenas um momento que se poderia ou se deveria superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura. É preciso considerá-lo como elemento central no ato de conhecimento (MAFFESOLI, 1998).

Podemos situar a construção do pensamento pedagógico desses novos tempos como aquela que considera como inseparáveis a potência do intelecto e da sensibilidade, fruto de reelaborações pedagógicas, que refletem sobre o papel de elementos constituintes desse processo, tal qual a subjetividade. Intersecção que une os fenômenos sociais aos sentimentos, reflexão que leva a superar a visão singular pela qual passou a modernidade e que instaurou na cultura a noção de educação uniformizada. Afinal sabemos, efetivamente, que cultura e educação convergem no processo de transformação das relações sociais, pois ascendem, questionam e constroem paradigmas recíprocos.

Como sugere Larrosa (2014), trata-se de tentar interpretar o campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma que se pretende indisciplinada, insegura e imprópria. Não buscamos com isso uma discussão vazia e descompromissada, pelo contrário, pensamos em nos situar à margem dos discursos oficializados e, por conseguinte, dominantes. Estamos convictas que, cada vez mais, é necessário se apoiar em saberes, métodos e linguagens que contribuam para dispersão do controle presente nas regras do discurso pedagógico.



Refletir as dimensões educacionais na contemporaneidade remete a questões sobre como contribuir para a construção pedagógica que trace caminhos alternativos ao que se configurou como cânone, no pensar/fazer nesta área do saber. Nesse sentido, Larrosa (2017) nos apresenta a “experiência”, que tomamos como dimensão poética da vida, e que é tratada pelo autor como uma expedição em que se pode ler o não lido; isto é, um convite para romper com os sistemas de educação que apresentam o mundo já interpretado.

O conceito de experiência que pautamos é aquele que se vale dos sentidos. Exploramos os sentidos que o imaginário nos apresenta, tomando como dimensão a didática da invenção como poética. Maffesoli (1998) afirma que a poesia age sobre a subjetividade individual; o mundo poético do conhecimento mostra o significado da subjetividade. Em ação, são todos os fenômenos que constituem a vida social. Constructo que, pelo viés da cultura, se torna pedagógico. É a partir desta premissa que assumimos, na linguagem literária, a dimensão poética do conhecimento, conferindo-lhe *status* epistemológico.

O poeta desperta na subjetividade de cada pessoa as vozes imemoriais adormecidas na memória coletiva (MAFFESOLI, 1998). Assim, a literatura é um elemento de constituição pedagógica, pelo qual se pode chegar, aqui, à percepção da potencialidade pedagógico-cultural da produção literária de Cida Pedrosa.

Maria Aparecida Pedrosa Bezerra é uma mulher de múltiplas faces: escritora, advogada, feminista, militante dos direitos humanos, comunista e ativista cultural. Como um perfume, exala sua essência por onde transita, seja na esfera artística, pública, seja na privada. Articula essencialmente a produção literária à vida política. Assim tem construído seu trajeto entre a poeticidade e a política, que emana do desejo de construir um mundo mais humano, mais justo e mais igualitário.

Cida Pedrosa é natural de Bodocó, sertão do Araripe pernambucano, nasceu em 18 de outubro de 1963, no sítio Chico Lopes, caçula de vinte e um irmãos. Teve uma infância pobre, porém sempre ilustrada com metáforas de vislumbre da vida. Em 1978, foi para o Recife a fim de estudar; cursou o que hoje nomeamos de ensino médio. Nesse período, ainda adolescente, integrou o Movimento dos Escritores Independentes (MEIPE), nos anos de 1980, período da ditadura civil-militar.

A escrita, desde então, era para a poeta instrumento de resistência às imposições políticas que perduravam naqueles tempos sombrios. O movimento fez diversos artistas ocuparem as ruas, então; praças, bares, becos e vielas eram os espaços por onde transitavam os jovens, que criavam, produziam e distribuíam suas produções literárias, sob o risco de

toda opressão que se dava naquele momento. Este caminho fê-la conhecer, também, a resistência aos movimentos literários que surgiam, contrapondo-se aos cânones literários do referido período; essa era, pois, outra censura que os jovens do MEIPE enfrentavam, naquele momento.

Posteriormente, ingressou na Faculdade de Direito do Recife e se tornou advogada, atividade que lhe rendeu uma luta intensa pelo menos favorecidos. No período de redemocratização do país – da década de 1980 e início da década de 1990 –, atuou como advogada dos trabalhadores da cana de açúcar na cidade de Palmares-PE, e pode sentir as violências que ainda existiam enquanto resquícios da recente conjuntura política, que, cronologicamente, já não se mantinha, mas que deixou um forte legado para manutenção das hierarquias e das opressões. De acordo com a escritora,

No final da década de 80 e parte da década de 90, fui engolida pela guerra cotidiana, pela política sindical camponesa, pelas lutas urbanas e seus ventos transformadores. Escrevia e rasgava com a mesma facilidade com a qual bebia um conhaque, participava de um paradeiro grevista e assinava uma petição contra alguns desrespeitos dos direitos humanos. Época na qual a voz coletiva preponderou à voz solitária do exercício poético e onde os textos sobreviventes eram guardados caladamente em pastas burocratas ou circulava esporadicamente em fanzines e récitas (PEDROSA, 2017, p. 11).

O primeiro enfrentamento que passou nessa atividade foi conseguir a credibilidade dos trabalhadores; pelo fato de ser mulher, era vista com desconfiança, o que configura evidente discriminação de gênero. Nessa época, muitos direitos, por lei, já eram estabelecidos para os trabalhadores, porém, em termos reais e práticos, não eram garantidos. Os trabalhadores, de início, não acreditavam que uma advogada à frente da causa pudesse trazer resultados. Essas atividades tinham a ajuda da igreja católica, que, na pessoa de Dom Helder Câmara, contribuía à efetivação dessa luta.

Advogando para as questões da Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado de Pernambuco (FETAPE), conheceu o trabalhador Zé Hélio, líder do movimento sindical de Palmares, com quem teve um relacionamento e pode sentir efetivamente a crueldade dos perpetuadores dos “anos de chumbo”. Cida engravidou de Zé Hélio, e, aos sete meses de gestação, sofreu um atentado e perdeu o bebê. Uma imensa dor que se somou ao cruel assassinato do companheiro, quatro meses depois.

Nem mesmo essas feridas conseguiram parar a mulher que se tornava cada vez mais forte, mais resistente e mais certa do seu papel social. Assim, criava-se o perfume que dá a

essência de Cida Pedrosa. Como multiface da mulher, tornou-se mãe de Francisco e Vladimir.

Atua politicamente no partido PC do B, ao qual agrega mais de vinte anos de filiação, e pelo qual chegou a disputar algumas vezes o cargo de vereadora na cidade do Recife. Na capital pernambucana, de 2001 a 2016, exerceu as funções de secretária-executiva do Comitê Municipal de Direitos Humanos e Segurança Cidadã, diretora da Secretaria de Direitos Humanos e Segurança Cidadã e vice-presidenta da Autarquia de Saneamento. Na primeira gestão do Prefeito Geraldo Júlio, 2013 a 2016, foi Secretária de Meio Ambiente e Sustentabilidade. Atualmente, na segunda gestão do mesmo prefeito, atua na função de Secretária da Mulher.

A produção literária de Cida Pedrosa é tão forte e intensa quanto a sua vida, o que a faz ter um número expressivo de publicações, ser reconhecida e respeitada pela crítica literária a nível nacional e internacional. Assim, por exemplo, teve textos publicados em francês e espanhol. Foi a artista homenageada, ao lado do poeta Raimundo Carrero, no Baile dos Artistas, na cidade de Recife, em 2018, e recentemente recebeu o título de cidadã recifense, na ocasião da publicação do seu mais recente livro *Gris*.

No meio literário, é aclamada como uma das escritoras contemporâneas de maior destaque, por saber unir o social e o poético. Escreveu vários livros, como *Restos do Fim*, *O Cavaleiro da Epifania*, *Cântaro*, *Gume*, *As Filhas de Lilith*, *Claranã*, *Miúdos* e *Gris*.

A autora tem uma temática diversificada e transita por vários gêneros poéticos, que vão desde a poesia popular tradicional até a mais elaborada linguagem contemporânea. A temática de sua poesia é outro fator que singulariza o seu trabalho, recorre a temas marginais, com metáforas do amor, do desejo e dos corpos.

A temática de gênero evidencia-se em toda sua obra; em *As filhas de Lilith*, que ganhou duas edições e que evoca nitidamente a emancipação do feminino nas suas mais intrínsecas particularidades, relata que:

[...] a mulher sempre esteve presente na minha poesia em conteúdo e forma. Está vivo no recorte de classe, nos gritos de denúncia contra a opressão machista, no erotismo rebelde e despudorado, nas dores e lutos, nas risadas e celebrações, nos silêncios e entrelinhas (PEDROSA, 2017, p. 10).

Tais questões atraem pesquisadores acadêmicos, artistas que utilizam os seus escritos para produção de outras linguagens artísticas. Ainda na segunda edição de *As filhas de Lilith*

As cineastas Alice Goveia e Tuca Siqueira coordenaram o projeto Olhares sobre Lilith, que viabilizou a produção de 26 curtas, por 25 realizadores. Os 26 poemas receberam novas criações em formatos variados e o resultado é um caleidoscópio mágico, vários filmes selecionados em festivais, premiados e reconhecidos pela crítica, além de ter propiciado o mapeamento da cena feminina do audiovisual pernambucano (PEDROSA, 2017, p. 16).

Possibilitando-nos perceber o quão híbrida é a produção da escritora, é descrita por Silva (2018, p. 85), como uma autora ousada, em sincronia com a modernidade, é uma poeta contemporânea, que apresenta, em suas obras, formas poéticas livres; que, além de ser fonte de multiplicidade para produção de linguagens artísticas outras, é também porta aberta para a discussão política.

O livro recebeu apoio de entidades feministas, que acolheram posteriormente para lançamentos, recitais e rodas de diálogos sobre a literatura de e para mulheres. No dia da Profissional do Sexo, foi lançado e recitado na Pracinha do Diário, Centro do Recife, junto com as mulheres do ponto, dos transeuntes e da Associação das Profissionais do Sexo, uma das apoiadoras (PEDROSA, 2017, p. 15).

São itens que ressaltam a potencialidade de sua essência e a multiplicidade da sua existência. Na publicação de *Gris* (2018), Cida reúne cinquenta poemas que se inspiram na urbanidade e revelam a percepção e sensibilidade para com a cidade. O poeta Marcelino Freire, que faz a apresentação do livro, nomeia-a de *cida cidade*, comentando sobre o olhar poético do ser Cida “Amanhecida. Cida joga luz ao próximo. Sempre ao outro. Mesmo quando tudo está cinza. Cida passa por cima. É o caminho da faca. O céu do confeito. A dona das cores. A mulher que serve aos pássaros suaves sementes” (In: PEDROSA, 2018, p. 13).

Na dimensão simbólica do imaginário, a escritora assume uma postura social que concebe o pluralismo, o qual Durand (1988) diz ser coerente, em que o significante temporal, material, ainda que distinto e inadequado, reconcilia-se com o sentido, com o significado fugaz que dinamiza a consciência e passa de redundância para o símbolo.

Podemos, desse modo, conforme Larrosa (2017), (re)significar, com base na cultura e em suas manifestações, o processo de racionalização pelo qual passou a Pedagogia, partindo da convicção de que as palavras e o imaginário literário produzem sentido, criam realidades e, ainda, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação de si e do mundo.

Originalmente, pensamos a partir das palavras, como se por meio delas déssemos sentido ao mundo e ao que somos. Igualmente, oferecemos sentido ao que imaginamos,

exploramos possibilidades e, com isso, produzimos narrativas que dão significado à vida, à educação, à existência, de maneira metaforizada e mítica.

Tais proposições nos faz refletir sobre: qual o papel da experiência na educação? Que caminho pedagógico conflui para a discussão de uma pedagogia pautada na experiência e na cultura? É possível conceber o pensar pedagógico a partir de epistemologias produzidas a partir de experiências culturais? Respostas possíveis a esses questionamentos levam a trajetos que contemplem o que pode ser discutido e instituído no contexto da educação contemporânea.

A configuração de utilizar a Pedagogia do Imaginário como dimensão teórica se apoia em discursos que buscam a desconstrução de privilégios e distinção hierárquica dos saberes, em busca de reflexões que partam de diferentes epistemologias que rompem com certas lógicas e abarcam discursos múltiplos, tal qual apresenta Cida Pedrosa.

Assim, com base nestas premissas, articula-se que a literatura é um significativo exponencial pedagógico, pois sabemos que o imaginário e as palavras são portadores de ideologias, produzem importantes descobertas do desconhecido e outras possibilidades de desvelar, imaginar e reinventar, trazem à cena a imaginação e suas confluências míticas. Cassirer (2011) afirma que tudo que chamamos de mito é algo condicionado e mediado pela linguagem: é, na verdade, o resultado de uma deficiência linguística originária, de uma debilidade inerente à linguagem de representar o mundo que o mito possui.

Literatura e educação assumem papel primordial na função sensibilizadora das pessoas, interligam-se no imaginário. Podemos exemplificar na literatura e, em específico, na poesia, que pertence ao domínio do simbólico, a ressignificação das imagens. Segundo Pitta (2005) o imaginário, nessa perspectiva, pode ser considerado como essência do espírito, à medida que o ato de criação (tanto artístico, como o de tornar algo significativo), é o impulso oriundo do ser (individual ou coletivo) completo (corpo, alma, sentimentos, sensibilidade, emoções...), é a raiz de tudo aquilo que, para o ser humano, existe. A partir das funções da imaginação, criamos sentidos e somos conduzidos à formação da sensibilidade.

Face ao exposto, as intersecções entre imaginário, cultura, educação e sensibilidades, mediadas pela literatura, revelam no nosso objeto de estudo a perspectiva ampliada de considerar a pedagogia como um constructo de projeções míticas. Ressaltando essa dimensão mítica da educação, baseada na compreensão de que mitologia, no mais elevado sentido da palavra, significa o poder que a linguagem exerce sobre o pensamento, Müller

(*apud* CASSIER, 2011), apresenta rupturas significativas e aponta práticas reflexivas sobre a educação. Assim, a educação enquanto vivência mítica permite a reflexão filosófica, assume o papel de dizer o indizível, e, nesse sentido, justifica sua existência na composição de símbolos, que sistematiza e ordena realidades.

As formas de conhecimento ditas não racionais compreendem o sensível, disposto e construído em campos diversos, tal qual no universo instituído pela mitologia, termo que apresenta perspectivas de reflexão diversas, nas quais podemos encontrar pontos comuns e opostos<sup>1</sup>. Entre eles, o saber pedagógico, que se constitui como uma narrativa plena de símbolos, que, pela linguagem, tramam a dimensão imaginária, determinam modos de vida, com códigos perpetuados nos sistemas pedagógicos.

A Pedagogia do Imaginário é assumida como ideia geral de que as questões imaginárias e míticas atendem às novas narrativas e conceitos socializados e traduzidos na/pela educação. Ela serve, por assim dizer, à consciência pedagógica pela sensibilização da imaginação. Afinal como afirma Durand (2004) a imagem mítica fala diretamente à alma.

Estudar como os símbolos, sejam eles de caráter imagético ou ficcional, são reproduzidos, transmitidos e recebidos, implica refletir o conceito de imaginário de Gilbert Durand (2004). Esta produção de conhecimento, de pedagogias – no plural –, tem o imaginário como o museu de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a produzir. Articula diferentes modalidades de produção.

Como pedagogia, o imaginário faz seu caminho na interdisciplinaridade, alimenta-se de correntes míticas e de representações que dimensionam a faculdade da imaginação produtiva e criadora. Redimensiona a realidade e institui o mito como base significativa, do qual decorre a utilização da retórica e outras condições para ascendermos a um pensar metafórico, que se afirma na profundidade do simbólico.

A contemplação de metáforas acontece na percepção de que a literatura popular é, também ao nível da imaginação educativa, uma representação de natureza pedagógica. Alude a um dispositivo de formação que, na função eufêmica da imaginação, é simbólica. Durand (1988) reflete que a virtude essencial do símbolo é a de assegurar, no seio do mistério pessoal, a presença da transcendência. Para o autor, todo simbolismo é, portanto, uma espécie de *gnose*, isto é, um processo de mediação através de um conhecimento concreto e experimental.

---

<sup>1</sup> Trata-se da potencialidade de discussão trazida pelo campo do mítico. Dentre eles, o sociológico, o antropológico e o filosófico. Em suma, alude-se à capacidade pedagógica do mito.

Nesse sentido, a mediação teórica produzida a partir da noção de Pedagogia do Imaginário, enquanto metáfora, contribui para a redefinição do sentido da reintegração da razão e da emoção na educação. A discussão apresentada até aqui introduz a pergunta de pesquisa que origina a presente investigação: quais os principais significados mítico-pedagógicos presentes na obra literária de Cida Pedrosa, quando consideradas as dimensões do imaginário e da cultura?

A partir dessa questão, tendo a Teoria do Imaginário como metáfora de possibilidades no rearranjo dessas conjunturas, situamos esta pesquisa com base no seguinte objetivo geral: identificar os principais significados mítico-pedagógicos presentes na obra literária de Cida Pedrosa, quando consideradas as dimensões do imaginário e da cultura.

Este desígnio desencadeia a discussão que forma os objetivos específicos eleitos, quais sejam: analisar a dimensão mítica da educação e suas confluências com a Pedagogia do Imaginário; relacionar as intersecções entre educação e sensibilidade, a partir da obra de Cida Pedrosa; e, por fim, identificar as proposições mítico-pedagógicas presentes nas potencialidades do pensamento literário de Cida Pedrosa.

## **1.2 Justificativa**

A educação atravessou um longo caminho pautado na cientificidade, regada por correntes de pensamento que privilegiaram a razão, produto do cartesianismo, que inauguraram uma consolidada corrente do pensamento humano nas mais diversas áreas do saber, dentre elas a educação. A legitimação da cientificidade negligenciou a imagem e a capacidade de construir discursos diversificados e com mais possibilidades para pensar o fenômeno da vida.

De fato, as pesquisas em educação tomaram a hegemonia nos debates centrais do pensar/fazer a educação. E, por isso, cabe a nós, filhos(as) da contemporaneidade, a desconstrução dessas relações, apoiados(as) em hermenêuticas que viabilizem outras faces deste debate. Encontramos na Teoria do Imaginário um impulso capaz de destoar as amarrações que foram tão bem articuladas no primeiro plano da cena pedagógica.

Nesse sentido, assumimos que o caráter pedagógico da vida social contemporânea pluraliza o conceito de pedagogia e nos possibilita trazer à tona elementos que foram negados historicamente pela pesquisa social tradicional. A dimensão mítica e cultural da/na educação é a que, no desejo de pensar as poéticas da formação social, apoiada na compreensão de que

as epistemologias poéticas reabilitam e dão significados novos à pedagogia, considerando o sentido de experiência que foi negado, assume, na nossa pesquisa, o seu sentido original, pelo processo de extrema racionalização por que passou a pedagogia.

Com o papel de imprimir a marca da cultura na humanidade, é pensada a Pedagogia do Imaginário como metáfora de redefinição dos sentidos da própria educação, como conhecimento aberto e exploratório, capaz de atuar por diversas instâncias sociais e buscar inspiração em diversas teorias e práticas sociais, hibridizando concepções já consagradas, valendo-se de diversificados elementos para essa construção e reflexão.

Apresentamos a literatura popular produzida por mulheres, em específico por Cida Pedrosa, escritora que apresenta em sua poética premissas e formas de pensar que abarcam risos, celebrações, gênero(s), classe, denúncia e erotismo, elementos que potencializam o pedagógico no/e a partir do cotidiano, nos movimentos sociais, na arte e na própria academia. Inspira corriqueiramente a refletir sobre o papel do imaginário libertário na busca e no desejo de construir uma vida menos oprimida e mais plural.

A potência da produção de Cida Pedrosa leva-nos a confluir as questões acadêmicas e artístico-literárias e oportunizar um debate sobre temas e epistemologias que convergem para a percepção de práticas pedagógicas instauradoras. Com esta compreensão, justificamos que, academicamente, é uma forma de reexaminar com novos olhos o fenômeno da educação na pós-modernidade. Consiste em enfatizar a produtividade da imaginação, levando-nos a um retorno sistemático de nós mesmos, ao passo que utiliza metodologias condizentes com o fazer científico em detrimento do compromisso de ultrapassar correntes de consciência, pautadas na racionalidade.

De forma pessoal, marcando este texto em primeira pessoa, as justificativas para a realização deste trabalho nascem a partir de um longo caminho que começou a ser traçado desde a infância<sup>2</sup>. Minha mãe, também professora de Língua Portuguesa, produziu, quase que automaticamente, um cenário familiar no qual os livros sempre fizeram parte. A palavra em verso ganhou espaço em nosso viver, pois a poesia é também uma de suas habilidades. Lê, escreve e recita corriqueiramente, ações que sempre me fizeram estar muito perto dela, assim como herdar o gosto pela literatura.

---

<sup>2</sup> Referimo-nos, aqui, à relação que meu trajeto de vida familiar ocasionou para descobertas posteriores que se tornaram, por sua vez, essenciais para o despertar pelo gosto literário. Para além de uma “contação de estórias”, penso este movimento como sendo fortemente vinculado à proposta desse trabalho.



A arte literária foi ganhando mais espaço na minha trajetória, aos doze anos, iniciei uma vivência com um grupo de teatro na cidade de Arcoverde, sertão de Pernambuco. Na ocasião, foi possível um contato diferenciado com a literatura, que se tornou, mais ainda, parte intrínseca da minha existência, por todo trabalho sensível que uma vivência teatral pôde me conferir ao longo dos dez anos.

De maneira mais sistematizada, durante a graduação em Letras, pude conhecer, de forma referenciada, a literatura, estudo que resultou, ao final do curso, na produção de três trabalhos científicos, o primeiro intitulado “Âmago, Pensamentos e Poesia” – primeiro caderno poético, com poesias da minha mãe, Maria Josedil Gomes Pereira –, relacionado à disciplina Pesquisa Orientada em Literatura; o segundo, sobre o teatro Elisabetano, vinculado à disciplina de Pesquisa Orientada em Língua Inglesa; e o trabalho final de conclusão de meu curso, com o título “Poesia Popular ao Olhar de Manoel Filó”, primeiro trabalho acadêmico que destaca a produção poética deste artista popular.

A proposta de trabalhar na presente pesquisa os sentidos míticos-pedagógicos que emergem da literatura de Cida Pedrosa deu-se pelo caminho percorrido durante as especializações que cursei, proposições que motivaram uma investigação continuada, desta vez no campo da educação e de suas intersecções com o imaginário, e as sensibilidades produzidas com base na literatura. Na especialização em Ensino de Língua Portuguesa, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA), investiguei a presença da mulher na literatura popular, a partir da qual se evidenciou a vida e a obra de uma repentista negra, nascida em Pombal, na Paraíba, Chica Barroso – mulher que quebrou barreiras por desenvolver uma atividade predominantemente masculina, em um período marcado pelo patriarcado. A pesquisa me permitiu contato com as discussões sobre empoderamento feminino, frente às questões históricas, de gênero, culturais, étnicas e literárias.

O estudo sobre a perspectiva feminina na literatura teve continuidade na especialização em Educação e Direitos Humanos, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cuja abordagem ocorreu a partir da poética política de Cida Pedrosa, considerada enquanto mecanismo de resistência, durante o período ditatorial, além de outras questões que mediaram sua produção e luta política, ao longo do processo de redemocratização do país. Nesse momento, pude ter contato com o Feminismo enquanto movimento social e, com mais ênfase, com o trajeto de correntes que se constituíram ao longo do tempo, em relação às discussões que permeavam o objeto de estudo. Assim, pude discorrer sobre o protagonismo feminino no período tão violento e repressivo que foi a ditadura militar em

nosso país. Concretizar estas pesquisas foi de suma importância para realizar um diálogo efetivo sobre o poder transgressor da arte, utilizando a linguagem literária como porta voz de mulheres em sua emancipação.

Esses estudos despertaram ainda mais o gosto pela discussão da emancipação feminina na literatura e abriram possibilidades de ampliar a discussão e formação acadêmica, como também de construir, com as teorias propostas, um estudo mais amplo, mais aprofundado, mais crítico, e, sem dúvidas, mais contemporâneo.

O referido trajeto enriqueceu-se a partir de novas percepções acadêmicas, quando participei, como aluna temporária, do Programa de Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste. Cursei três disciplinas, entre elas “Imaginário, Cultura e Educação”, na qual pude ter o primeiro contato com a discussão relacionada neste trabalho e por meio da qual foi possível conhecer o Imaginário, a partir dos estudos de Gilbert Durand, como elemento significativo à discussão de diversas questões sociais. Pude, igualmente, expandir a capacidade de debate, associando literatura e estudos sobre gênero, que, negligenciados por lógicas reducionistas, no cenário atual, tornaram-se proposições para debates mais abrangentes e com compreensões mais ampliadas, por estarem subsidiados por hermenêuticas instauradoras, como a Teoria do Imaginário.

A discussão aqui referida é substantiada e justificada a partir do heurístico que o Imaginário traz à realidade, corroborado pelo pensamento maffesoliano, ao aludirmos que a própria pesquisa se apresenta como uma revolução em nossa maneira de pensar. Acrescentamos que a Teoria do Imaginário pode desconstruir normativas, refundando saberes múltiplos. Nesse sentido, para tratar das reflexões trazidas nesta pesquisa, promovemos o diálogo permanente com autores(as) que preconizam esse debate e que fundamentam a discussão teórica das nossas principais categorias teóricas: educação, imaginário, cultura e sensibilidades.

### **1.3 Estado da Arte: educação, imaginário, cultura e sensibilidades**

A conjuntura contemporânea de pesquisas científicas em educação constitui-se pelo caráter polissêmico de perspectivas com singelo interesse na superação de paradigmas construídos na modernidade, a intelectualidade pautada na razão cartesiana que é nitidamente incapaz de captar a dimensão sensível da existência (MAFFESOLI, 1988). A

modernidade produziu saberes de forma dissecada, imprimiu ao mundo a miopia acerca dos *outros* e na desconsideração da educação sensível.

Desse modo, na contemporaneidade, percebemos o interesse nos processos educativos baseados em questões interdisciplinares e intersubjetivas, por correlacionarem a sociedade, a política, a ética e a vida, nas mais diversas formas, como instrumento instaurador que dimensiona percepções sensíveis e filosóficas.

Os trabalhos aqui apresentados se consolidaram como um esforço em mapear a construção de conhecimento baseado nas nossas categorias de análise e no diálogo em conjuntura com temáticas emergentes e pertinentes à educação na atualidade, considerando tanto os temas propostos para investigação quanto a metodologia utilizada. Assim, optamos por realizar a presente busca a partir de três grupos temáticos, como forma de captar a multiplicidade que o estudo possui, sem desconsiderar sua dimensão interdisciplinar, são elas: a) *mito e educação*; b) *imaginário e educação* e c) *cultura, sensibilidade e educação*.

O principal objetivo dessa estratégia em nossa pesquisa é de situar o trabalho a partir dos eixos temáticos de produções afins ao grande cenário de estudos realizados no âmbito nacional, acentuando a premissa de que a discussão desses temas proporciona significativas e diversificadas reflexões em torno das quais o papel da educação na contemporaneidade é problematizado.

A dimensão mítica da educação retoma e ressignifica a formação cultural dos sujeitos na formação da sua identidade, como explicação do inexplicável, o mito expressa as inquietudes do homem sobre sua própria existência, e assim se torna fundante de uma pedagogia pautada na construção de elementos simbólicos, que, por sua vez, apodera-se de imagens e reconstrói um mundo que acolhe todas as atitudes do homem (DURAND, 1988).

O mito contém uma lógica de razão<sup>3</sup> que só é compreensível pelo próprio mito. Embora a ciência almeje descortinar a vida, não o fará como o mito, que contém em si uma “razão engajada” como dialética interior, a confluir com o que diz Durand (1988), quando nos apresenta que ele (o mito) conduz continuamente o conhecimento à problemática da condição humana.

A pedagogia possibilitada pelo imaginário, em harmonia com a dimensão mítica da educação, fertiliza o que podemos chamar, segundo Araújo e Teixeira (2009), de educação da alma. Pedagogia que se baseia nas metáforas, na sensibilidade, na invenção. Nesse

---

<sup>3</sup> A dimensão de razão exposta aqui não corrobora com a ideia de racionalidade pregada na modernidade. Usamos razão nesse ponto como sinônimo de faculdade intelectual.

processo, vale-se de diversificados instrumentos e perspectivas, transmite cultura, permite à dimensão cultural novos fenômenos como instrumentos de concepções livres e aponta possibilidades para se pensar novas utopias.

No sentido de poder mapear pesquisas relacionadas com as discussões acima, buscamos os bancos de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Concebemos que as instituições citadas se mostram como importantes entidades promotoras da pesquisa científica, comprometidas com experiências novas, e que aguçam o desenvolvimento de trabalhos que fortalecem a cultura e a política educacional do nosso país. O IBICT tem como missão promover a competência, o desenvolvimento de recursos e infraestrutura de informação em ciência e tecnologia para a produção, socialização e integração do conhecimento científico e tecnológico. É uma referência no Brasil por, entre outras realizações, coletar e difundir teses e dissertações, além de realizar a editoração de revistas eletrônicas e documentos digitais de outras naturezas. Desse modo, através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, que funciona desde 2002, traz a toda comunidade acadêmica uma contribuição significativa à visibilidade da produção científica no âmbito nacional.

A base de dados do IBICT que pesquisamos compreende o período de 2008 a 2017; justificamos o referido lapso pela aproximação temporal com o nosso trabalho e também por acreditar que possamos construir um debate mais significativo e mais coeso com nossa proposta, visto que incipiente no contexto das pesquisas em educação.

### 1.3.1 A investigação sobre educação e imaginário na ANPEd

A escolha em investigarmos a produção da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação deu-se com a intenção de evidenciar as aproximações e distanciamentos relacionados a nossa temática, visto que essa Associação reúne estudantes e pesquisadores(as) de cursos de graduação e pós-graduação nacionais e internacionais. Congrega e vincula outros programas e pesquisadores da área de educação e afins, apresentando uma base de produções científicas diversificada.

Nessa base de dados, operamos com uma lógica temporal diferente da descrição anterior, pois, aqui não dispomos dos mesmos refinamentos de resultados<sup>4</sup>. Utilizamos-nos de uma análise transversal, analisando títulos e resumos.

A pesquisa foi iniciada com os operadores “mito” e “educação”, sequenciada da descrição do tipo de documento, em que foram selecionados apenas artigos – visto que a plataforma não dispõe de dissertações e teses –, processo de busca que nos remeteu apenas a dois trabalhos. O primeiro, de autoria de Hylio Laganá Fernandes, intitulado *Imaginário, símbolos e estereótipos na leitura de imagens: ou o mito da polissemia*. O segundo pertence a Carmem Lúcia Fornari Diez e Geraldo Bauduino Horn e possui o título *Catedrais de cultura e de arame em Curitiba: mito e metáfora*. Após a leitura dos resumos e palavras-chave, constatamos que os textos são de natureza diversa da que propomos analisar, especialmente no que diz respeito ao trato do mito na educação.

O trabalho de Fernandes é um relato de experiência, apresentado ao Grupo de Trabalho sobre Educação e Comunicação e apresentado em 2004, durante a 27ª Reunião Anual. Trata da leitura de imagens face à comunicação visual na contemporaneidade. Aborda uma série de conceitos que respaldam a teoria quanto a suas eventuais potencialidades e usos na educação. Alude à descrição de oficinas que foram realizadas por profissionais da área de educação e conclui com a exposição das leituras de imagens realizadas, bem como expondo as figuras que foram identificadas por esses profissionais em todo processo analisado.

No segundo artigo que analisamos, apresentado em 2000, no Grupo de Trabalho sobre História e Educação, encontramos como principal desígnio a discussão da importância que a Escola de Artes e Indústria do Paraná ocupou no processo de formação da identidade cultural paranaense. Observamos com isso que sua natureza e discussão não confluem com a proposição que idealizamos e buscamos relacionar sobre o mito enquanto elemento de leitura do pensamento pedagógico educativo.

Seguimos a busca de forma a atender ao segundo grupo temático de nossa investigação nesta base de dados, agora com os termos “imaginário” e “educação”, de forma conjugada. Obtivemos a amostra de sete trabalhos, dispostos na tabela abaixo:

---

<sup>4</sup> Como não dispomos de refinamento de busca temporal nessa plataforma, optamos por realizá-la de forma interdisciplinar, sem nos valer de Grupos de Trabalhos, em específico. Dessa forma, abrangemos apenas os termos de busca e tipo de documentos presentes neste acervo.

**Tabela 1- Levantamento de pesquisas na ANPED.**

<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Encontro/Ano/GT</b>	<b>Foco da Pesquisa</b>
<b>O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens</b>	Maria Cecília Rafael de Góes	23° 2000 GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos	A pesquisa referencia-se na abordagem histórico-cultural em Psicologia, em especial nas interpretações de Lev Vygotsky, e se apoia em autores atuais que assumem o brincar como um espaço em que a criança tanto refina o manejo do plano interpessoal, na interação com parceiros ou adultos cuidadores, quanto elabora sobre a cultura, construindo encenações de personagens que refletem as ações e relações humanas vivenciadas em seu grupo social.
<b>A ciência nos meios de comunicação de massa: divulgação de conhecimento ou reforço do imaginário social?</b>	Marcia Reami Pechula	27° 2004 GT16 - Educação e Comunicação	A divulgação científica extrapola os muros das universidades e torna-se acessível, via meios de comunicação, à população em geral. Desse contexto, resulta a preocupação da pesquisa. A ciência, transformada em notícia, gera acesso ao conhecimento ou substitui um imaginário social ingênuo, que se sustenta nas mesmas bases da sociedade pré-moderna?
<b>Imaginário, símbolos e estereótipos na leitura de imagens ou: o mito da polissemia?</b>	Hylío Laganá Fernandes	27° 2004 GT16 - Educação e Comunicação	Partimos de um reconhecimento inicial de que nossa percepção do mundo, nosso modo de pensar e agir, estão cada vez mais moldados pelo visual; como afirma Almeida (1994), estamos mergulhando em uma nova tradição oral, mediada sobretudo pelas imagens: principalmente quem vive em cidades está desde pequeno cercado por estímulos visuais gerados pelos homens – televisão, outdoors, cinema, revistas, figurinhas coloridas e embalagens brilhantes
<b>Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças</b>	Iracema Munarim	27° 2007 GT16 - Educação e Comunicação	As mídias têm estabelecido uma nova forma de ver e interpretar as situações cotidianas, modificando até mesmo o próprio conceito de infância, que tem sido revisto em termos contemporâneos. Definições diferentes, confusas ou alarmantes, são encontradas nas mais diversas classificações existentes na literatura ou no

			senso comum. Além disso, tem se tornado usual a discussão sobre o acesso às mídias eletrônicas por parte das crianças, que ora apontam estes meios como benéficos, ora como maléficos ao seu desenvolvimento.
<b>Inserção profissional e imaginário social</b>	Maria Isabel Nogueira Tuppy	27º 2004 GT09 - Trabalho e Educação	A globalização traz consigo avanços contínuos nas formas de gestão da produção e do trabalho. O resultado deste processo compreende uma desenfreada concorrência entre empresas, de tal sorte que tem impingido profundas alterações ao mercado de trabalho. A principal característica, que por ora nos interessa, oriunda deste novo modelo, é a diminuição efetiva de postos de trabalho, que gera o chamado desemprego estrutural.
<b>O olhar docente sobre educação das relações etnicorraciais: fios e tramas do imaginário social de professores em Belém do Pará</b>	Gisele Nascimento Barroso Ilka Joseane Pinheiro Oliveira	37º 2015 GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais	Este artigo visa analisar as conexões entre a educação para as relações étnico racial e o imaginário social de professores na Rede Pública Estadual de Belém-Pará, considerando a construção do processo de implementação da lei 10.639/2003, que torna obrigatório no Brasil os estudos sobre a história da África e dos afro-brasileiros. Esta temática é marcada por múltiplos desdobramentos, que assumem pautas no campo ideológico, econômico, cultural e jurídico-político; contudo, neste estudo, consideramos o professor e sua forma de pensar como referência de investigação.
<b>O imaginário do leitor: exercício de leitura com alunas/os de escola pública</b>	Andréia Lisboa de Sousa	37º 2015 GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais	O presente artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a presença do etnocentrismo na visão de estudantes de uma escola pública, que cursavam o ensino fundamental, nível II, na Escola Municipal Carolina de Jesus <sup>1</sup> . O intuito foi investigar o modelo ideal de representação sobre os padrões de beleza que fazem parte do imaginário delas/es, além das interpretações sobre a leitura de livros infanto-juvenis com

			personagens negras no século XXI.
--	--	--	-----------------------------------

Fonte: Dados coletados na ANPED e organizados pela autora.

No panorama mapeado, a concentração de trabalhos dá-se no âmbito de artigos científicos, o que, para nós, configura a compreensão de que a discussão sobre imaginário, nessa base de dados, ainda não alcançou ditames de pesquisas mais aprofundadas, a partir de teses e dissertações. Além disso, nenhum trabalho está atrelado à Teoria do Imaginário enquanto base teórica central da investigação, mas a percepção sobre o Imaginário está atrelada à compreensão semântica e, de modo amplo, aquela que, em suma, trata da reunião de um conjunto de imagens que atuam como memória de determinada cultura, somente.

Outro importante subsídio trazido pela pesquisa é a dimensão polissêmica que tomam as temáticas, visto que identificamos quatro diferentes Grupos de Trabalho que guardam essa articulação: Educação da Criança de 0 a 6 anos; Trabalho em Educação – com um trabalho cada; Educação e Comunicação, com três trabalhos, dos quais um se repete em relação à pesquisa da categoria anterior, por estar interligado à discussão aqui apresentada; e Educação e Relações Ético-Raciais, com um trabalho.

Passamos, então, à procura do terceiro grupo temático que elegemos, agora com base nos operadores “cultura”, “sensibilidades” e “educação”, também de forma conjugada. Nenhum resultado foi alcançado. Resolvemos, assim, fazer a busca apenas utilizando os operadores “sensibilidades” e “educação”, conjuntamente, o que, que nos levou ao trabalho de Cynthia Farina, intitulado *As sensibilidades dos saberes, ou as condições do sensível na formulação e expressão de nossos saberes*, apresentado em 2013 ao Grupo de Trabalho Arte e Educação, na ocasião da 37ª Reunião Nacional da ANPEd.

O artigo aborda a formação de professores pautada na discussão da sensibilidade, especificamente quanto ao trato da dimensão do sensível e suas repercussões nas condições e possibilidade dos saberes docentes. Essa dimensão, para nós, não converge com a proposta que trazemos sobre a educação sensível unida à percepção da linguagem literária enquanto aguçadores pedagógicos e passível de leituras sobre o pensamento educacional.



### 1.3.2 A Biblioteca de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia: literatura como metáfora educacional e retorno do mito

O levantamento realizado no BDTD necessitou de algumas modificações e acréscimos quanto às palavras-chave que perfazem os grupos temáticos apresentados e que utilizamos anteriormente, pois, listando apenas as palavras escolhidas, havia um retorno com uma quantidade relativamente grande de trabalhos: mito *AND*<sup>5</sup> educação retornou um total de 448 pesquisas; imaginário *AND* educação nos remeteu a um total de 666; e cultura *AND* sensibilidade *AND* educação, 200 pesquisas.

No processo de organização desses termos de busca, observamos que, quando passamos a utilizar o refinador mito *AND* educação *AND* mitocrítica, não tivemos resultado, e quando optamos por mito *AND* educação *AND* mitanálise, obtivemos o retorno de apenas uma pesquisa, motivo pelo qual optamos por utilizar o descritor Mito *AND* educação *AND* literatura, que resultou em 109 pesquisas. Imaginário *AND* educação *AND* poesia, que resultou em 12 pesquisas, e, por fim, cultura *OUR* sensibilidades *OUR* educação deu-nos um retorno de 51 investigações.

Assim, após observar cada uma das 172 pesquisas que os três grupos de termos nos retornaram, notamos que as mais próximas da abordagem que trabalhamos foram as 18 pesquisas organizadas na tabela abaixo.

**Tabela 2- Levantamento de pesquisas na BDTD do IBCT**

Ano/ Instituição/Área	Autor/ Título	Grau	Foco da Pesquisa
<b>2013</b>  <b>Universidade de São Paulo</b>  <b>Programa de Pós-Graduação em Educação</b>	Fernanda da Silva Noronha  <i>Animês e mangás: o mito vivo e vivido no imaginário infantil</i>	M	Ressaltar a importância da figura do herói nos processos iniciativos de crianças e adolescentes, através da teoria do imaginário de Gilbert Durand, em que a literatura do mangá naruto alcança o imaginário destes, e, através do arquétipo do herói, inicia uma reflexão a respeito da pedagogia do psiquismo imaginante como proposto por Bruno Duborgel, e a dinâmica do imaginário atual.
<b>2017</b>  <b>Universidade Estadual da Paraíba</b>	Johne Paulino Barreto  <i>Literatura e homoerotismo: leitura e recepção no ensino fundamental II</i>	D	O uso da literatura como potencial para trabalhar dentro da sala de aula temas considerados tabus na sociedade. Neste caso, discussões sobre sexualidades a partir de gêneros literários diversos,

<sup>5</sup> Os termos em língua inglesa são usados com os respectivos significados: *AND* (e) e *OUR* (ou).

<b>Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPFP</b>			alcançados a partir de uma experiência humana transfigurada artisticamente.
<b>2016</b>  <b>Universidade Estadual da Paraíba</b>  <b>Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade - PPGLI</b>	Felipe Pereira da Silva  <i>A representação do negro na literatura infantojuvenil de Ana Maria Machado</i>	D	As contribuições da literatura para desconstruir estereótipos atribuídos à população negra, usando assim a literatura como forma de levar aos leitores as vozes das margens, buscando a ressignificação da imagem do negro ao procurar romper preconceitos históricos que foram fortalecidos ao longo da História.
<b>2010</b>  <b>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo</b>  <b>Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária</b>	Márcia Cristina dos Santos  <i>História e histórias entrelaçadas pela voz: a narrativa performática em O Alegre Canto da Perdiz, de Paulina Chiziane</i>	D	Refletir sobre os aspectos simbólicos do mito que envolve a realidade social Ambéziana, com ênfase na busca da autonomia pela mulher negra, a partir do romance africano O alegre canto da Perdiz (2008).
<b>2014</b>  <b>Universidade de São Paulo</b>  <b>Programa de Educação</b>	Ivan da Silva Poli  <i>A importância do estudo das mitologias e gêneros literários da oralidade africana e afro-brasileira no contexto educacional brasileiro: a relevância da Lei 10639/03</i>	M	Refletir acerca da relevância da lei 10639/03 na educação brasileira para a afirmação cultural e identitária, ao estudar os mitos e os gêneros literários da literatura oral africana e afro-brasileiras.
<b>2013</b>  <b>Universidade Estadual da Paraíba.</b>  <b>Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade - PPGLI</b>	Yolanda Maria da Silva,  <i>Macunaíma: uma análise mitocrítica</i>	D	Refletir a respeito do uso do mito da rapsódica Macunaíma através do método mitológico de Gilbert Durand e como o trajeto antropológico da personagem contribui para encarar as contingências da vida.
<b>2012</b>  <b>Universidade Estadual Paulista (UNESP)</b>  <b>Programa de Pós-graduação em Geografia.</b>	Selma Momesso  <i>Os retratos do Paraíso: a desconstrução do mito epopéico: uma análise da expedição Langsdorff através do discurso iconográfico de Hercule Florence</i>	D	Compreender a construção de um imaginário visual mitótico do herói epopeico a partir de aquarelas produzidas por Hercule Florence. Nestas os mitos ligam as imagens a valores de supremacia e poder

2011			
Universidade Estadual da Paraíba	Raquel Maria Soares da Costa		Identificar constituição identitária do gênero feminino na contemporaneidade a partir do retorno ao mito, através da análise de imagens de animais e monstros mitológicos, na poesia de Myriam Fraga.
Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade - PPGLI	<i>Bestiário de Myriam Fraga: metáforas para a condição feminina</i>	D	
2009			
Universidade Estadual da Paraíba	Luciano Nunes de Oliveira		Analisar a figura feminina dentro da poesia do repente, a partir da tipologia baseada nos modelos femininos mais recorrentes nesta linguagem: a musa, a heroína e a vilã.
Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade - PPGLI	<i>Figuras do Feminino na Cantoria Nordestina</i>	D	
2008			
Universidade de São Paulo	Elenice Giosa		O uso do mito através do símbolo para um processo de ensino em equilíbrio entre o racional e o sensível, a partir de um diálogo entre a psicologia Junguiana e a o Imaginário de Gilbert Durand, levando em consideração o processo de ensino-aprendizagem de Inglês.
Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	<i>Mito Arturiano e processo de individuação: caminhos para uma educação de sensibilidade na relação ensino-aprendizagem de inglês</i>	M	
2014			
Universidade Estadual da Paraíba	Damara do Nascimento Fernandes Costa		Analisar as significações simbólico-metafóricas a respeito da memória e de como esta aparece nas obras poéticas do autor paraibano Hildeberto Barbosa Filho, refletindo sobre a ideia difundida no espelho imaginário de “doida e reinventada”
Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade - PPGLI	<i>Poética de memória n'a Comarca das Pedras, de Hildeberto Barbosa Filho.</i>	D	
2015			
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre	Deivis Alexandre Fischer		Analisar as implicações da sensibilidade para o campo da educação, tendo por base a cultura ocidental a respeito da sensibilidade e da estética, nos campos da vida e da cultura.
Programa de Pós-Graduação em Educação	<i>Educação e sensibilidade: tensões e desafios</i>	D	
2008			
Universidade de Brasília	Rosana Gonçalves da Silva		Questionar a necessidade de o educador ambiental conhecer metodologias que vinculam arte e outras dimensões simbólicas para diferentes níveis de percepção da realidade.
Programa de Pós-graduação em Educação.	<i>O papel da sensibilidade e das linguagens poéticas nos processos formativos em educação ambiental: uma ciranda multicolor</i>	D	

<b>2008</b>  <b>Universidade de São Paulo</b>  <b>Programa de Pós-graduação em Educação</b>	Soraia Chung Saura  <i>Planeta de boieiros: culturas populares e educação de sensibilidade no imaginário do bumba-meu-boi.</i>	T	Refletir a respeito de um quadro de educação e sensibilidades que valorize o estudo da manifestação popular a partir do fenômeno do Ciclo do Bumba-meu-Boi em todas as suas fases. Tem por base a imaginação em Gaston Bachelard e a filosofia da imagem em Gilbert Durand.
<b>2009</b>  <b>Universidade de São Paulo</b>  <b>Programa de Pós-graduação em Educação</b>	Allan Santos da Rosa  <i>Imaginário, corpo e caneta: matriz afro-brasileira em Educação de Jovens e Adultos</i>	T	Analisar as questões centradas em mito, imagem, símbolo, arquétipo e razão sensível e suas influências nas práticas e pesquisas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Partindo de elementos simbólicos diversos, que contribuem para uma pedagogia sinestésica, com base em estudos de Michel Maffesoli, Gilbert Durand, Joseph Campbell e Gaston Bachelard.
<b>2011</b>  <b>Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes</b>  <b>Programa de Pós-Graduação em Artes</b>	Edson Antonio Gonçalves.  <i>Os bonecos no carnaval de Atibaia: uma experiência em arte-educação.</i>	T	Compreender as proposições de uma educação sensível construída a partir das experiências práticas em arte educação que envolvem elementos da cultura popular como os bonecos gigantes do carnaval de Atibaia.
<b>2013</b>  <b>Universidade Federal do Rio Grande do Norte</b>  <b>Programa de Pós-Graduação em Educação</b>	Analwik Tatielle Pereira de Lima Solci  <i>Somos todos canibais: antropofagia, corpo e educação sensível.</i>	T	Refletir sobre o lugar do corpo no processo de educação como ferramenta associada às experiências capazes de reabilitar o sensível e relacionar o mundo percebido com o conhecimento a partir da motricidade e sensibilidade do corpo neste processo.
<b>2012</b>  <b>Universidade Estadual Paulista (UNESP)</b>  <b>Programa de Pós-graduação em Filosofia.</b>	Ferreira, Guilherme Kaiala Goulart  <i>Cartas schillerianas: a conciliação entre a dimensão estética e política.</i>	D	Compreender as questões morais e éticas a partir do pensamento de Schiller, em suas cartas sobre Educação estética, com finalidade de estabelecer um diálogo entre cultura estética e liberdade política.
<b>Total de pesquisas encontradas: 18</b>			

Fonte: Dados coletados no BDTD do IBICT e organizados pela autora.

A partir da análise destas 18 pesquisas encontradas, observamos que se aproximam da nossa por reconhecerem o potencial simbólico-educativo do mito. A partir dessas investigações, os(as) autores(as) procuram entender e identificar sua construção dentro da literatura, como, por exemplo, o trabalho de Fernanda da Silva Noronha, intitulado *Animês e mangás: o mito vivo e vivido no imaginário infantil*, que busca compreender, com base na

linguagem literária, o mito do herói, e o associa com o processo iniciativo das crianças e adolescentes, assim como outros estudos que se dedicam a finalidades semelhantes.

Observamos o interesse em ressignificar questões presentes na sociedade, ao procurar compreender os estereótipos que fundam o mito, como na abordagem que Raquel Maria Soares da Costa reflete em *Bestiário de Myriam Fraga: metáforas para a condição feminina*, em que a autora procura construir a identidade feminina contemporânea a partir dos mitos que encontra na análise de imagens de animais e monstros mitológicos, na poesia de Myriam Fraga.

Vê-se também que as reflexões abordam a convergência entre sensibilidades e educação, construídas a partir de elementos da cultura popular, como a autora Soraia Chung Saura faz em *Planeta de boieiros: culturas populares e educação de sensibilidade no imaginário do bumba-meu-boi*.

Assim constata-se que os pontos em comum estabelecidos por essas pesquisas com a nossa é a retomada de mitos na literatura a partir da Teoria do Imaginário e do simbólico, o uso de mitos com a finalidade de ressignificar questões cotidianas e marcadas pela cultura, construídas de modo preconceituoso e binário no Ocidente, além de suas associações com problemas da sociedade, como as relações de poder e a supremacia entre sujeitos.

No cenário geral das pesquisas catalogadas nessa base, observamos uma variedade de olhares pelos quais as nossas temáticas centrais vêm sendo discutidas, e que, na maioria delas, as abordagens se distanciam da que propomos, especialmente em relação aos campos do saber e marcos epistemológicos em que estamos situados. Um ponto que ressaltamos é que a palavra mito e imaginário são usadas com finalidades outras. A maioria dos trabalhos que discorrem acerca do mito tratam-no como uma ideia vã, que se tem sobre algum assunto cotidiano. Também notamos que o imaginário é abordado enquanto a noção de “imaginário popular”, ligado a diversos aspectos da cultura, a fenômenos sociais e do ponto de vista do que as pessoas pensam sobre algo. São metáforas de ideias sobre dadas coisas e situações, que se tem sobre alguns temas que os autores desenvolvem e confrontam com os desses grupos em análise. Tanto o mito quanto o imaginário são explorados com base em questões voltadas a aspectos afeitos à educação. A construção ou elaboração de mitos, quando aparecem relacionados à literatura, não estabelecem conexão com imaginário e a cultura.

Com relação às abordagens dos descritores “literatura” e “poesia”, estes são, com frequência, relacionados à educação. No entanto, e de forma ampla, exploram a literatura infantil, o livro didático como fonte literária, a filosofia da linguagem e as relações com o

lúdico. Um ponto que nos chama atenção de modo positivo são as pesquisas que vêm buscando refletir sobre a literatura afro-brasileira e africana, que sabemos ser pouco vivenciada na escola. Esses estudos acabam reforçando a importância que este campo deveria ter na escola.

A questão da cultura e das sensibilidades, interligadas à educação, também retoma discussões variadas e que não se encaixam com precisão naquilo que pretendemos desenvolver em nossa pesquisa. Encontramos as seguintes discussões: a linguagem poética abordada com relação a suas características centrais; o contar de histórias; a educação mítica; o uso do cinema na escola; as sensibilidades da cultura das políticas de grupos filantrópicos; as questões de saúde na escola; a dança e a intersubjetividade; questões de raça; discussões a respeito da inclusão na escola e as abordagens sobre a natureza e afeitas a questões da agricultura também surgem como sendo relacionadas tanto às sensibilidades quanto à cultura, apenas.

Tais levantamentos nos fazem refletir sobre a originalidade de nossa pesquisa, devido ao entrelaçamento que fazemos com as categorias temáticas que orientaram esta etapa da investigação.

### 1.3.3 Possíveis paradigmas à reflexão sobre a educação, a partir do mito e do imaginário

A fase contemporânea das pesquisas em educação coloca à disposição da sociedade novas formas de compreender, como já dito, o homem e a vida. Essas novas relações repercutem no que chamamos de crise de paradigmas, que exige das pessoas referências outras, necessárias ao subsídio e à compreensão da realidade e de possibilidades múltiplas de olhar o mundo. Todo esse processo estabelece princípios à reeducação do olhar<sup>6</sup>, dentre eles se voltar a questões esquecidas, relegadas, negligenciadas ou desconsideradas pelo modelo de cientificidade baseado exclusivamente na racionalidade<sup>7</sup>.

Com base em uma perspectiva interdisciplinar, sensível e não cartesiana, defendemos a ideia de que a educação aborda culturas e/ou movimentos culturais cabíveis de reflexão de modelos outros de conhecer, tal qual abordamos na Pedagogia do Imaginário, elemento sensível à compreensão de que o conhecimento, em suas múltiplas formas de existência,

---

<sup>6</sup> O olhar, para nós, é compreendido como a capacidade de interiorização e de compreensão de si. Experiência única e individual.

<sup>7</sup> Abordaremos esse conceito ao longo da pesquisa. Sua referência se dá, aqui, com o intuito de evidenciar a hegemonia pela qual se configurou a base racional do saber também na educação.

inclusive pela arte literária, é comprometido com a necessária quebra de paradigmas, quebra que estabelece denúncia, liberdade, desejo metáfora e transfiguração.

A partir dessas inquietações, as discussões abordadas com base em nossas categorias temáticas se dão em diversas frentes relacionadas à área da educação e de outras afins a ela. São elementos que revelam a convergência de que os 48 trabalhos apresentados ressaltam elementos significativos, mas não idênticos aos que articulamos em nossa investigação.

A primeira percepção assumida por nós dá-se no sentido de que as categorias temáticas abordadas têm caráter inédito e múltiplo, por confluírem a literatura como sendo um elo à abordagem do mito e por enaltecerem discussões relacionadas à cultura, às sensibilidades e ao imaginário, tendo a educação contemporânea enquanto *lócus*, ao passo que evidencia a produção de perspectivas múltiplas na educação. Portanto, nossa pesquisa dá uma guinada quanto à sistematização e união de conceitos trazidos da cultura para educação, e vice-versa.

Os trabalhos explorados na ANPED revelam-se como construtores ainda tímidos da discussão sobre o mito na educação. A abordagem modesta dos trabalhos se vale de percepções generalizadas do imaginário, as quais não se utilizam dos respectivos teóricos do campo ou que aprofundam ideias sobre as intersecções desse campo do saber com outras áreas. Não considera o que Gilbert Durand, por exemplo, aborda em sua teoria que considera, entre outros aspectos, que as imagens se inserem num trajeto antropológico.

No que diz respeito às pesquisas que apontamos a partir da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT, ressaltamos que o levantamento das pesquisas observadas sintetiza subcategorias que marcam o trato que têm tido os temas abordados em nosso estudo, como disposto na tabela abaixo:

**Tabela 3 – Mapeamento dos subtemas contidos nas pesquisas analisadas na BTCD do IBICT**

Subcategorias Temáticas	Quantidade
O mito enquanto potencial (re)significante	8
O equilíbrio entre o sensível e o racional a partir do simbólico no mito	4
Os elementos culturais como propulsores para uma educação sensível	4

O corpo como porta de entrada para compreender a dimensão sensível	1
A sensibilidade na educação a partir da ética da estética	1

Como forma de conhecer as discussões pontuadas nessas produções e em busca de traçarmos caminhos que condizem com o que percorremos, relacionamos as cinco grandes áreas de concentração, identificadas a partir do estado da arte apresentado:

1. *O mito enquanto potencial (re)significante da educação.* Os trabalhos que lidam com esse subtema consideram arquétipos, destroem estereótipos, ressignificam imagens e valores de supremacia do poder, refletem aspectos simbólicos, ligam imagens a valores de supremacia do poder, refletem a respeito da constituição identitária de gênero, analisam a figura feminina através de imagens recorrentes, pensam as significações simbólicas pelo imaginário.

2. *O equilíbrio entre o sensível e o racional a partir do simbólico no mito.* Refletem a respeito do uso do mito enquanto demanda educativa. Utilizam-se da potencialidade para trabalhar a literatura em sala de aula. Discutem gênero(s) a partir da literatura. Consideram a arte como elemento pedagógico contra a imposição de modelos vigentes, utilizam-se da mitologia de Durand. Partem de elementos simbólicos e equilibram o sensível e o racional a partir da simbologia do mito.

3. *Os elementos culturais como propulsores de uma educação sensível.* Refletem a respeito da dimensão simbólica para diferentes níveis de percepção da realidade, lidam com a educação sensível pela filosofia da imagem. Conjeturam a educação sensível pela experiência prática. Envolvem elementos da cultura popular. Tratam de conhecer a arte e outras dimensões simbólicas.

4. *O corpo como entrada para compreender o sensível.* Aborda o lugar do corpo no processo de formação, associado às experiências capazes de reabilitar o sensível e relacionar o mundo percebido com o conhecimento a partir da motricidade e sensibilidade dos corpos neste processo.

5. *A sensibilidade da educação a partir da ética da estética.* Trata da estética com finalidade de estabelecer um diálogo entre cultura e liberdade política. Refletir a respeito das questões morais e éticas.



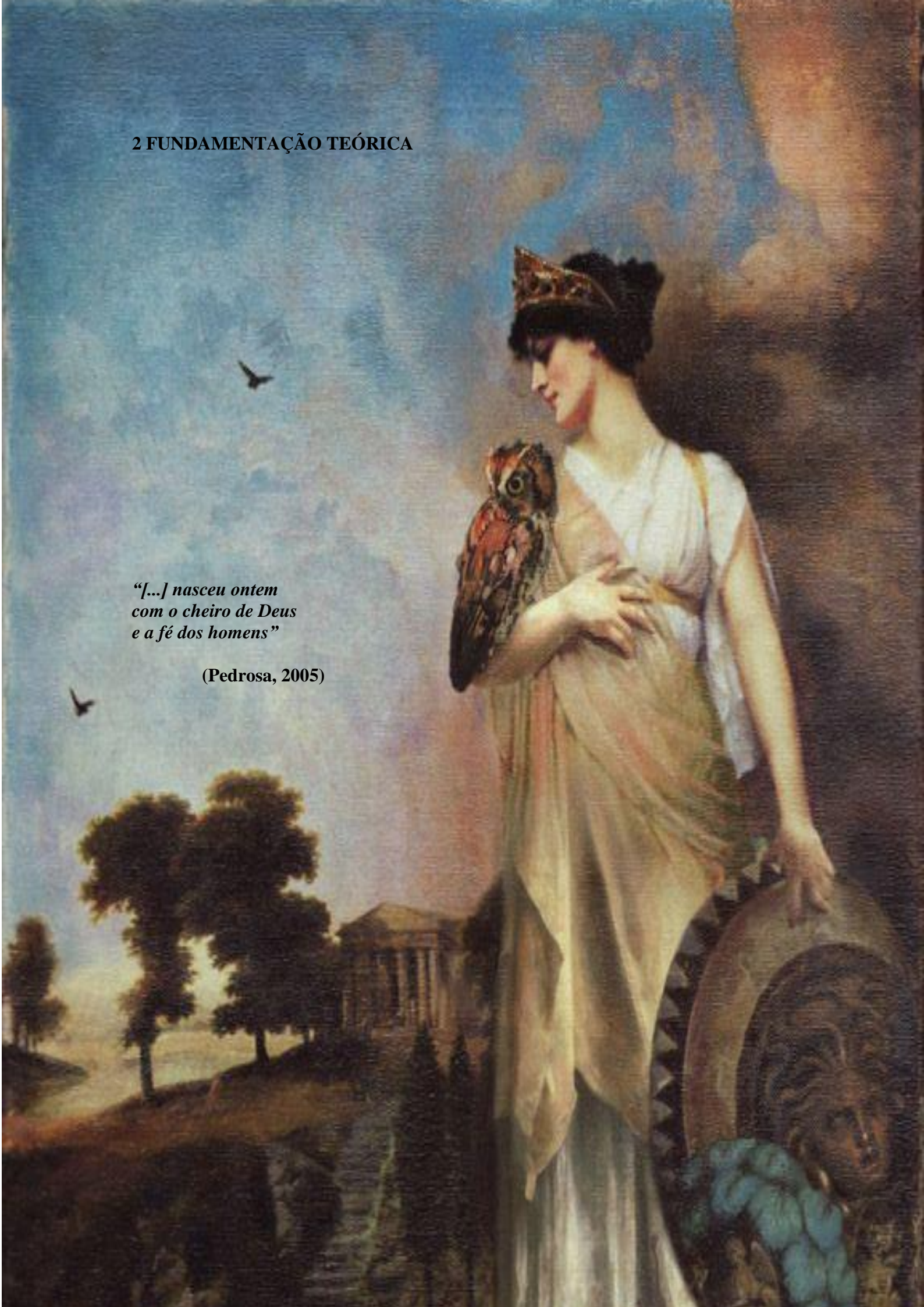
Diante do exposto, reforçamos que a nossa pesquisa amplia o debate expresso nas categorias e subcategorias presentes nos trabalhos analisados, pela junção implícita ou explícita que todas essas categorias e subcategorias terão a união da educação, como leque de pluralidade de questões que envolvem a educação contemporânea, tratadas de formas separadas, e que, na abordagem sensível, torna-se uma metáfora para a compreensão do mundo, da educação e de si.

Interpretamos o quanto são múltiplas as pesquisas presentes nos bancos de dados revistos e consideramos que esse trajeto foi fundamental para pensarmos o lugar do nosso trabalho diante desse contexto. Concluimos que as significâncias do trato do mito na educação são um tema pujante para se pensar outras pedagogias, comprometidas em construir uma nova dinâmica no cenário da educação.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*“[...] nasceu ontem  
com o cheiro de Deus  
e a fé dos homens”*

(Pedrosa, 2005)



## 2.1 Mitologia e educação: a perspectiva simbólica de Atena

Vinda da mitologia grega, temos a virgem Atena, deusa da sabedoria, das artes, estratégia de combate, justiça e civilização. Respeitada como uma das mais poderosas deusas, filha de Zeus, deus dos deuses, e Métis, deusa da prudência e da astúcia.

O seu nascimento foi conturbado; quando Métis ficou grávida de Atena, Zeus, que fora amaldiçoado por seu pai, assim como este tinha sido por seu avô, a perder sua posição para um de seus filhos, e, para se manter no poder, articulou um plano para resolver o problema. Em uma brincadeira, desafiou Métis, que tinha o poder da metamorfose, a se tornar um animal bem difícil. Métis, sem desconfiar de nada, transformou-se numa mosca; em seguida, Zeus a engole. Métis voa até seu cérebro. Lá ela dá à luz Atena.

Quando Atena cresceu, seu pai começou a sentir fortes dores de cabeça e pediu para Hefesto, o deus ferreiro, abrir seu crânio para ver o que estava acontecendo; ao abrir, deparou-se com a já adulta Atena, vestida com armadura e armada com as armas de sua mãe. Atena prontamente se mostrou poderosa, principalmente para o combate; embora só lutasse por causas justas, sua habilidade era tão impressionante que mesmo Ares, deus da guerra, não poderia vencê-la.

Era a filha privilegiada do senhor do Olimpo, que lhe concedeu muitas das suas supremas prerrogativas. Ela tinha o espírito da profecia, prolongava os dias dos mortais, obtinha a felicidade depois da morte, tudo o que ela autorizava com um sinal de cabeça era irrevogável; a sua promessa era infalível (SILVA, 2005, p. 89).

Uma das mais famosas histórias é a disputa pela cidade de Atenas, que, até então, não tinha nome. Segundo o mito, Atena e Poseidon, deus dos mares e dos oceanos, disputaram a cidade e decidiram que ambos a dariam de presente e o rei decidiria qual dos dois se tornaria seu protetor. Poseidon bateu seu tridente e fez brotar uma nascente de água salgada, que proporcionava extrair e trocar sal. O rei achou bom, mas pelo fato de a água ser salgada não permitia que a bebessem. Atena lhes deu de presente a primeira Oliveira. O rei aceitou o presente e com o passar do tempo percebeu o quanto era bom, pois a partir das árvores pode extrair madeira, óleo e comida, o que fez com que passassem a cultuar a deusa sua protetora e nomeasse a cidade de Atenas.

Atena era adorada em toda a Grécia, particularmente em Atenas, da qual era protetora. Em sua honra, celebravam-se as *arreroforias*, as *esquiroforias* e as *panatenéias* durante as quais sua estátua era levada com

grande pompa de sacerdotes ou sacerdotisas assistidos por magistrados, cavaleiros e moças carregando ramos de oliveira, árvore-emblema da deusa (juntamente com a coruja, a serpente, o capacete, a lança, e a égide). Eram-lhe oferecidos bolos em forma de flor e de serpente, símbolos da fertilidade e fecundidade (JULIEN, 2005, p. 35).

Uma das mais poderosas deusas, justa, puniu severamente a arrogância, a promiscuidade ou a maldade; era extremamente bondosa e amável, mas também uma forte guerreira. Esse é o legado de uma deusa, por cujos feitos pode-se atribuir seu significado à sabedoria, atrelar a construção de saberes míticos à educação e a processos pedagógicos que lidam com a imaginação simbólica, numa expressão sensível.

Percebemos com essa narrativa que a educação, pela dimensão mítica da sabedoria atribuída à divindade de Atena, existe a partir da união da experiência simbólica da mitologia com o intelecto. Provoca uma sensibilidade que só é possível recebê-la percebendo-a como elemento sagrado, assim como um feito artístico, no qual o artista materializa o espírito, o sensível, as emoções (MAFFESOLI, 1996, p. 338). O caráter divino da arte une extremos e ressalta a criação.

Os mitos, por meio de suas narrativas, interseccionam-se com a vida humana através da dimensão imaginária, em cerimônias que contemplam essa existência: ritos religiosos, festividades, calendários. Ampliam por meio de suas narrativas a visão social e política, e, por isso, desempenham imponente função pedagógica, intrinsecamente ligam-se às normas, condutas e a manutenção de valores.

Desse modo, as narrativas míticas conduzem as pessoas a diversas práticas sociais e comportamentos, de modo que as fazem compreender, de forma mais ampla, a realidade, o mundo e questões sobre si mesmas. As expressões simbólicas míticas fazem com que nos identifiquemos com a imaginação, ligação responsável pela permanência milenar de histórias sobre a humanidade, por exemplo.

Assim, o mito educa porque é composto por modelos que transcendem o tempo e lhe concedem respostas que tratam diretamente da sua existência. Nessa perspectiva, compreende-se que o homem e a mulher existem porque houve a atividade criadora de um princípio. Os mitos, efetivamente, narram não apenas a origem do mundo, dos animais, das plantas e do ser, mas também todos os acontecimentos primordiais em consequência dos quais o homem e a mulher se converteram no que são hoje (ELIADE, 2016, p. 16). Trata-se de uma realidade primeira, que integra a civilização humana, código que permite a sabedoria prática. O conhecimento essencial dessa atividade sustenta a vida em diversos aspectos,

assim como o mito de Atena consubstancia a construção de saberes, que, mesmo com o passar do tempo, ainda perduram.

O mito de Atena apresenta a perspectiva de projetar a educação como prática reflexiva, considerando que a poesia contida nos mitos constrói conhecimento. A atitude epistemológica de Atena ressalta o valor do pensamento preciso, metódico, projeta-se para além da reação imediata sobre um acontecimento. Este saber proporciona a inteligência lúdica e ensina a moderar e tratar os acontecimentos com perspicácia e equilíbrio.

## **2.2 A potencialidade mítico-pedagógica**

A humanidade idealizou no mundo o seu legado através da diversificada construção de saberes. O mito, nesse processo, constitui-se como elemento pedagógico miscigenado de experiências coletivas que se sobrepõem ao tempo cronológico, criando assim o desenvolvimento das práticas humanas a partir de um constructo de sensibilidade e inteligência, pluralizando as formas de pensar a existência.

Nesse sentido, os mitos transpõem a própria cultura e o modo de conceber mundos. Por ele é possível entender o sentido da existência em sua plenitude. Segundo Barros (2008), o mito expressa um momento na História em que o homem é capaz de ler a realidade com liberdade de pensamento, criatividade e imaginação. A leitura de/do mundo será a partir da consciência mítica, a criação. Coloca-se perante as atribuições humanas aquilo que, até então, só pertencia ao domínio dos deuses, experiência que permite ser e existir para além do mundo vivido.

Defendemos que o sentido da existência humana, na perspectiva mítica, é arquitetado na realidade inatingível, na superação do modelo de racionalidade presente na modernidade. Afinal, nos termos modernos e racionais, a construção do mito seria inexplicável. Ruthven (2010) descreve que quando o racionalismo prevaleceu e as pessoas tornaram-se sofisticadas demais para acreditar em mitos, os poderes psíquicos outrora identificados e denominados pelos mitos ficaram perigosamente fora de controle, com os devastadores efeitos. Afinal, o mito produz no mundo uma dimensão de realidade que só é compreendida pela imaginação. Enquanto possibilidade de compreensão, a razão sensível<sup>8</sup> permite construir sentidos e criar relações intrínsecas com a vida. Desse modo, a sensibilidade é como um fio condutor das

---

<sup>8</sup> Utilizamos o termo razão sensível em confluência com o pensamento de Michel Maffesoli (1998) que aborda que o sensível não é mais um fator secundário na construção da realidade social. Numerosos são os indícios de que, ao contrário, a razão sensível acentua a percepção sobre a realidade.



experiências humanas, expressando-se na utilização dos sentidos à condução da sabedoria e na consciência sobre as sensibilidades. O homem, de fato, reconhecendo que é um ser sensível, ascende à humanidade, isto é, às relações com os outros. Conforme Maffesoli (1996), corresponde à virtude compreendida fora de toda a doutrina ascética da modernidade.

A partir dessa reflexão compreendemos que o pensamento humano é instigado a partir do simbólico, perpassado por elementos que suscitam a imaginação e que, nesse mundo de ideias, da criação imaginária e mítica, a realidade empírica se constrói no conhecimento experimentado, o qual, segundo Barros (2008), revela o momento na história em que o homem é capaz de interpretar o mundo com liberdade de pensamento, criatividade e imaginação.

A função didática do mito reforça filosofias acerca da educação, por sua utilidade pedagógica e retórica moralizadora. Confere sentido à existência em sua plenitude. A capacidade de ensinamento dos mitos sobrevive e é anterior aos conceitos que lhes foram atribuídos na cultura ocidental. Esta é, em suma, a dimensão pedagógica dos mitos.

Anterior ao uso da razão, a ritualização e a narração do mundo constituído eram pautadas nas formas de conhecimento míticas e, desde então, já apresentavam múltiplas perspectivas pedagógicas. Para o homem que viveu em outros períodos, o mito sempre foi uma questão da mais alta importância. Ao passo que lhe ensinava as “histórias” primordiais que o constituíam existencialmente, tudo que se relaciona com a sua existência e com o seu próprio modo de existir no Cosmo o afetaria diretamente, ainda que também ensinava (ELIADE, 2016, p. 16).

As confluências entre o sagrado e o profano conduzem homens e mulheres a comportamentos em que mantêm com suas divindades relações sagradas de culto e de respeito, sobretudo a concepção de que seu trajeto também alcança o hoje, mediante uma série de eventos que, em tempos míticos, assumiam inúmeras perspectivas de divinização. A tradição dos mitos torna-se essencial, e, conforme Eliade (2016, p. 18), necessária, não somente porque os mitos fornecem uma explicação do Mundo e sobre o modo de existir nele, mas sobretudo porque, ao rememorar os mitos e reutilizá-los, o sujeito é capaz de repetir o que os Deuses, os Heróis ou os Ancestrais fizeram *ab origine*.

Essa concepção expressa não somente ligação com a existência, mas se torna crucial para a compreensão de mundo, além de ser importante manter esse saber ativo, como uma espécie de memória sensível e coletiva da existência.

Com Platão aprendemos a utilizar o termo mitologia e oferecemos ao mito um sentido preocupado com a formação humana. Durand (2001, p.63) afirma ser o que ensina de maneira brilhante a obra de Platão, na qual o pensamento racional parece constantemente emergir de um sonho mítico e, algumas vezes, ter saudade dele. Em seu pensamento, os verdadeiros mitos são mensagens divinas. Nesse sentido, conforme Paviani (2008), Platão concebe o mito como uma linguagem de sentido, de elucidação, de fundamentos e não de mera explicação científica. Apesar da separação que Platão impunha do mundo inteligível *versus* o mundo sensível, a recorrência que o autor fez às imagens nos revela a potência que possuem, devido à atitude de evocá-las para explicar aquilo que é complexo.

A alegoria da caverna, seu constructo mítico popularmente conhecido, utiliza da justificação da dialética<sup>9</sup>, a exemplificação por meio da narrativa mítica pelo qual se esclarece os interlocutores e permite a reflexão sobre aquilo que se tinha por pré-concebido. Conforme Paviani (2008), a alegoria parece ter uma função didático-pedagógica evidente. Platão não abandona o conhecimento mítico da tradição secular nem se opõe absolutamente ao conhecimento científico. Ao contrário, introduz de modo admirável no seu texto a integração de saberes.

Segundo Durand (2004), Platão ressalta que muitas verdades escapam ao filtro lógico do método, porque obrigam a razão a chegar à antinomia. Revelam, por assim dizer, uma intuição visionária da alma, além da morte, mistérios do amor. De acordo com a didática de Maffesoli (1998), trata-se de parte de uma sensibilidade intelectual que se revela ao encontrar o mito, cujos efeitos a realidade social não pode negar. A imagem mítica que fala diretamente à alma, precisamente lá, onde a dialética bloqueada não mais pode penetrar.

A concepção do sensível, posta por Platão, conferiu ao mundo um legado em que reduz seu potencial, alimentando perspectivas iconoclastas, que depreciaram os símbolos em virtude de uma concepção de mundo que privilegia o método cartesiano, do qual todo saber se reduz a métodos de análise e experimentação. Desse modo, inaugurou-se a explicação cientificista pela qual o símbolo foi negligenciado e violentamente o imaginário é reduzido do símbolo a signo. Durand (1988, p. 26) aponta que, na filosofia contemporânea, produz-se um rastro do impulso cartesiano, uma dupla hemorragia do simbolismo: ora se reduz o

---

<sup>9</sup> A dialética, na perspectiva de Platão, é um processo essencialmente educativo. O dialético é o único que atinge o conhecimento da essencial de cada coisa (*República*, VII, 534b), que atinge o ponto mais alto da ciência. Ele vê todas as coisas a partir da unidade por excelência, a do bem. É o único que tem uma visão de conjunto (PAVIANI, 2008, p. 81).

*cogito* às cogitações, e então se obtém o mundo da ciência, em que o signo só é pensado como termo adequado de uma relação, ora se “deseja submeter o seu interior à consciência”.

Com esse constructo, o cartesianismo produziu severas repercussões à imagem. O papel cultural desta foi minimizado à força pragmática do signo, elemento conscientemente compreendido, ao passo que símbolo é um agente de transmutação das nossas ideias e emoções.

A discussão da capacidade pedagógica do mito é retomada na contemporaneidade a partir da consideração da imagem simbólica, de que Durand (1988) trata da transfiguração de representação concreta através de um sentido sempre abstrato. Conferimos-lhe a contribuição que a sensibilidade intelectual, precisa ser considerada segundo Maffesoli (1998) como elemento central no ato de conhecimento. Durand (2001, p. 62-63) apresenta o mito como um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas, sistema dinâmico que, sob o impulso de um esquema, tende a compor-se em narrativa. O mito é já um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em ideias.

O mito sob forma narrativa tem por finalidade criar culturas que deem sentido ao mundo, pois sem a narrativa a vida não faz sentido. Com plena liberdade criativa, os mitos se apropriam de fatos narrativos para construir fatos que expressam nossa liberdade para realidades alternativas e poderemos nos guiar na dinamicidade da vida. De acordo com Maia,

na diversidade de referenciais da nossa sociedade contemporânea continuam presentes arquétipos mitológicos clássicos e surgem também novos arquétipos tecnológicos, sociais, pedagógicos e éticos que assumem frequentemente um papel e uma força de mitos. A educação compete aproveitar sua exemplaridade, conscientizar os seus limites e superar as suas dicotomias e contradições (MAIA, 2006, p. 124).

Nesse sentido, as dimensões reflexivas, poéticas e valorativas do mito contribuem para análise da dimensão educativa, ao passo que nos apresenta a dimensão de realidade, que não podemos negligenciar, mas que podemos ressignificar, contribuindo para a construção de pedagogias comprometidas com a ética, a imagem e os símbolos de determinada sociedade.



### 2.3 Mito, literatura e a experiência poética da metáfora

A nossa experiência física e cultural como princípio cognitivo geral é expresso, entre outras formas, através da metáfora, elemento usado para compreender o que pensamos e como concebemos o mundo a nossa volta, concepção artística que transpõe à nossa vida cotidiana uma experiência poética.

Experimentamos a vida no pensar e falar metafórico, assim integramos nossos sistemas conceptuais para entender a natureza e também o valor da criatividade, concebemos então que a metáfora não se limita à atividade poética, mas se aplica também à vida social.

Como elemento da sensibilidade intelectual, a metáfora permeia o pensamento e a vida humana em confluência com as narrações míticas, ora enquanto constituinte linguístico, ora enquanto fantasia mítica. A palavra é o elemento de elo desses constructos, e é através dela que se considera o carácter metafórico. De acordo com Cassirer (2011), o carácter metafórico das palavras é um patrimônio que a linguagem recebeu do mito e que ela tem como feudo dele.

A mitologia converteu-se no produto da linguagem, mito enquanto narrativa, mitologia enquanto escrita. Dessa forma, a linguagem tornou-se elemento essencial na atividade mítica. Por meio da metáfora, ela se perpetua na vida; segundo Cassirer (2001), o que chamamos comumente de mitologia nada mais é que um resíduo de uma fase muito mais geral do desenvolvimento do pensar, é apenas um débil remanescente daquilo que antes constituía todo um reino do pensamento e da linguagem. Assim considera-se a mitologia como crescimento da nossa razão, uma espécie de *logos*, pois obedece a uma lógica que se faz presente na construção narrativa, bem como instrumento de conduta dos feitos humanos.

A metáfora posta em mitos não indica de maneira única o sentido do que se propõe, atua como elemento que possibilita compreensões em torno do fato que se pretende. Maffesoli (1998, p.148) aponta que a metáfora é, certamente, uma ferramenta privilegiada nesse sentido. Sem deixar de permanecer enraizada a fundo na concretude da vida corrente, ela pode favorecer e impulsionar o elã livre do pensamento especulativo.

A sociabilidade mítica permite um constante encontro dos homens com suas raízes, dá sentido à existência na formação da identidade desse homem, que, através da educação, forma seu comportamento e amplia seus conhecimentos como experiência mitológica narrada pela poesia, sobre a qual o tempo não exerce efeito.

Com a metáfora, somos cativados ao mito, de modo que o trabalho imaginativo torna-se uma fonte de poder, em virtude de ser obra da imaginação, reconhecidamente anônima e coletivista, mas não por isso menos imaginativa. Os defensores desse ponto de vista costumam enfatizar que, estruturalmente, a metáfora é a base comum ao mito e à literatura (RUTHVEN, 2010, p. 72-73).

A percepção do potencial mítico na literatura pode ser percebida, contemporaneamente, nas produções poéticas de Cida Pedrosa. Segundo Silva (2018, p. 17), a literatura moderna apresenta diversas obras que nos envolvem com mitos clássicos, de modo a criar uma necessidade de abrangência acerca dos estudos literários fundamentados na mitologia. Exemplificamos com *As filhas de Lilith*; segundo a mitologia e conforme narra a literata (2017, p. 14), Lilith foi a primeira mulher bíblica, criada do barro, igual a Adão, expulsa do paraíso por não aceitar ser submissa e à qual foi impingida, com o passar dos séculos, a pecha de demônio e bruxa devoradora de homens. Os poemas produzidos no referido livro carregam metáforas que permeiam a existência feminina e ligam constantemente a mulher a figuras míticas, epifanias e metaforização da existência.

Guiando-nos a diversas percepções do feminino, Cida Pedrosa inaugura outros modos de existência no feminino, que, a partir da potência linguística, é capaz de produzir modos outros de se estar no mundo. Funciona como *poiésis* à elaboração simbólica da experiência existencial, através do texto literário. Silva (2018, p.25) informa que há muitas versões sobre a imagem da feminilidade de Lilith; ou melhor, suas filhas são reflexo de várias versões da figura de Lilith, e também espelho de outras figuras femininas, que aparecem recorrentemente nos seus poemas.

O mito apresenta diversas contextualizações na vida cotidiana e através da literatura ganha contornos múltiplos a potência educativa. Desse modo, conforme Cassirer (2011, p. 114), mito, linguagem e arte formam inicialmente uma unidade concreta, ainda indivisa, que só pouco a pouco se desdobra numa tríade de modos independentes de plasmação espiritual.

Na reciprocidade do mito e da linguagem literária, a consonância da metáfora expressa-se como corpo que acolhe elementos da experiência humana para fazer do trajeto mítico-literário expulsão do estético. Aqui torna a partilhar da plenitude da vida, porém se trata não mais da vida miticamente presa e sim esteticamente liberada (CASSIRER, 2011, p. 115).

O conhecimento como pressuposto da liberdade estética transposta pelo mito favorece o processo de expressão, do qual ideias, pensamentos e conceitos complexos podem

ser colocados em imagens, que, de forma concreta, vai representar o conceito do abstrato e assim se tornar uma forma de interpretação da realidade – por isso está presente na poesia.

A literatura é um processo artístico ancorado em outras atividades sociais, atravessado por ideologias embutidas culturalmente. Resta ainda, para que se fique consequente com o princípio estético em ação no conjunto social, que não mais se separe a arte da vida; ou, antes, para retomar uma fórmula comum, que a vida seja vivida, conscientemente ou não, como uma obra de arte (MAFFESOLI, 1998, p. 150).

Esse aspecto de racionalidade imaginativa – a metáfora – está infiltrada na ação, no nosso sistema conceptual do pensamento inconsciente. Por essa questão é que conjecturamos que a literatura cria mundos possíveis, dos quais o mito, conforme Silva (2018), apresenta plena liberdade criativa, inclusive para trazer novos fatos que se apropriam do espaço narrativo, e como potencial educativo conduzem as pessoas ao um saber viver de diferentes maneiras e perspectivas.

A poesia como possibilidade da educação humana, na experiência literária, dialoga com a educação dos sentidos, por ter o poder interior de prestigiar a literatura sensível, que percebe a educação como prática de transformação.

A comunicação por meio da expressão estética da poesia abre espaço para construção de saberes que impulsionam o prazer de viver, sentir, pensar e agir. Para Ferreira (2011, p. 161), viver o estado poético é mergulhar no mais profundo de nós mesmos e dimensionar a vida pelas constelações dos sentidos, clareando o horizonte do viver, levando aos outros seres sensações que afetam a existência dos que vivem envolvidos com o mundo do sentir poético.


A arte rompe com epistemologias tradicionais e recria modelos constantes para despertar a sensibilidade, abarcando as pessoas pelos seus sonhos e utopias. Assim, de mãos dadas, a educação e a poesia levam a uma jornada de prazer e alegria, de descobertas e revelações a todos os instantes, de desconstrução e reconstrução a cada momento (FERREIRA, 2011, p. 164).

A experiência literária cultural pela potência da metáfora indica que o bom uso da literatura em pedagogia afirma-se como exercício essencial (ARAÚJO, ARAÚJO E AZEVEDO, 2013). Maffesoli (1996) diz o que caráter divino na obra artística existe porque nela a transcendência irrompe, pois o artista materializa o espírito, o sensível, as emoções.

A experiência da metáfora se substancia na linguagem, porem ultrapassa o campo e se estabelece numa visão mais apurada como elemento cognitivo e cultural. A metáfora não

é apenas um ornamento linguístico, uma figura de linguagem utilizada no discurso poético ou persuasivo. O processo metafórico é fixado e estruturado neutralmente e tem como base nossas experiências físicas, sociais e culturais (ASSUNÇÃO; SPERANDIO, 2011, p. 15).

A metáfora discute sentidos possíveis, favorece uma leitura polissêmica da vida, da múltipla construção de saberes, pois considera a capacidade reflexiva da descoberta e (re)criação dos sentidos. A construção metafórica passa, então, a fazer parte do cotidiano das pessoas, não apenas na linguagem, mas também nas ações e no pensamento, na medida em que todo o sistema conceitual ordinário, sistema através do qual pensamos e agimos, passa a ser concebido como predominantemente metafórico por natureza (ASSUNÇÃO; SPERANDIO, 2011, p. 4). A essência do conhecimento interdisciplinar da metáfora provoca a experiência da existência, num constructo de polissemia da vida, face aos modos de estabelecer a leitura de mundo.

The painting depicts Ariadne, a figure from Greek mythology, holding a ball of yarn. She is shown from the waist up, wearing a blue shawl over a white garment. Her eyes are closed, and she has a serene expression. Behind her is a large, ornate wooden door with a circular, concentric pattern, resembling a labyrinth. To the left, a checkered floor leads into a landscape with a small white building and a cross. The overall color palette is dominated by warm, golden-brown tones, with the blue of the shawl providing a strong contrast.

*ariadne  
teus olhos são labirintos  
onde nem mesmo  
o novelo da minh alma  
marca o caminho de volta*

*PEDROSA, 2011*

### **3 A PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO E A IMAGINAÇÃO SIMBÓLICA: O FIO DE ARIADNE**

Ariadne era filha de Minos e Parsífae, rei e rainha de Creta.

Teseu era filho do rei Egeu. Egeu e Minos travavam uma guerra fútil e sangrenta havia anos. Um dia, Egeu estava pensativo em seu palácio, porque seu exército havia sido derrotado pelo rei Minos, que determinara que todos os anos a cidade de Atenas pagaria, como castigo, sete homens e sete mulheres a eram devorados por Minotauro, metade homem, metade touro, que habitava o labirinto construído por Dédalo e tão bem projetado que quem se aventurasse por ele não conseguiria mais sair.

Certo dia, o jovem ateniense chamado Teseu ofereceu-se ao sacrifício, porque queria acabar com a vida de Minotauro e libertar a cidade da punição. Quando chegou ao palácio de Minos, Teseu e Ariadne se apaixonaram. Para poupar o amado, Ariadne tentou convencê-lo a desistir de entrar no labirinto, mas o jovem estava certo de que conseguiria. Ariadne deu-lhe um novelo de lã de fio de ouro, “o fio de Ariadne”, que o ajudaria a sair de lá. Em troca, ele a levaria para Atenas e se casariam. Julien (2005, p. 29) conta que Ariadne prendeu um fio na extremidade do labirinto, para permitir que Teseu pudesse sair após matar o Minotauro.

Teseu se tornou vitorioso e tornou para Atena com sua amada. De volta, quando o navio parou na ilha de Naxos, ele a abandonou lá. Afrodite, a deusa do amor, por pena de Ariadne, ofereceu-lhe Dionísio, deus do vinho. Eles se casaram e Dionísio deu de presente à amada a coroa de ouro de Tétis, revestida com pedras preciosas. Depois que a esposa morreu, Dionísio lançou a coroa na direção do céu, transformando-a em estrelas brilhantes entre a constelação de Hércules e a serpente. Bulfinche (2012, p. 196) relata que, à medida que a coroa subia ao espaço, as pedras preciosas foram se tornando mais brilhantes, até se transformarem em estrelas, e, conservando sua forma, a coroa de Ariadne permaneceu fixada no céu, como uma constelação, entre Hércules ajoelhado e o homem que segura a serpente.

Ariadne também é conhecida como a donzela tecelã, vinculada ao símbolo do labirinto, ela é constantemente vista como a imagem com a qual se tece a teia que guia as pessoas na sua jornada interior, e o ajuda a se desenredar do caminho labiríntico que percorre em sua busca do autoconhecimento.

Ariadne é uma mulher mortal associada ao divino, considerada, ainda, como a Senhora dos Labirintos. É também retratada como líder das extasiadas nômades dançantes, as mulheres seguidoras de Dionísio.

Aproximamos a narrativa de Ariadne na nossa pesquisa em comparação com a Pedagogia, que, assim como o fio de Ariadne, experiencia-se da construção de saberes, cria caminhos, oferece saídas e contornos para se construírem filosofias educativas, voltada à saída de percursos labirínticos que aprisiona nossa maneira de aprender, viver e ser no mundo.

Pedagogicamente, o fio de ouro de Ariadne metaforiza a existência de caminhos outros, a burlar as imposições disciplinares, que foram pilares para a educação. A interdisciplinaridade dos fios otimiza e deixa expectativa ao perceber o imaginário como elo dessa concepção, para que tenhamos, assim, um paradigma que atenda a essa rede de concepções.

O fio de Ariadne serve de analogia à complexidade da educação, que, como no labirinto, torna-se potência a motivar caminhos para construção de percursos sensíveis, no cenário pedagógico, e confronta-nos a possibilidades alternativas.

O “fio de Ariadne” assume-se, assim, como uma imagem simbólica prenhe porquanto é por ele que Teseu renasce para uma nova consciência (representando a humanidade espiritualizada), ainda que a morte de Minotauro (como símbolo dos instintos mais primários, bestialidade carnal, instinto, afetividade, sinal de poderosas emoções) lhe acarrete consequências funestas, além, claro está, de ser igualmente simbólico de um certo ocidente racionalista, positivista e desmitologizador (ARAÚJO; CHAVES; RIBEIRO, 2011, p. 54-55).

Com essa leitura, o fio de Ariadne é o símbolo que conduz, faz renascer nossos sentidos na simbolização de recriação de novas perspectivas. O referido fio é, quanto a nós, um símbolo hermesiano (Hermes, o deus que conduz as almas para o domínio do além), visto que conduz o herói da vida a uma morte iniciática, para em seguida o fazer de novo renascer para a vida (ARAÚJO; CHAVES; RIBEIRO, 2011, p. 55).

### **3.1 O fio condutor: o Imaginário**

A vida moderna, pautada no caráter científico da existência, sistematizou, como já dito nesse trabalho, questões que configuram a vida humana, nas suas mais diversas particularidades, distanciando o conhecimento da realidade. Elementos como imaginário, representação simbólica e imaginação foram subjugados ou tiveram seu potencial reduzido a mecanismos que esgotam sua capacidade de transcendência.



Inúmeras vezes, a filosofia e a escrita de Durand apontam como a imaginação foi reduzida a um sistema que tem como plano fundamental racionalizar a vida, o desmerecimento da dimensão imaginária social, em detrimento da dimensão popularmente racional, relegou o simbólico à religiosidade, à fantasia produzida pelo espírito, não sendo mais objeto de compreensão racional (OLIVEIRA, 2016, p. 132), e impedindo a dimensão de razão aberta, aquela que mantém o potencial crítico da realidade, mas que não esgota a dimensão ampla do ser humano. O pensamento ocidental, tem por constante tradição desvalorizar ontologicamente a imagem e psicologicamente a função da imaginação “fomentadora de erros e falsidades” (DURAND, 2001, p. 21).

A mais evidente depreciação do símbolo que a história de nossa civilização apresenta é certamente aquela que se manifesta no cientista saindo do cartesianismo (DURAND, 1988, p. 25). René Descartes (1596-1650) filósofo, físico e matemático, é um dos pensadores mais engajados na depreciação da imaginação simbólica. Foi o pai fundador do método cartesiano, inclusive recebe essa nomenclatura em referência ao seu nome latino, Renatus Cartesius, pelo qual concebia preocupação com o conhecimento. Tendo a busca da verdade como princípio, Descartes converteu a dúvida em método para conduzir a Razão e buscar respostas nas ciências.

Descartes, conhecido como uma das figuras-chave da revolução científica, concebia, conforme Durand (1988), que o único símbolo é a própria semelhança de Deus. Portanto, é exato pretender que, com a perspectiva do filósofo, o símbolo perca sua condição ampliada de significante.

O esgotamento dessa perspectiva faz ressurgir estudos que apontam para perspectivas de compreensão de como o homem, ser simbólico, relaciona-se com as fantasias que lhe permeiam a existência, e diretamente com elementos que ampliam esse caráter – o mito, a religião, a arte, a linguagem – e configuram uma rede conceitual da existência que não alcança apenas uma dicotomia abrupta: razão *versus* imaginário. E, na crescente e vingadora anarquia das imagens que de repente desaba sobre o século XX e o faz submergir, o artista procura desesperadamente ancorar sua evocação além do deserto cientificista da nossa pedagogia cultural (DURAND, 1988, p. 27).

A necessidade de sensibilidade teórica para lidar com as “novas” questões orienta essa reflexão, que parte da sinergia entre o pensamento e a sensibilidade e que agora contempla a imaginação como potência dinâmica que “deforma” as cópias pragmáticas



fornecidas pela percepção, e esse dinamismo reformador das sensações torna-se fundamento de toda a vida psíquica (DURAND, 2001, p. 30).

O símbolo no imaginário é utilizado não somente como via de expressão, é antes o seu lugar de existência, onde cria condições para eclodir. De acordo com Gilbert Durand (2001, p. 31), pode-se dizer que o símbolo não é do domínio da semiologia, mas daquele de uma semântica especial, o que quer dizer que possui algo mais que um sentido artificialmente dado e detém um essencial e espontâneo poder de repercussão.

Nesse sentido, a expressão simbólica situa-se como constante afinação dos seus sentidos. A imagem simbólica é *transfiguração* de uma representação concreta através de um sentido para sempre abstrato. O símbolo é, portanto, uma representação que faz aparecer um sentido secreto; ele é a epifania de um mistério (DURAND, 1988, p. 15).

Discutir sobre o trabalho cognitivo que a imaginação desempenha face ao símbolo permite compreender, de forma crítica, como esses são elementos mobilizadores dos sujeitos. Temos assim, segundo Durand (2004), o imaginário, tratado como conector de qualquer condição humana, é ele que forma o pensamento humano, por isso os elementos simbólicos são dados que expressam a cultura nas suas diferentes modalidades, assim como pela educação. De acordo com Pitta (2017), nada para o ser humano é insignificante. E dar significado implica entrar no plano do simbólico.

O imaginário se organiza em símbolos e para abordar essa convergência definem-se termos utilizados nessa construção teórica:

SCHEME – intensão de gesto que antecede a imagem. Faz a junção entre os gestos inconscientes e as representações;

ARQUÉTIPO – imagem de caráter coletivo e inato. Constitui um ponto de encontro entre imaginários e processos racionais;

SÍMBOLO – ícone, uma representação que faz “aparecer” um sentido secreto;

MITO – sistema de símbolos que se expressa em forma de relatos. Por esse motivo, já apresenta um início de racionalização.

Na cultura, o imaginário dá-se de uma forma correspondente à maneira que se dá no indivíduo, pela apreciação do *Schème*, através de que os dados sociais podem perceber o universo. Isso não significa que todos os elementos da cultura encontram-se nesse registro de sensibilidade e percepção, mas que existe um polo predominante (PITTA, 2017, p. 24). O ser humano é dotado de uma extrema capacidade de formar símbolos, em sua atividade cultural. O que determina o *trajeto antropológico*, compreendido como percurso que nós

fazemos é o que nos constrói, e que, conforme Durand (2001), é troca incessante entre as pulsões subjetivas e intimidações objetivas. Pitta (2017, p. 25) apresenta que o trajeto antropológico pode partir tanto culturalmente construído como do natural psicológico, do essencial da representação e do símbolo, estando contido entre essas duas dimensões.

As imagens, de acordo com o dinamismo de dada cultura, são caracterizadas e classificadas por Durand em estruturas pertencentes ao que ele chama de regime de imagens:

A partir daqui podemos estabelecer o princípio do nosso plano, que, considerando essas notáveis convergências da reflexologia, da tecnologia e da sociologia, será fundamentado ao mesmo tempo sobre uma vasta bipartição entre os *Regimes* do simbolismo, um *diurno* e outro *noturno* e sobre a tripartição reflexiológica (DURAND, 2001, p. 58).

O Regime Diurno é compreendido como o encontro dos opostos, pelo qual a figura da antítese se expressa nas ambivalências de sua composição, é o regime da estrutura heroica, do combate, onde tem luz, onde tudo se separa. Para Durand, o Regime Diurno tem a ver com a dominante postural, a tecnologia das armas, a sociologia do soberano mago e guerreiro, os rituais da elevação e da purificação.

O Regime Noturno é o regime da inversão dos valores simbólicos, a figura que lhe caracteriza é o eufemismo, ou seja, a que suaviza, minimiza, harmoniza. Durand (2001) apresenta que o regime se subdivide nas dominantes digestivas e cíclicas, a primeira subsumindo as técnicas do continente e do hábitat, os valores alimentares e digestivos, a sociologia matriarcal e alimentadora; a segunda agrupando as técnicas do ciclo, do calendário agrícola e da indústria têxtil, os símbolos naturais ou artificiais do retorno, os mitos e os dramas astrobiológicos.

O Regime Noturno das imagens é composto pelas estruturas mística e sintética. A estrutura mística é responsável pela construção da harmonia, da eufemização, inverte seus significados simbólicos. Segundo Pitta (2017, p.32), “não se trata mais de polêmica, mas de quietude e gozo”. O redobramento do continente pelo conteúdo, da taça pela beberagem leva irresistivelmente à atenção imaginária a concentrar-se na sintaxe dramática do fenômeno, do mesmo modo que seu conteúdo intimista e mítico.

A estrutura sintética pode conter expressão das outras estruturas e por isso é chamada de sintética, é antes de mais nada, porque integram, numa sequência contínua, todas as outras intenções do imaginário (DURAND, 2001, p. 345-346). Promove a ciclicidade, trata-se do movimento cíclico do destino e da tendência ascendente do progresso (PITTA, 2017, p. 35).

Neste caso, o destino não é mais uma fatalidade, mas consequência dos atos dos homens. No entanto, para assegurar o ciclo de vida são necessários rituais e sacrifícios.

A Teoria do Imaginário aparece como construtor humano a partir do (re)conhecimento dos elementos simbólicos que permeiam a vida. A teoria corrobora, ainda, com a redefinição do sentido do conhecimento para que ele se torne exploratório e aberto, buscando integrar práticas sociais que estabeleçam a dimensão da sensibilidade capaz de pensar a existência.

A ciência do imaginário permite fundamentar a vida em verdades plurais, como no mito, no devaneio, no sonho, na imaginação, sem os quais a narrativa da vida não faz sentido, não há finalidade, não há aprendizagem, não se constroem pedagogias.

A obra de Gilbert Durand, em parâmetros para educação, deixa “lições” que atuam no campo pedagógico como plano simbólico. Teixeira (2016, p. 48) ressalta que a grande contribuição de Durand à educação é o valor que atribui ao *homo symbolicus* e aos processos de simbolização. O imaginário, como sua obra bem o mostra, é um elemento constitutivo e instaurador do comportamento específico do *homo sapiens*.

As conclusões de seus estudos levaram-no a identificar uma “pressão pedagógica”, definidora do “espírito reinante” (1997), das visões de mundo, dos sistemas filosóficos, das ideologias, das utopias, dos sistemas pedagógicos, enfim, da cultura. Em outras palavras, definidora de uma “bacia semântica”<sup>10</sup>. Durand considera que a pedagogia gira sempre em torno da dinâmica dos símbolos, constituindo-se como uma verdadeira sociatria, a qual doa, com precisão, para uma determinada sociedade, as coleções e as estruturas de imagens que ela exige, em seu dinamismo evolutivo (2016, p. 48-49).

As palavras de Teixeira explicitam a percepção do simbólico enquanto elemento constitutivo da nossa capacidade de imaginação, pois, pelo elemento imaginário, tornamos humanos no constante reencontro da realidade múltipla no mundo.

---

<sup>10</sup> O conceito de bacia semântica permite a integração das evoluções científicas supracitadas e, em seguida, uma análise mais detalhada em subconjuntos, - seis, para ser extato – de uma era e área do imaginário: seu estilo, mitos condutores, motivos pictóricos, temáticas literárias e etc. (DURAND, 2004, p.103).

### 3.1.1 Cultura, literatura e imaginário

O dinamismo do trabalho com as imagens possibilita várias vertentes de criação, entre elas, a cultura, concebida, do ponto de vista antropológico, como algo que engloba as maneiras de viver, sentir, pensar e produzir suas atividades.

No campo do imaginário, a cultura, ou seja, a sensibilidade própria de uma cultura acontece em interação com o meio e circunstâncias determinadas, valoriza mais ou menos os *schèmes*, que, como um todo, correspondem à condição humana (PITTA, 2017, p. 23). Desse modo, todos os elementos da cultura encontram-se por esse viés de sensibilidade.

A literatura, enquanto produto cultural, contém em sua essência a reunião de conceitos que acrescem seu potencial de pulsões subjetivas. Para Paganini (2010, p.2), a literatura é uma das dimensões culturais capazes de propiciar condições para o desenvolvimento pessoal. Acrescentamos que essa capacidade estende-se a partir do *trajeto antropológico*, tanto do culturalmente construído como do natural psicológico, o essencial da representação e do símbolo estando contido entre essas duas dimensões (PITTA, 2017, p.25).

No plano simbólico, a criação de sentidos é algo que tem relação com as palavras. Conforme Larrosa (2014), as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade, ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. Esse é o exemplo de como a literatura reflete as representações da cultura de um povo. E se expressa conforme esquema posto:

O *schème*, é, pois, a dimensão mais abstrata, correspondendo ao verbo, à ação básica, a intensão de gesto: por exemplo, dividir, unir, confundir. O arquétipo, dando forma a esta intenção fundamental, já vai ser uma imagem mais concreta, herói, mãe, ou o tempo cíclico mais universal. Já o símbolo, vai ser a tradução desse arquétipo dentro de um contexto específico. Exemplo: *scheme*: unir, proteger; arquétipo: a mãe: símbolo para cultura cristã: a Virgem Maria, símbolos para cultura afro-brasileira: Iemanjá, Oxum (PITTA, 2017, p. 24).

Durand (1988) apresenta que o “poético”, ou seja, o símbolo também apela para a linguagem. Isso se dá, segundo Larrosa (2014), quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata, de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos e sentimos o que nomeamos.

### **3.2 Elementos propositivos à educação sensível: a Pedagogia do Imaginário**

Como já apresentado nesta pesquisa, os moldes da concepção de mundo estabelecida pela modernidade modelaram a educação ocidental, tornando-se referencial para práticas educativas, principalmente nos lugares onde a colonização foi fator essencial na construção de culturas subalternizadas. Forçadamente, seguiram as imposições sociais estabelecidas pelos países colonizadores.

Diante de um currículo fechado nas práticas pedagógicas redutoras, as diversas concepções pedagógicas que escapem à lógica operante da racionalização, entre elas a do imaginário, levanta-se a reflexão: de que elementos seriam necessários para destoar essa forte corrente da racionalização e poder construir perspectivas outras para educação?

A Pedagogia do Imaginário aparece como elemento didático alternativo ao quadro que se depura, em aspectos problematizadores, visto que a pedagogia tradicional, com práticas e técnicas utilizadas na educação, segue os símbolos da cultura que a originou. Ampliamos essa discussão com a visão de Teixeira (2006, p. 218), sugerindo que, numa concepção ampliada, a pedagogia ultrapassa os domínios da escola, atingindo toda a sociedade, podendo configurar-se como um sistema pedagógico, cujo papel é imprimir a marca da cultura na humanidade.

Nesse sentido, a Pedagogia do Imaginário é resultado das projeções míticas e imaginárias, e expressa-se num constructo pedagógico que analisa o comportamento mitogênico da humanidade. Retomando a metáfora do fio de ouro de Ariadne, observamos a possibilidade da saída de sistemas pedagógicos opressores, labirínticos, que enclausuram a educação e fazem repetir, na atualidade, paradigmas educacionais que expressam uma visão unívoca de mundo.

De acordo com Teixeira (2006, p. 217-218), pensar uma proposta educacional que valorize as faculdades inteligíveis, bem como sua função imaginativa, é uma proposta pedagógica que privilegia o imaginário, considerando que, a partir dele, reconhecemo-nos como humanos, conhecemos o outro e aprendemos a realidade múltipla do mundo. Ressalta, igualmente, que 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.

Com a Pedagogia do Imaginário, damos importância à contextualidade e à interdisciplinaridade, pois nos apropriamos do que envolve a linguagem do imaginário – as metáforas, os mitos e os símbolos:

O imaginário que designamos de educacional recorre aos símbolos, aos mitos, às metáforas, às utopias para melhor se dar a ver e a entender. Na sua base encontra-se tanto a imaginação reprodutiva como a produtiva ou criativa que trabalham em ordem a confeccionar as imagens que povoam de modo latente e muito menos patente o imaginário (ARAÚJO; AZEVEDO; ARAÚJO, 2003, p. 29).

O quadro da filosofia do imaginário na educação desenvolve-se a partir de uma bacia semântica<sup>11</sup> pela qual a Pedagogia do Imaginário torna-se um importante elemento. A partir da expressão dos seus recursos, a mitocrítica, pela captação dos mitos no texto literário, está vocacionada para captar e tratar os mitos e suas figuras patentes no texto literário e poético, inclusive de história de vida, “a partir das redundâncias que remetem aos mitos diretores em ação” Pitta (2017, p. 39). Temos, igualmente, a mitanálise, que orienta para detectar os mitos diretores que animam as sociedades ao longo do seu tempo e do seu espaço: se é verdade que a mitanálise visa a um *arquê* é para melhor se sentir reconfortada nas novas significações socioculturais e míticas (ARAÚJO; AZEVEDO, 2018). Pitta (2017, p.39) aponta que a “mitanálise vai situar os resultados da mitocrítica em um contexto sociocultural definido”.

Possibilita uma compreensão sensível da existência por permitir um importante (re)encontro com as perspectivas que fundamentam as condicionantes da vida. Ao passo que permite também observar os elementos colocados como primordiais à nossa existência. Ascende um espírito crítico e reflexivo e os elementos que são e se tornarão primordiais no significado da nossa aprendizagem, tornando-nos críticos e reflexivos, de modo a aguçar nossa percepção mediante a elementos como a arte, a literatura e a filosofia, expressões de destaque na manifestação do que é essencial na construção de saberes.

A Pedagogia do Imaginário estimula interpretações para que a hermenêutica educacional não se esgote pela falta de semântica. Nesta dimensão, está aberta aos seus símbolos, à imaginação e às ideias múltiplas. Alverne e Araújo (2017) apontam para uma

---

<sup>11</sup> O conceito de bacia semântica é, para Durand (1994), relacionado à metáfora potamológica (relativa ao rio = potamos). A noção de “bacia semântica” permite, inicialmente, integrar os avanços científicos citados e, a seguir, analisar, de modo mais detalhado, em subconjuntos - precisamente seis - uma era e uma área do imaginário, seu estilo, seus mitos diretores, seus motivos pictóricos, suas temáticas literárias etc., em uma mitanálise generalizada, propondo, enfim, uma “medida” que justifique a mudança do modo mais pertinente do que o pouco explícito “princípio dos limites”.

educação que ensine a viver com os símbolos vivos da cultura e do imaginário ancestral embebecido de seus mitos.

Ensinar a se comportar imaginativamente é também fundamento da Pedagogia do Imaginário. Agir criativamente, servindo de consciência psicológica e individualização. Para Teixeira (2006), é possível despertar a função imaginante, estimular o imaginário aprendente, embora não haja receitas para isso.

A imaginação é o caminho metodológico para a realização da Pedagogia do Imaginário. Graças à imaginação, é possível integrar as experiências. Contudo, consideramos que essa atividade deva ser refletida, para evitar ostracismos, pelo qual o trabalho seja reduzido a querelas escolares.

Para usufruir do trabalho da imaginação é necessário que tanto o educador quanto os educandos se envolvam responsavelmente nesse processo. Araújo e Alverne (2017) chamam a atenção para a importância de nos educarmos para viver as imagens com um sentido pedagógico e existencial significativo, sem deseducar a nossa formação epistemológica (regime diurno da imagem) e poética (regime noturno da imagem).

O trabalho cognitivo da imaginação educativa encontra terreno fértil no texto literário, em específico no poético. A poesia constitui a potência ampla para construção de saberes, pois aguça os sentidos, cria mundos e enriquece as experiências imaginativas do leitor. Duarte (2016) descreve que o trabalho poético é a composição capaz de acolher o mundo a partir dos sentidos, sentimentos, emoções que atravessam o verbal e assumem a função sensibilizadora dos seres, despertando-os para o imaginário pelo imaginário.

Esta atividade encontra dificuldades nas instituições de ensino, visto que, para se construir esse caminho metodológico, é preciso, como ressalta Teixeira (2006), desconstruir a pedagogia oficial. Por enquanto, ela só pode se manifestar nas fronteiras do instituinte, enquanto ainda não se deixou moldar pela razão dominante. Neste campo, está presente a Teoria do Imaginário para educação: permitir-se em campo de contracorrente, possibilitando construção de saberes que se permita mais sensível a diversas maneiras de se fazer a existência.

O imaginário, como elemento de reorganização das propostas educacionais, apresenta uma dimensão diferente ao sujeito que dele se permite, ou, em se tratando de processos educativos, que dele sejam permitidos.

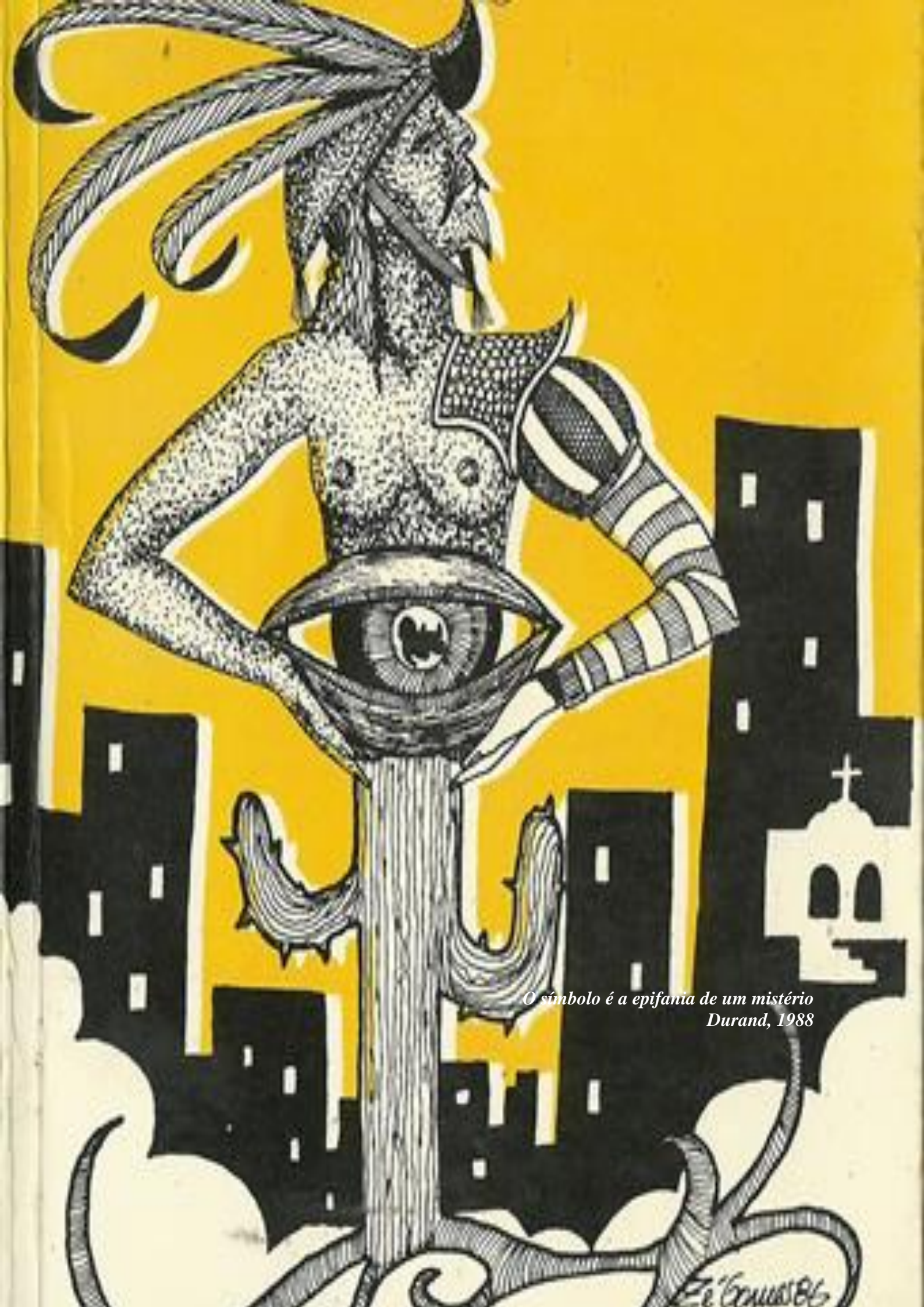
A Pedagogia do Imaginário é o exercício hermenêutico que a dimensão simbólica aciona pela razão sensível, proposta que tem sido aqui defendida por concebermos a educação como alternativa propícia para legitimar a radicalidade da imaginação.

A visão holística contida na Pedagogia do Imaginário pluraliza o que nos constitui enquanto sujeitos imaginantes, pois a educação pelo sensível dedica atenção aos discursos, às práticas, às vozes; questões interligadas e não separadamente negligenciadas.

A imaginação atua como nossa capacidade de recriar. A recriação, portanto, é elemento essencial da grande metáfora que é a vida.

A função da educação consiste em utilizar a imaginação para crescimento e ampliação da capacidade cognitiva e contribuir, para os envolvidos no processo, com o desejo à liberdade, à criação, à reinvenção. Para Araújo e Verne (2017, p. 81), a riqueza da imaginação deve-se ao fato de ela ser, *per se*, fisiologicamente figurativa, na medida em que atribui às realidades concretas uma figuração de valor semântico inovador. Ou seja, o sentido dela evocado se interioriza, sensibiliza-se e amplia as capacidades de se perceber a dinâmica da existência.





*O símbolo é a epifania de um mistério*  
*Durand, 1988*

E. Croux 86

#### 4 A EPIFANIZAÇÃO DO CAMINHO: O PERCURSO METODOLÓGICO

Quais símbolos são aguçados quando traçamos um caminho metodológico que percorre os elementos do imaginário? Que passos são dados para a construção desse percurso, na disposição de reflexões pedagógicas em que estão dispostas a sensibilidade e a subjetivação? Essas indagações levam a refletir sobre a epifanização do caminho. Forma de expor as compreensões importantes para desvencilhar os conceitos que descortinamos na construção desta pesquisa.

Trazemos aqui a investigação pedagógica como poética de fruição, um mapa que configura os encontros de uma educação sensível. Jogo de sedução que lida com a literatura como instrumento desse processo. O percurso metodológico acontece a partir do imaginário sensível com a educação, no qual Maffesoli (1998, p. 162) aponta para o interesse de uma razão sensível que, sem negar a fidelidade às exigências de rigor próprias de espírito, não esquece que deve ficar enraizada naquilo que lhe serve de substrato, e que lhe dá, finalmente, sua legitimidade.

Mencionamos a poeticidade que emana da própria ambiência da pesquisa. Trata-se de um trabalho político significativo, que oferece um alcance maior, mais expressivo e mais comprometido com a educação libertadora<sup>12</sup>.

Pensar a formação a partir do imaginário é uma abertura e passagem para o transcendente. Retomamos a transcendência como paradigma à reelaboração pedagógica na pós-modernidade, analisada por Maffesoli (1996) como organicidade que mantém juntos elementos arcaicos e contemporâneos. Segundo o autor, como colcha de retalhos, a pós-modernidade é feita de um conjunto de elementos totalmente diversos, que estabelecem entre si interações constantes, feitas de agressividade ou de amabilidade, de amor ou de ódio, mas que não deixam de construir uma solidariedade específica, que é preciso levar em conta (MAFFESOLI, 1996, p. 15-16).

O imaginário é o pressuposto epistemológico, um convite a decifrar a vida partindo de lógicas outras. Conforme Oliveira e Silva (2016), nosso tempo é o das complexidades, das racionalidades de diferentes ordens: instrumental, comunicativa, científica, conceito. Delimitamos com isso a potência da nossa existência, do nosso ser; então, o campo de

---

<sup>12</sup> A dimensão de educação libertadora é tratada neste ponto como perspectiva educacional livre das amarras conceituais. É aquela que se encontra desprendida de paradigmas instrumentais e utilitários, dos quais a educação pautada na sensibilidade mito-poética, por exemplo, torna-se um forte elemento a desprender-se das hermenêuticas modernas.

pesquisa do imaginário desafia-nos a conhecer, por vias distintas, lugares bem conhecidos, pouco conhecidos e desconhecidos (OLIVEIRA; SILVA, 2016, p. 48).

Com isso, temos a produção do conhecimento como estética da criação de novas abordagens e métodos diversificados. O imaginário nos conduz ao exercício de experimentação, poetizando a educação para o caminho da multiplicidade. É o que transcende a mente, os corpos, a visão de mundo, a percepção de si e dos outros.

O novo paradigma se constrói pelo efeito da experiência estética na educação de sentir/ dos sentidos. Segundo Maffesoli (1996, p. 85), sabendo utilizar os sentidos no máximo de suas potencialidades, acede-se a uma visão social, que não é nem abstrata, nem desencarnada, mas que repousa, ao contrário, sobre a epifanização, a valorização do que faz a natureza humana.

A epifanização do caminho faz experimentar a pesquisa que não se explica pela lógica conceitual, ao contrário, faz pautar fundamentalmente na subjetividade, sinaliza a possibilidade do diálogo com o que pesquisamos. Na epifania, há o que é antecedente ao conceito e posterior a ele. É encontro, conversão profunda com o que nos deleitamos, por isso se faz prospectivo, lança-nos a experimentar a existência.

A epifania é a comunhão que possibilita a transcendência em meio a tantas ambiguidades, que, de acordo com Sá (2018), tecem as tramas totalitárias do mundo, temos com ela a possibilidade de traçar o caminho que nos dá sua própria significância, que ressignifica o âmago desse conceito – a epifania.

#### **4.1 O Método**

Dada a polissemia da vida, do cotidiano e das experiências contidas na filosofia decorrente do imaginário, tomamos como método investigativo os caminhos dispostos pela fenomenologia, a considerar sua perspectiva com a dinamicidade que mais reflete as questões abordadas nesta pesquisa.

O método fenomenológico na pesquisa contribui para a não relativização do conhecimento, o que temos refutado nesta pesquisa, mas que, com o método, aprofundamos o que nos leva à essência intencional das coisas; é o que Maffesoli (1998, p.113) chama de por em evidência o espírito contemplativo, acrescentando que assim será possível realizar uma nova harmonia que encontra seu fundamento na vida e, para além das diversas fragmentações, na potência do todo.

A fenomenologia não está relacionada com a absolutização da verdade, mas com a ampliação da ideação da essência. A essência aqui aparece como metáfora da contemplação da vida. O método trata de elucidar nossa relação com o sentido das coisas, descrevendo como chegamos a ela, como a pensamos, especialmente a partir da linguagem, e como analisamos sua estrutura (JOSEGRILBERG, 2015, p. 7).

[...] é aquilo que introduz a um pensamento acariciante, que pouco se importa com ilusão da verdade, que não propõe um sentido definitivo das coisas e das pessoas, mas que se empenha sempre em manter-se a caminho. No sentido estrito, trata-se de um “método” erótico, enamorado pela vida e que se empenha em mostrar sua fecundidade (MAFFESOLI, 1998, p. 113).

A erotização da existência, da vida, apresentada por Maffesoli sobre a fenomenologia faz-nos perceber, sentir e contemplar a poeticidade que emana da pesquisa, pois temos, com essa abordagem, o que nos faz sentir e encarar a vida como ela é. Ela se contenta em ser acariciante, mais acompanhar do que subjugar uma realidade complexa e aberta (1998, p. 116).

Concebida por Durand (1988) como “antípoda da ciência”, a fenomenologia aparece como possibilidade de contemplar, na dinamicidade da vida, no imaginário, símbolos e mitos. Ela dimensiona, conforme Maffesoli (1998, p. 120), a busca pela significação de um fenômeno, em vez de estar focalizada nas descobertas das explicações causais.

Como método próprio da poeticidade do imaginário, a postura científica fenomenológica consiste, de acordo com Durand (1988, p. 67), em enfatizar a virtude da origem das imagens, “em atingir o próprio ser de sua originalidade e tirar proveito, assim, da insigne *produtividade psíquica* que é a da imaginação”.

O trabalho de exame das imagens reposiciona os saberes contemporâneos. A fenomenologia está relacionada com um mundo que acolhe as atitudes, um mundo harmonioso, do acordo (DURAND, 1988, p. 69). O acordo nos aparece como elo na sobreposição do imbricamento contido nas diversas esferas da vida. É uma postura científica que está a destoar do que antes era considerado oposto, dual e dicotômico. Desse modo, o sensível, a nível científico, é reconectado à retórica da vida social. Para Maffesoli (1998, p. 119-120), aquilo que existe, aquilo a que chamamos realidade, contém uma parcela de quimeras, imaginação ou, para retomar um lugar comum no inconsciente, que não pode ser negligenciado.

Percebe-se, aqui, o efeito desse modo de desfrutar a realidade na educação. Compreendemos que a educação é também uma experiência social. A experiência é o

movimento principal dessa relação. Para Larrosa (2014), temos a experiência não como uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. Acrescentamos que ela pode ser sentida, vivida e posta na ciência e no desdobramento da educação.

O fenômeno educativo é um fenômeno de convivência humana, a educação acontece nas relações sociais. A fenomenologia na educação reconhece como o sensível se manifesta, permite a compreensão para o mundo que concebe outros mundos. O mundo é existente e não representações, de modo que a conter o holismo no ato educativo, nessas integrações, dinamizam-se as questões psíquicas, cognitivas, antropológicas, históricas, sociais e culturais. O mundo, sua retórica e seus efeitos são essencialmente, plurais, não se apresentam a uma conclusão, mas a uma abertura (MAFFESOLI, 1998, p. 114).

A perspectiva fenomenológica da educação abre nossa visão para a experiência constituinte da relação que a educação tem para a abertura de mundos, como expressão dialética de conceber que em um mundo cabem muitos mundos. A fenomenologia ajuda na compreensão da relação de “um mundo de muitos horizontes” onde “muitos mundos” são possíveis. Esses mundos são também mediadores da educação. Essa relação um mundo – muitos mundos é essencial na educação (JOSEGRILBERG, 2015, p. 11).

Na construção de mundos, temos a vivência da educação inseparável da vivência da vida. Na fenomenologia, o conhecimento assume a própria essência humana. Recorre à abordagem dialética e transcendental, de possibilidades antes ignoradas, que convergem para além do simples convencionalismo educacional. Oferece autonomia para se conceberem processos da experiência, pois o sentido estará no centro dessa experiência.

O sentido funciona, assim, como motor a visar ao significado sensível de algo. Para Josigrilberg (2015, p. 6), visar a algo é visar ao sentido de algo, ou expressar algo; o que vemos, ouvimos, imaginamos ou expressamos possui um valor por si que é imediato e independente de sua correspondência, ou não, com as coisas transcendentais, as coisas além de nós, que nos fazem seguir com a fenomenologia na experiência dessa imanência que permite a ideação da coisa visada, que possibilita trazer à educação perspectivas de ampliação das epistemologias que são paradigmas para uma construção mais ampla e significativa.

## 4.2 Abordagem

No processo de reflexão e análise da realidade com a utilização de métodos e técnicas que compreendem a intencionalidade do nosso estudo, trazemos a abordagem qualitativa, na compreensão de que ela melhor se relaciona com o nosso objeto de estudo.

A abordagem qualitativa tem oferecido o emprego de perspectivas novas sobre as questões sociais, favorece a produção de interpretações mais próximas dos contextos e das situações. A consideração pela pesquisa qualitativa, da multiplicidade das perspectivas e dos agentes compondo cada uma das categorias, leva a romper a unidade artificial da categorização estatística e a revelar uma diversidade de situações (GROULX, 2008, p. 97).

O pressuposto da subjetividade presente na pesquisa qualitativa fundamenta o sentido de seu uso e assim se torna constitutiva do caminho que percorremos.

É nisso, sem dúvida, que está empenhada a sociologia compreensiva ou qualitativa que se concebe como essencialmente inacabada e provisória, de tal modo é verdade que não se pode, em nenhum caso, construir um sistema quando se está confrontando a um mundo em perpétua mutação e sem referências fixas (MAFFESOLI, 1998, p. 117).

A metodologia própria da abordagem qualitativa objetiva, portanto, os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais (GERHART, 2009, p. 32). Existe um universo de sentidos que não pode ser mensurado, seus sentidos podem ser objetivados pelo íntimo, sensível e subjetivo. Minayo (1994, p. 21-22) considera que a pesquisa qualitativa refere-se a um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O interesse intelectual da pesquisa qualitativa está centrado em compreender, explicar, descrever o objeto de pesquisa face à potência da vida e à pluralidade da existência. É o que Carvalho e Cardoso (2015, p. 106) abordam sobre um novo saber viver, integrado na vida, no vestígio do novo, do sensível a cada instante; fora de todos os limites econômicos e, igualmente, fora dos excessos do racionalismo determinista.

Desse modo, o corte epistemológico derivado da pesquisa qualitativa foi usado por nós na compreensão de que ela é uma alternativa às especulações sobre o imaginário. Como refúgio metodológico, flexibiliza as ações investigativas, ao passo que constrói uma rede de sentidos na captação do extraordinário. Segundo Carvalho e Cardoso (2015, p. 108), as



diferentes perspectivas de mundo passam a compor o conhecimento que consideramos emergente e alcançam a noção de consenso entre saberes, pois, segundo os autores, é preciso considerar a criação da vida enquanto abertura às experiências e à integração homem/natureza.

#### 4.2.1 Tipos de pesquisa

Buscando aprofundar os dados investigativos dessa pesquisa. Analisamos que os tipos de pesquisas que abrangem de forma mais específica nosso objeto de estudo são as pesquisas: bibliográfica, descritiva e exploratória. Com o trabalho bibliográfico exploramos o campo com a perspectiva apontada por Oliveira (2016), apresentando como principal critério um estudo direto das fontes científicas, propomos uma análise das diversas posições acerca do problema (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p. 35), elementos pelos quais as teorias do imaginário de Gilbert Durand, bem como as prerrogativas do debate sobre sensibilidades na demanda científica apontadas por Michel Maffesoli, foram cruciais para o levantamento teórico desta pesquisa.

Permitindo uma análise do problema de pesquisa em relação aos aspectos sociais, a pesquisa descritiva no nosso trabalho está relacionada aos fenômenos a partir do imaginário, descrevendo-os, classificando-os e interpretando-os. Segundo Triviños (1987) esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade.

Em confluência com a nossa base de construção teórica, a perspectiva exploratória é empreendida no levantamento bibliográfico, na leitura e na análise da produção poética de Cida Pedrosa, bem como no estudo de sua narrativa e do seu trajeto antropológico. Desse modo, podemos articular os teóricos que subsidiam as perspectivas apresentadas; as obras que mais convergem com nosso diálogo, o que, segundo Córdova e Silveira (2009), permite que conheçamos o que já foi estudado sobre esse assunto.

### 4.3 Contexto

A produção literária de Cida Pedrosa e a percepção mítico-pedagógica que ecoa de sua poesia são tomadas enquanto paradigmas à reflexão central desta pesquisa. Buscamos considerar quanto é significativo, no contexto educacional, discutir as questões pedagógicas a partir das proposições que emergem da cultura e da pós-modernidade. Parece-nos possível

ultrapassar alguns pressupostos racionais e construir saberes a partir da vida social. Isso significa lançar “nova luz sobre a multiplicidade dos fenômenos sociais que, contemporaneamente, escapam às análises clássicas e fazem o desespero de todos os observadores e de diversos protagonistas da vida pública” (MAFFESOLI, 1998, p. 115).

A densidade do trabalho poético e seus desdobramentos fazem contemplar o “universo que está povoado de símbolos cujo sentido não se consegue esgotar, mas cujas significações não valem se não por suas interações, vividas dia a dia sem que isso seja ‘conscientizado’ ou verbalizado” (MAFFESOLI, 1998, p. 116). A partir dessas reflexões, o imaginário possibilita discussões sobre a potencialidade do pensamento literário e sua contribuição para educação sensível.

Os elementos que são aqui articulados como novos paradigmas (literatura popular, sensibilidade e imaginário) constroem os pilares da pesquisa, em articulação com o que emana da poeticidade da vida. Pois tratam da educação sob uma perspectiva subjetiva, compreendendo a aprendizagem como elemento que se dá mediante à diversidade de meios e técnicas. Proporcionando ressignificar os modelos de educação que se tornaram universalizantes.

É algo místico, é o que, para Maffesoli (1996, p. 217), faz entrar na dimensão da poesia, “a arte não é mais uma entidade separada para o uso de alguns, mas atravessa de par em par, a vida cotidiana. É toda vida que se torna uma obra de arte”.

Acrescentamos que este contexto articula a pesquisa de maneira sensível, considerando aspectos tão significativos da existência. Como faculdade de admiração, a pulsão que articula este ato situa o desejo de conhecer, do qual aborda toda a vida como objeto a ser compreendido. Assim, parafraseando Maffesoli (1996), as iluminações, as inspirações dos artistas, ou as do amador, ou do pesquisador, tratam de uma transcendência imanente ou sobre a potencialmente partilhada.

#### **4.4 Coleta de dados**

Para analisar os itens ressaltadas pelo encaminhamento da pesquisa e melhor conhecer o cenário, baseamo-nos na prerrogativa de Oliveira (2016) que aborda a coleta de dados como mecanismo responsável para que se faça a análise de dados com responsabilidade, fidelidade e respeito às interações objetivas e subjetivas encontradas. É importante ressaltar que não é somente coletar informações que deem conta dos conceitos (a



partir dos indicadores), mas obter as informações de forma que se possa aplicar posteriormente o tratamento necessário para testar as hipóteses (GERHART, 2009, p. 57). Levamos em consideração as exigências para colocar em prática o método e a abordagem escolhida.

Com esse sentido, elegemos para coleta de dados a entrevista semiestruturada e a aplicação do teste AT-9, bem como o trabalho bibliográfico de leitura e análise da produção literária de Cida Pedrosa.

A entrevista é um significativo instrumento, possibilita conhecer as razões e os motivos que dão sentido às aspirações, às crenças, aos valores e às atitudes em suas intenções sociais (FRASER; GONDIM, 2004, p.141). Faz-nos partir da premissa de que as atividades têm sempre um significado que não pode ser visto e compreendido de forma objetiva. Compreendemos que o significado subjetivo diz respeito, conforme Fraser e Gondim (2004, p. 141-142), ao que se passa na mente consciente e inconsciente da pessoa (individualismo – metodológico –, o nível de análise é o significado intersubjetivo que se refere ao conjunto de regras e normas que favorecem o compartilhamento de crenças por grupo de pessoas inseridas em determinado contexto sociocultural) e o holismo metodológico – o nível de análise é a estrutura e os sistemas.

Utilizamos a entrevista como um instrumento valioso para inserir na discussão a narrativa de Cida Pedrosa, pois pretendemos construir uma pesquisa orgânica, dizendo **com** a escritora, não apenas **sobre** a escritora. Em outras palavras, buscamos dar voz à literata e compreender sua perspectiva de fala, visto que a relação intersubjetiva, então, é a condição para o aprofundamento da sua narrativa.

A técnica de entrevista utilizada foi a semiestruturada, que colabora muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes, determinando significados pessoais de suas atitudes e comportamentos (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). Na abordagem qualitativa, a entrevista semiestruturada, de acordo com Manzini (1991), pode fazer emergir informações porque as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Essa técnica favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Com a entrevista semiestruturada podemos nos articular ao objetivo de estudo, delimitando o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, a fim de que os objetivos sejam alcançados.

Outro elemento usado nessa coleta é o AT-9, teste criado pelo psicólogo, Yves Durand, que consiste em reunir os elementos do imaginário encontrados na obra *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução a arquetipologia geral* de Gilbert Durand.

arquétipo teste de 9 elementos, permitindo ao indivíduo transformar arquétipos universais em símbolos situados numa vivência individual e coletiva específica, ele se torna uma preciosa fonte de dados para a análise comparada de culturas. Permite igualmente, estudo de um elemento particular (por exemplo, o significado do fogo), nas suas dimensões de representação, função e simbolismo; ou de uma dinâmica social, no caso a análise actancial que pode ser feita, mostrando a maneira de lidar com a angústia existencial de um grupo dado (PITTA, 2017, p. 39).

O AT-9 é um instrumento de pesquisa do imaginário elaborado inicialmente com o objetivo de análise clínica, mas que, devido à profundidade de abordagem, pode ser empregado em Psicologia, Educação, Sociologia, Antropologia, Arte etc. Trata-se de um instrumento de acionamento do imaginário que não pertence com exclusividade aos psicólogos (PITTA, 1995, p. 36).

Para apresentar mais detalhadamente o trajeto antropológico de Cida Pedrosa, a aplicação do teste permitirá ter uma abordagem sensível e mais próxima de sua vivência com os elementos que compõem o seu imaginário.

A prova se apresenta da seguinte maneira: remete-se ao sujeito uma folha de desenho dupla de formato 21 X 27 cm; no alto da página 2 – e horizontalmente – o texto seguinte vem indicado: “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”; na página 3 vem mencionado: “Explique o seu desenho”. Na senha, insiste-se sobre a necessidade de realizar uma composição incluindo os 9 elementos propostos e de fazer em seguida um relato com a finalidade de dizer “o que ocorre” no desenho. Um texto curto, explicativo, vem impresso na primeira página, para precisar ao sujeito o que está sendo solicitado. Além disso ele deve trabalhar com um lápis e sem borracha; a duração está limitada a 30 minutos na senha dada ao sujeito, mas deixa-se o tempo necessário à realização completa. Finalmente, um questionário destinado a recolher todas as informações complementares é entregue quando o desenho e o relato estão terminados (PITTA, 1995, p. 35-36).

O teste é um instrumento que aciona o imaginário, é um modo de conhecer nitidamente o íntimo, o psíquico, o indivíduo. Segundo Pitta (1995), trata-se de perceber como os arquétipos são funcionais. Ele sistematiza a abordagem das imagens e as mensagens compostas pelos símbolos. Deste modo, a teoria de G. Durand, construída a partir de um material antropológico, através das imagens presentes nas artes e mitologias, é verificada

por Yves Durand enquanto um material psicológico, pelas imagens produzidas no quadro do Teste de 9 Elementos (PITTA, 1995, p. 35).

#### 4.5 Técnica e análise de dados

A análise de dados dar-se-á também com métodos específicos do imaginário. Com o uso da metodologia, criada por Gilbert Durand, na qual temos a mitocrítica e a mitanálise. Contemplam, respectivamente, os mitos presentes no texto literário e as grandes orientações míticas que regem uma sociedade em determinado tempo histórico. A diferença entre as técnicas não pode ser acentuada, visto que elas apresentam um trabalho complementar. Porém, a análise do nosso trabalho será centrada na mitocrítica.

A mitocrítica é o método de crítica literária que harmoniza técnicas de críticas de diferentes tempos, também aplicada a outras obras artísticas, a mitocrítica na análise de textos literários que busca perceber o universo mítico que emerge dos textos. Esse trabalho é efetivado na percepção da escrita do autor e na percepção do leitor sobre o texto. Assim, os gêneros literários e artísticos, os estilos, as modas, os idiotismos, respondem também a estes fenômenos de intensificação e de ressurgências mitológicas (PITTA, 1995, p. 129).

De acordo com os procedimentos da mitocrítica, colocam-se em evidência a obra do autor, os mitos diretores e sua experiência significativa.

Ela permite mostrar como tal traço de caráter pessoal do autor contribui à transformação da metodologia vigente. Ela tende a explorar o texto ou o documento estudado, a “emargear” para além da obra a situação biográfica do autor, mas também a reencontrar as preocupações sócio ou histórico-culturais (PITTA, 1995, p. 132).

As análises decorrentes dos métodos próprios do imaginário, segundo Pitta (1995), não é de chegar a uma série de classificação estéril, mas de perceber o “trajeto antropológico” subjacente e colocá-lo então como dinâmica compreensiva da monografia, ou seja, dos dados empíricos da observação previamente efetuada.

O trabalho com a mitocrítica fornece subsídio para analisar os textos literários, no caso específico, os poemas de Cida Pedrosa. O objetivo de Gilbert Durand, segundo Pitta (1995, p. 61), é de “estabelecer um método que permita ir além das compartimentações representadas pelas diversas críticas específicas: psicanalítica, sociológica e estrutural”. A

literatura é considerada como obra de cultura, e logo como passível do interesse tanto do sociólogo como do antropólogo.

A análise com base na mitocrítica considera que as obras artísticas têm raízes culturais, que determinam elementos de maneira mais geral, a concepção artística ali estabelecida ou o ambiente em que o autor esteja inserido. As interferências desses elementos são determinantes efetivos no trabalho e influem na “liberdade” de criação do artista. Na mitocrítica temos: estruturas, história ou meio sócio histórico, assim como o aparelho psíquico. São indissociáveis e fundam o conjunto compreensivo ou significativo da obra de arte e, especialmente, do “relato” literário (PITTA, 1995, p. 64).

A percepção dessas confluências, de acordo com Pitta (1995), vai alertar o pesquisador para a formação de uma “bacia semântica”, que vai, ela própria, caracterizar a época estudada. A bacia semântica integra imaginário, mitos diretores, temáticas literárias, a mitocrítica e tantos outros elementos que se integram a produções científicas que conjecturarão a pesquisa.

De acordo com a pesquisadora Danielle Perin Rocha Pitta, na obra *“Imaginário, cultura e comunicação: métodos do imaginário”* (1995), temos o procedimento metodológico da mitocrítica em três tempos:

#### 4.5.1 Levantamento de “temas”

Efetua-se a leitura da obra do autor com atenção à **repetição de temas**. É a **redundância de certas imagens** que direciona o pesquisador para os significados básicos da obra do autor. A repetição de certos temas corresponde à estrutura do imaginário subjacente à obra, e consequentemente orienta o leitor quanto aos *schemes* básicos que a subtendem (DURAND, 1982, p. 75). Trata-se aqui de perceber as sincronicidades míticas da obra.

#### 4.5.2 Análise das situações

Efetua-se um levantamento das **situações e combinação de situações** dos personagens e dos cenários. Este procedimento corresponde à análise actancial do AT-9. O esquema das diversas situações desenvolvidas vai permitir encontrar os mitos subjacentes diretores da obra (PITTA, 1995).

#### 4.5.3 Abordagem diacrônica

Trata-se agora de situar as diferentes lições<sup>13</sup> do mito e as correlações desse processo a outros de uma época ou espaço cultural bem determinado. Para tanto, o primeiro passo é **levantamento dos mitemas**, na sequência em que aparecem. Tendo em conta que as repetições contidas no mito têm uma finalidade pedagógica, a **sequência** destas lições informa sobre a **intenção** (consciente ou inconsciente) **da obra**. A comparação entre estas lições do mito e aquelas observáveis no meio em que vive o autor (por exemplo) vai informar se a obra retrata a época, se se insurge contra, propõe modificações e quais etc. (PITTA, 1995).

#### 4.5.4 Conceitos - instrumentos de análise

Para efetuar tanto a leitura sincrônica quanto a leitura diacrônica de um texto (ou contexto), vão ser definidos (ou redefinidos) os seguintes conceitos (DURAND, 1996 apud PITTA, 1995).

- **Mitema**: além de ser a menor unidade redundante, representa os pontos fortes, *repetitivos* da narrativa.
- **Mitologema**: é o resumo de uma situação mitológica; corresponde ao esqueleto da obra.
- **Narrativa canônica**: próxima ao mitologema, é mais completa do que este; constitui um modelo de todas as lições de um mito ou de todas as obras de um autor (aproxima-se do “padrão médio” ou “tipo ideal”).
- **Variante**: é um indicador de significação; trata-se de ver em um primeiro tempo o que é parecido no texto para ver em seguida o que é diferente. Permite observar as derivações dos mitemas (intra-culturais).
- **constelação de afinidades**: são as afinidades de mitemas ou de mitos de uma cultura para outra (por exemplo, o conjunto de mitos ou mitemas relacionados ao Graal).
- **escala de amplitude**: faz com que um mitema possa ser um mitologema em certos momentos, ou, ao contrário, possa reduzir-se quase a um ser emblemático.
- **explosão do mito**: (A. MOLES), período (de cinco a dez anos) em que vários mitemas vão aparecendo, até “explodir” em um mito reconhecível.

---

<sup>13</sup> A lição quer dizer um tema ou um mitema que, numa amplitude relativamente restrita (a vida de um homem), repete-se com ligeiras variantes (DURAND, 1983, p. 41).

- **mitogênese:** fases de desenvolvimento do mito, compreende a latência, a denominação do mito, a integração mitológica, a filosofia do mito (codificação reflexiva).
- **grandeza relativa do mito:** (A. MOLES) é o impacto variado do mito na sociedade ou cultura, ou seja, a sua penetração mais ou menos profunda depois da explosão.
- **operador social:** por onde passam as transformações do mito (grupos sociais descontentes trazem modificações ou propostas de outros mitos).

Conceitos ligados ao “fim” (aparente) de um mito:

- **heresia:** declínio de um mito (no sentido de escolha de uma via única). É quando alguns mitemas passam os outros para trás (ex.: Prometeu passa, no século XIX, de benfeitor da humanidade para transgressor).
- **cisma:** é a supressão voluntária de mitemas (ex.: Rousseau, com Emile, suprime o pecado original).
- **disfarce do mito:** no período de latência, o mito pode aparecer sob falsa denominação.
- **distância do real:** (A. MOLES) a maior ou menor realização do mito pela ciência ou técnica (ex.: distância entre o mito de Ícaro e o avião).
- **força problemática:** (A. MOLES) é a capacidade de incitamento à pesquisa científica e técnica (o mito como orientador da pesquisa) (DURAND, 1996 apud PITTA, 1995).



*Então saí por aí a inventar destinos*  
(Pedrosa, 2005)

## 5 PERSPECTIVAS DE RECONSTRUÇÃO: LILITH, O MITO

O mito de Lilith é contado por diversas tradições orais. Sabe-se que as mitologias assíria, árabe, teutônica, persa, hebraica, suméria, entre outras, foram grandes responsáveis pela disseminação, tão temida, da figura feminina encontrada em Lilith.

Na cultura hebraica, versão mais conhecida do mito, Jesus (2010) narra que Lilith é tida como primeira esposa de Adão. De acordo com interpretações, reconhecendo que havia sido criada por Deus com a mesma matéria prima de Adão recusou-se, durante as relações sexuais, a ficar por baixo do companheiro. Por esse motivo foi expulsa do Éden e se refugou no Mar Vermelho, lugar apontado pela narrativa, onde se reuniam os demônios. Outras interpretações apresentam segundo Jesus (2010, p. 9) que ela estava insatisfeita, desejava mudança, liberdade e fuga.

Conforme a narrativa apresentada em Jesus (2010), três anjos foram à sua procura, porém ela recusou voltar. Juntou-se aos anjos caídos e casou com Samael, que tentou Eva. Lilith tentou Adão fazendo-lhe cometer adultério. A partir desse ato o homem seria expulso do paraíso e Lilith seria a responsável por destruir a humanidade. Mesmo se vingando do seu marido, não aceitava sua segunda mulher. Assim, perseguia os homens adúlteros, crianças e recém-casados para se vingar.

Na tradição cristã há a versão na história bíblica no livro de Gênesis em que Eva é tentada pela por Lilith em forma de serpente a comer do fruto proibido. Por essa razão, algumas interpretações a têm como demônio feminino da noite, dos locais malditos (JULIEN, 2005, p. 137). Para Jesus (2010, p.13) figura de Lilith é ambígua, possui origens diversas e contraditórias, mas sempre se mantém seu aspecto negativo tanto na mulher que se revolta quanto no homem que liberta desejos ocultos. Sua figura tem sido omitida da própria escritura sagrada.

Segundo estudiosos há, ainda, vestígios de Lilith na bíblia no livro de Isaías (34:14-15), mesmo que com nomes diferentes nas diversas traduções. Ainda na cultura judaica, Lilith ocupa um grande papel. De acordo com Schimitt (2016, p. 455) ela tem destaque entre concepções demoníacas e seu diferencial é evidente. Em sua origem era uma deusa-mãe arcaica. Com o passar das gerações o mito evoluiu. Aos poucos foi se atribuindo um aspecto dual a Lilith.

Com a saída dos hebreus da Babilônia o mito foi se perdendo entre esse povo. Contudo, a figura de Lilith atravessou o tempo e se tornou pontual em muitas outras culturas



que a associaram a figura do mal: mulher perversa, ladra de crianças e de maridos, sugadora de alma, entre outras questões que permeia o feminino quando se revela transgressão.

Os traços de dualidade em Lilith foram acentuados pela interpelação e interpretação patriarcal que a narrativa recebeu, como os mitos refletem essa estrutura de pensamento, acentua-se a falta de credibilidade que o papel feminino foi sendo adjetivado e substanciado na construção da historiografia.

O que foi negligenciado e intencionalmente não revelado ganha atenção especial na contemporaneidade, bem como apreciado neste trabalho. A premissa que permeia o imaginário do que se enaltece na figura feminina de Lilith, é de que ela foi a primeira mulher a questionar e rebelar-se contra uma conjuntura de poder que trata da memória do feminino, seu papel social e suas articulações culturais. Portanto, questiona os modelos hierárquicos estabelecidos pelas práticas masculinas que negam, conduzem, caluniam e silenciam modos de elaboração da construção de conhecimento feminino para criar mecanismos de subordinação.

A epistemologia trazida no mito de Lilith reforça o papel da mulher para desestabilizar o modo de conhecimento normativo, pois defende um campo de produção com o contra discurso, com a inversão da figura dominante.

A perspectiva de construir conhecimento a partir de Lilith recorre de suas próprias premissas conforme reflete Rago (1998, p. 10) sobre a epistemologia feminina: as mulheres entram nos espaços do saber transformando inevitavelmente estes campos, recolocando questões, questionando, colocando novas questões, transformando radicalmente.

A construção de saber integrada no referido mito reforça a condição de subjetividade como forma de conhecimento. É a lógica operante do mito, retomar e reforçar imagens simbólicas que segundo Durand (2001, p. 357) nunca é uma notação que se traduz ou decodifique, mas é sim presença semântica e, formado de símbolos, contém compreensivamente o seu próprio sentido.

Nessa perspectiva, Rago (1998, p.11) apresenta que a dimensão subjetiva, emotiva, intuitiva no processo do conhecimento, questionando a divisão corpo/mente, sentimento/razão. É um modo de conhecimento essencialmente feminino e configura-se com o imaginário no que compõe os regimes das imagens noturna, pelo viés da estrutura sintética, que é responsável por integrar todas as outras estruturas. Conforme Durand (2001, p. 346-347), já não se tratará da procura de um certo repouso na própria adaptabilidade, mas de uma energia móvel na qual adaptação e assimilação estão em harmonioso concreto.

Além disso, a presença da figura mítica feminina possibilita, com a descrição de sua atuação, que sejam feitas críticas à sociedade por sua forma de agir e de se auto degradar, seja para ensinar, seja para denunciar (JESUS, 2010, p. 13).

O mito de Lilith possibilita a perspectiva de (re)criação da existência feminina. Assim, ultrapassa a barreira do paradigma da racionalidade do qual já se inicia nessa época, o estereótipo da mulher fatal, cuja personalidade independente e ativa, apresenta indubitavelmente, aspectos que reforçam a imagem feminina que detém o poder sobre o homem (CANI; SANDRINI, 2017, p. 217).

A perspectiva do encontro do feminino em Lilith se anuncia para nós como território aberto à pluralidade, é a leitura precisa do que compõe a vida e obra de Cida Pedrosa, é o que se constitui pelo sagrado feminino, pela liberdade interpretativa da tessitura da literária, é descortinação do feminino pela sedução, pela magia, pelo erotismo. É ligação direta com o âmago da mulher, é o encontro com a mediação dos próprios atos, é a responsabilidade do próprio pecado, é o que há de íntimo na sua constituição.

Portanto, esta seção alimenta a perspectiva do potencial criador da mulher a partir das proposições subjetivas, imaginárias. É o caráter epistemológico que compõe os elementos da razão sensível, é a exposição da voz literária sem pressuposto de subordinação e obediência. É, sobretudo, a qualidade que se manifesta tendo a mulher como sujeito do seu discurso da sua história.

Desse modo, são correlacionados à luz da teoria do imaginário as imagens do universo mítico de Cida Pedrosa para constituição de uma pedagogia que ensina com as metáforas, pelas imagens, pelo subjetivo, pelo sensível, pela essência. Reforçando o caráter erótico do conhecimento, ou seja, quando aborda o sensível na sua estrutura.

Ainda remetendo a metáfora de Lilith nos aportamos a Maffesoli tratando do estreitamento do conhecimento como introdução ao erotismo, do qual descreve:

Sem brincar com as palavras, pode-se dizer que não se trata de um pecado original de que o conhecimento deverá se purificar. É por tanto, para ser digno reconhecido, para fazer esquecer essa ligação vergonhosa e primitiva, que o conhecimento, de um modo constante, manterá distância para com tudo que possa lembrar seu enraizamento mundano. Não é preciso, aliás, esquecer que, se é a maçã, da qual se conhece a conotação heroica, que prevaleceu para designar o “fruto proibido”, alguns textos antigos assimilam-na ao trigo, à uva, à palmeira, ao limão, em suma aos produtos da terra, que fazem do homem um sujeito de sensações e prazeres, um objeto corporal, um indivíduo que é o que é graças ao seu ambiente natural, em suma, alguém enraizado e concreto (1996, p. 46-47).

O caráter pedagógico do conhecimento relativo à escrita de Cida Pedrosa reforça a dimensão mítica do presente eterno, pelo qual o retorno as imagens transcendem os símbolos e sensualiza a vida com o desejo da memória poética aportada no imaginário, pelo qual seu universo é visto, sentido e poetizado.

### 5.1 O trajeto antropológico de Cida Pedrosa

*“Porque tem que estar apaixonado para fazer apaixonar. Literatura não pode ser construída dentro da sala de aula como um apêndice do português ou da redação. Ela tem que ter luz própria e essa luz própria só acontece se o ministrador dessa história tiver tesão por ela. Acreditar nela como objeto de transformação”.*

*Cida Pedrosa*

A contemporaneidade, como já dito nessa pesquisa, tem apresentado a necessidade de acentuar questões que contraponham o modelo de conhecimento baseado, unicamente, na busca da verdade presa, rígida e pautada na racionalidade. Vertentes que se aportam em paradigmas outros, assim como o imaginário, ganham atenção e se fortalecem como meio de pluralizar o conhecimento e as formas de conhecer, sendo a própria vida em sua dimensão total como elemento de estudo e descobertas.

Entre os elementos que passam a ser alvo de reflexão a constituição simbólica é tratada como elemento inerente à condição humana.

Há, portanto, em cada elemento da realidade social uma parte de sonho. Se esse fato foi negado ou marginalizado no auge do burguesismo, não pode ser mais assim hoje em dia. E começa-se a reconhecer que se trata de certo modo, de uma estrutura antropológica, servindo de fundamento a todas construções sociais; sejam elas “construído ou puramente simbólicas (MAFFESOLI, 1996, p.60).

O que o imaginário e sua pedagogia abordam refletem a consciência de promoção da educação voltada o desenvolvimento das questões mais íntimas do ser. A Pedagogia do Imaginário surge, portanto, como uma necessidade de reequilíbrio psicossocial dos sujeitos, promovendo uma conciliação entre as duas linhas de divergentes da vida espiritual (BARROS; SERRA, 2014, p. 238).

O imaginário é assim o elemento de equilíbrio que reconhece simultaneamente razão e emoção e encontra na linguagem das artes a metáfora de expressão do “*homo symbolicos*”, necessária para o reconhecimento de sua simbologia, pelo qual abarca não só as questões socioculturais como também as expressões individuais, pelas quais acrescentados ser via de autoconhecimento, pois o sensível é uma dimensão humana que basta em si mesma, e que convém pela produção artística, engrandecer (MAFFESOLI, 1996, p.72).

Desse modo, o descortinamento do imaginário de Cida Pedrosa é o exercício que nos propomos para conhecer e revelar nesta pesquisa o quando ela é substancial para se pensar numa pedagogia comprometida com os imaginários e seus substratos – metáforas, mitos e símbolos.

Nessa perspectiva, dispomos das seções que seguem contemplando o conceito de pedagogia mítica de Cida Pedrosa, compreendendo quais imagens e símbolos a poeta constrói em torno desse saber. Seguindo com leitura do imaginário enquanto metáfora do conhecimento e concluindo com a compreensão da contribuição da literatura da referida escritora para se pensar cultura e educação.

#### 5.1.1 A pedagogia mítica de Cida Pedrosa

Na larga escala temática da produção literária de Cida Pedrosa, observa-se, através dos instrumentos de coleta do imaginário, a recorrência mítica, que pela dinâmica dos arquétipos e símbolos revelam sua potencialidade de abordar temáticas íntimas e cotidianas, poeticamente.

Entre essas recorrências, destaca-se a organização dos símbolos que ora perpassam o regime diurno, ora acentua o caráter noturno, ora transfiguram o espírito mítico da contemporaneidade, analisado por Maffesoli (1998, p. 193) como a figura que garante a cristalização de uma multiplicidade de práticas e fenômenos sociais que, sem isso, seriam incompreensíveis. Assim como disposto em “rainha dos degredados”:

salve-me rainha  
pois a vida não é doce  
nem misericordiosa

hoje só tem panela  
e um pouco de maçunim

o marido se foi para as bandas  
do beberibe e vende caranguejo  
na feira de peixinhos

salve-me rainha  
antes que os de eva morram  
sem direito a maçãs ou coisa assim

o gás acabou os jambeiros do cemitério de santo amaro  
desde ontem não safrejam  
e minha filha menstruada  
não pode frequentar o ponto hoje à noite

salve-me rainha  
e desterre  
essa vontade de incendiar a vida  
e a dor que assola as mãos

(PEDROSA, 2018, p. 47)

A poesia assume um apelo a vida sofrida de uma família composta por pai, mãe e filha, centralizada na voz do eu lírico feminino, que expõe as mazelas de uma “*vida que não é doce, nem misericordiosa*”.

Percebemos o regime da imagem noturna como recorrente na poesia, de modo que é percebido o pedido, o desejo de não se render à morte, ou seja, a angústia diante do tempo. Nos versos “*essa vontade de incendiar a vida e a dor que assola as mãos*”, transpassam a súplica para vencer a dor. Para Durand (2001, p. 193-194) diante das faces do tempo, desenha-se, assim, uma outra atitude imaginativa, constituindo em captar as forças vitais do devir, em exorcizar os ídolos mortíferos de Cronos, em transmutá-los em talismãs benéficos. E na figura da grande mãe vai eufemizar esse sofrimento. Por essa eufemização reconhecemos o regime da imagem noturna, aquela caracterizada por unir os opostos, trazer acalento.

A poesia apresenta ainda, a imagem arquetípica da grande mãe, pela qual as palavras *rainha* e *misericordiosa* desempenham a função de mitema, dão sentido para compreensão da recorrente imagem de Nossa Senhora, que como mãe do filho de Deus, tem a bondade e a disponibilidade de interceder, pelos menos favorecidos e flagelados, que na lírica da autora

representa os filhos de Eva, “*salve-me rainha/ antes que os de eva morram/ sem direito a maça ou coisa assim*”, ou seja, aqueles que têm como legado a maldição do pecado, por isso, tão sofridos.

Na conjuntura da simbologia de Nossa Senhora e Eva, põe em debate duas figuras femininas de um lado temos culturalmente a que se impôs enquanto modelo de comportamento feminino: pacífica, obediente, bondosa, paciente, do outro, alguns opostos como: desobediente, influenciável, causadora do mal. Que em *rainha dos degredados* assumem as perspectivas comumente a elas relacionadas. Mas que sobretudo abre espaço para o renascimento, para mudança prescrita repetidamente nos versos “*salve-me rainha*”.

O espaço para renascimento é abordado também no AT-9, quando a escritora trata do elemento água, o aborda como chuva, tratando do papel do renascimento expresso no simbolismo mãe. E assim conscientemente revela que os mitos estão presentes na sua escrita.

Os mitos sempre fizeram parte da minha vida. Porque, por exemplo, eu aprendi as histórias grandes pelos cordéis de Leandro Gomes de Barro que, na verdade, contam as grandes histórias míticas das princesas, dos grandes monstros. Ele usa muito aquela coisa grega e os grandes cordelistas antigos, todos usavam. Então isso veio para mim pelo cordel. E eu acho que ele sai miticamente de outra forma na minha poesia.

A concepção mítica também pode ser observada na poesia intitulada *diana*, da qual a recorrência do mito de Narciso, compõe toda compreensão da composição axiológica da poesia:

diana

o espelho sempre engana diana

o jogo de luz e sombra

não camufla mais ninguém

em busca da próxima dieta

a moça se enche de revistas e terapias alternativas

o corpo sua

afina

embranquece

a sopa a lua o brócolis a proteína o shake

a balança a fita métrica o manequim

uma após outra refeição  
a moça mapeia a casa em idas e vindas ao banheiro

o espelho sempre engana diana  
e um ruminar de ossos se instala no corredor

(PEDROSA, 2017, p. 28)

Observamos em *diana* o retorno do mito de Narciso, tão característico de nossa época. Apoiado na perspectiva de Durand, Maffesoli (1996, p.261) diz que o mito é sempre uma anamnese dos fundamentos, e a involução do tempo (*no future*), ou na efervescência social a que se assiste hoje em dia, é certamente uma maneira de lembrar a “lama original” que o racionalismo moderno tivera tendência para esquecer. Assim, retomemos o mito de Narciso para compreender sua atualização na poesia referida.

De acordo com a mitologia grega, Narciso era um jovem caçador de beleza rara, atraía admiração de homens e mulheres. Era filho de Cephisus, o deus-rio, e da ninfa Liríope.

Outros adjetivos atribuídos ao jovem era o orgulho e a arrogância. Era famoso por atrair a paixão de muitas mulheres, porém se recusava a relacionar-se com elas.

Conta o mito que certa vez seus pais foram consultar o Oráculo para saber se o mesmo teria vida longa. Foi-lhes dito que sim, desde que ele não contemplasse a própria imagem.

Um dia, o jovem caçava pela floresta e percebeu que estava sendo seguido. Era a ninfa Eco quem lhe perseguia, atraída por tamanha beleza.

A ninfa Eco encontrou-o e apaixonou-se por ele, mas não pôde declarar seus sentimentos pois devido ao feitiço de Hera, só conseguia repetir as palavras dos outros. Assim ela se contentou em segui-lo pela floresta. Percebendo sua presença, Narciso, chamou-a, mas a única resposta que recebeu foram suas próprias palavras, impaciente, resolveu ir embora (JULIEN, 2005, p. 153).

É contado que por causa do desprezo, comumente, de Narciso a suas pretendentes, que o rapaz recebeu uma maldição. Uma jovem havia se matado por não ter seu amor correspondido e apelou aos deuses por justiça. De acordo com a narração de Julien:

Artêmis ouviu este pedido e, durante uma caçada, dirigiu os passos de Narciso para uma fonte, onde se aproveitou para matar a sede. Vendo sua imagem refletida na água límpida, apaixonou-se por ela, mas em vão tentou beija-se, pois, a imagem sempre lhe fugia. Desesperado por não poder alcançar este outro, que era ele próprio (2005, p. 153).

Assim, Narciso cometeu suicídio. Outras versões do mito contam que ele se jogou na água em busca de sua própria imagem. O mito relata, ainda, que seu corpo não foi encontrado e que no lugar “surgiu a flor que leva seu nome (planta tuberosa da família das amarilidáceas) e que servia antigamente para preparar balsamo utilizado nas afecções das orelhas para curar frieiras” (JULIEN, 2005, p. 153).

Tomamos como proposição da educação em Narciso a dimensão do reflexo instrumentalizado pelo espelho.

De forma desgastada, até banalizada, o espelho repercute na contemporaneidade o olhar para si como paradigma. Atribuindo às relações a característica marcante da predominância de um discurso repetitivo, autoritário e unilateral. Sem, contudo, deixar de refletir o caráter estruturante que parte do espelho, portanto, o reflexo dimensiona a busca pela essência de si como instrumento de autoconhecimento. Narciso é símbolo da consciência, da busca de si mesmo. Para compreender a importância dessa personagem na Grécia Antiga, é preciso lembrar que não se compreendia introspecção no sentido que se dá ao termo (BERNARDES, 2011, p. 4).

O espelho é instrumento de sonho, de busca da própria imagem, é o conhecimento poético de si. No reflexo das águas, Narciso contempla e é contemplado por ser silencioso e cheio de mistério. É o símbolo de encontro do ser com seu pleno, com o mundo interior, do ser que quer se conhecer e reconhecer (BERNARDES, 2011, p. 4).

Pela poética do pedagógico que emana de Cida Pedrosa, o elemento espelho (encontro, reflexão) estão dispostos de modo a se construir um paradigma novo na construção de saberes que partem de si, das sensibilidades, subjetividades e assim formam uma alteridade, pois quem se reconhece, se vê no outro, se multiplica, se pluraliza, evidencia trocas, ou seja, multiplica pelo reflexo de si no outro, a dimensão de saberes.

Essa metáfora da transgressão literária é abordada na narrativa da escritora, quando coloca que

a partir da arte da palavra, ele pode ter muito mais capacidade de ler o mundo das mais diversas formas e também de aprender o bem viver, porque não é que necessariamente literatura salva, mas literatura lhe põe diante de si, diante do outro, diante da história dos outros e isso vai fazendo com que você consiga compreender a si e compreender o mundo.

A compreensão da pedagogia mítica de Cida Pedrosa, consiste em observar nessas simbologias o pensamento que reconhece o potencial sensível da leitura poética da vida para se fazer transbordar nas relações o conhecimento que parte de si e deixa as relações mais



dialógicas. Leitura também presente no AT-9 da escritora que responde sobre os elementos essenciais que construiu o desenho que “*o caracol tem sua própria casa no corpo (refúgio)*” assim contemplamos que a resposta continua em si mesmo, dentro desse universo imaginário que existe em cada um nós, as imagens-respostas todas encontradas lá, dentro de nós, dentro do nosso refúgio.

O mito de Narciso serviu de inspiração para diversas obras artísticas e é utilizado, entre tantas outras, para se referir a pessoas que têm o amor-próprio exacerbado, ou que centralizam em si, opiniões e vaidades.

A retomada do mito de Narciso, na contemporaneidade, revela o laço social dos mitos pelo qual solidifica relacionamentos, questão que centraliza o egoísmo, ou seja, o olhar para o outro como a si, a partir de si, sob a perspectiva de si.

Aqui, nos interessa ressaltar que o paradigma encontrado em Narciso revela o caráter unilateral de comportamentos, de modo a se eleger um padrão, uma visão a ser seguida. Conforme aborda Maffesoli (1998, p. 65) o próprio da separação, aquilo que se fragmenta é sempre, potencialmente mortífero, enquanto que o vivente tende a se reunir a conjugar elementos díspares. É quando “o conjunto todo se sustenta que há vida”. E assim extrai sua potência, seu dinamismo sua essência.

Retomando a poesia *diana*, observamos a existência do mito pela abordagem diacrônica<sup>14</sup>, a relação que os mitemas *espelho* e *engana* trazem de Narciso. Em *diana* há a busca pelo corpo perfeito, seguindo o paradigma exposto nas “*revistas e terapias alternativas*”, que ditam os costumes da visão unívoca, como relacionado acima.

No verso, “*o espelho sempre engana diana*”, percebe-se que *diana* se põe diante do espelho e não se satisfaz com sua aparência física, o que caracteriza uma evidente imposição dos padrões sociais que estabelecem, na atualidade, a ideia de magreza e/ou do corpo musculoso como padrão. Questões que têm relegado, há muitos, um olhar doentio da sua própria imagem. Revelando também um caráter narcísico da sociedade que vende impositivamente modelos de beleza. Quando não se percebe, muitas vezes, que a beleza e autoafirmação devem ser um processo interno: de dentro para fora, e não com vias a se julgar por um modelo ideal criado.

---

<sup>14</sup> A abordagem é referida pela metodologia da mitocrítica, conforme exposta no capítulo de metodologia, que compõe segundo Pitta (1995) os procedimentos da mitocrítica.

Percebe-se assim, que em “*um ruminar de ossos se instala no corredor*”, nos faz correlacionar que *diana* caminha ao encontro da morte na busca da tal “perfeição”, assim como Narciso foi ao encontro da morte com a autocontemplação.

A retomada dos mitos revela, pela arte, a metáfora dos sentidos representando o pluralismo do imaginário. É aquilo que segundo Maffesoli, a razão já não dá mais conta e com isso o artista:

Estabelece, no sentido poético do termo, uma correspondência entre os diversos elementos da globalidade na qual ele vive. A obra e o artístico são, nesse sentido, “gênios do lugar”. Materializam o impalpável espírito circundante, e espiritualizam a materialidade dos objetos, dos hábitos, dos meios de ser. E, mesmo se nunca são puros, os “tipos” nacionais e regionais afirmam e exibem gostos que são oriundos de uma vivência coletiva dos sentidos (MAFFESOLI, 1996, p. 79).

A conciliação proposta pelo imaginário, entre razão e imaginação reforça a dinâmica de compreensão da metáfora como elemento essencial na construção de saberes, de criação e de elo com o autoconhecimento. Sobre a lógica operante da construção de saber pela metáfora dos mitos. Conforme apresenta em sua narrativa:

Eu acho que a literatura como instrumento pedagógico, ela é mágica. Porque ela tira dessa coisa dura do “um com um é dois”. ‘Por que’ separado; ‘por quê’ separado’ com acento; ‘porquê’ junto com acento; ‘porque’ junto sem acento. Isso é norma dura desnecessária. A literatura lhe transporta para além disso. Ela diz assim: “Eu canto porque o instante existe e minha vida está completa. Não sou alegre nem triste, sou poeta. Irmã das coisas fugidas, não sou alegre nem triste, nem sou triste...” irmã das coisas fugidas, aquilo que, necessariamente não está dentro de um parâmetro de medida.

Está nas metáforas, na poesia, na capacidade de sensibilizar, conforme expressa Maffesoli (1996, p. 156) fazendo alusão a potência criativa da metáfora: ao mesmo tempo em que o jogo das imagens transporta a emoção coletiva e o prazer dos sentidos, a metáfora tomada em seu sentido epistemológico, permite compreender o transporte do sentido. Ele exerce, assim, o mesmo papel que o ritual das sociedades primitivas: o de mobilizar a energia social.

Esse dado atribui à pedagogia mítica a capacidade de expressão do âmago que consiste no vivente. Como para Cida, no AT-9, a metáfora consistente no espiral: “*o infinito em suas possibilidades, a possibilidade de viajar*”. E acrescentamos, é possibilidade de sentir e experienciar e ressignificar. De uma pulsão subjetiva transposta pela experiência. Larrosa (2017) diz que explorar o que a palavra experiência nos permite pensar, o que a palavra

experiência nos permite dizer e o que a palavra experiência nos permite fazer no campo pedagógico.

É assim que contemplamos na poesia *berenice* a existência de um caráter dionisíaco, de uma forma de encarar a vida com vias a se desprender a se lançar na ruptura. Vejamos:

de costas  
berenice se põe para o desejo  
animal de quatro patas  
exposto ao pássaro  
e ao sabor das asas

a bunda em arco  
se abre em pétalas  
e expõe o sumo ao beija-flor

de costas  
berenice se põe para o desejo  
e espera adentrar do pássaro  
e os auspícios da lua

(PEDROSA, 2017, p. 24)

Há muitas leituras possíveis em *berenice*, contudo, atentamos, mais uma vez, a figura feminina que “*se põe para o desejo*” e com isso retomamos a leitura da inversão de papéis da figura socialmente difundida. Em *berenice*, é ela que se coloca, se expõe, se abre, ou seja, decide, determina, direciona.

A comparação de *berenice* a um animal de quatro patas, metaforiza a posição para além da concepção sexual, é a doação de seu corpo, a entrega ao querer viver. Assim também exposto nos versos: “*se abre em pétalas e expõe o sumo ao beija-flor*”, é ela como deusa que conduz o pássaro ao ato, ao encontro, ao inefável.

*Berenice* como outras poéticas de Cida Pedrosa, revelam o que há de dionisíaco na sua escrita: liberdade, recriação, transfiguração. Representando a capacidade de rupturas para criar o novo, assim o dionisíaco se refere a uma dimensão metafísica da realidade (PIMENTA, 2014, p. 99).

Há em *berenice* a retomada de temas possíveis a discussão pedagógica, como diversidade, diferença e gênero. Pelas metáforas de *berenice*, pensamos no ato sexual que

estabelecem o corpo como entrada do prazer, como espaço político da existência plural, pois concebemos que a educação e a literatura, que pertencem ao domínio do simbólico, podem propiciar a ressignificação das imagens – inclusive de gênero – que foram, histórica e culturalmente, assimiladas como universais (AMARAL; CARVALHO, 2019, p. 168).

Questões que são dimensionadas por Cida Pedrosa como, por exemplo, na representação da seta, que para a autora tem o papel *de abrir caminho na luta*, simbolizando a *coragem*. E assim, expõe:

*Eu falo das coisas que eu sei dizer. Eu falo das mulheres, eu falo de mim, do que eu sei dizer. Desse universo feminino, eu sei dizer que eu vivo. Vivo diariamente a dura dor de ter nascido mulher, porque você é tida como menor, porque você sofre preconceito. [...] eu sou impulsionada a escrever sobre isso, como eu sou impulsionada a escrever sobre a solidão humana. Como eu sou profundamente impulsionada a escrever sobre esse concreto...*

A pedagogia mítica de Cida Pedrosa é, portanto, comprometida com a diversidade. Ela abarca temas propositivos a educação plural, por conceber todas as formas de existência prospectivas e performáticas.

Cida possibilita, através de seus escritos, o reconhecimento da perda do melindroso, do convencional e do sensível ao se tratar do que é vivo. Suas premissas expressam a possibilidade de se romper, no debate sobre questões de gênero, com ideias e discursos vazios que negam a diversidade humana, aquilo que é vivido (AMARAL; CARVALHO, 2019, p. 173).

Questões como essas, expressam a pedagogia que emana da literatura retomando a dimensão dionisíaca que segundo Pimenta (2014, p. 99) são esse apetite e esse estado, de corpo e alma, capazes de fazer os homens se lançarem a viver sem nenhuma obsessão com a morte ou redenção. Para Maffesoli, (1998) é assim que se opera o mundo poético do conhecimento, e ainda acrescenta que a figura de Dionísio é, essencialmente, estética o que quer dizer favorece e conforta as emoções e as vibrações comuns.

A educação mítica é pautada pelo descrito modo poético de se construir conhecimento. Ele nos serve para além do mapeamento de mitologias, mas, sobretudo, para que possamos refletir sobre a epistemologia como construção histórica que revelam o imaginário de um sistema social, que contempla o caráter fenomenológico de seus fundamentos, de modo que a dialogicidade do conhecimento se efetue. Esse algo exterior pode ser um outro: objeto, um outro enquanto qualquer outro: a alteridade ou a deidade. Em

todos os casos, e é isso que é importante, reconhecemo-nos em outrem, a partir de outrem (MAFFELOSI, 1996, p. 39).

A pedagogia mítica de Cida Pedrosa é aquela nascida da leitura sensível da existência que se instrumentaliza pelas metáforas poéticas de sua narrativa e escrita. É a pedagogia que expressa a capacidade de pluralizar as possibilidades de significar as coisas, também de configurar as emoções que tomam forma pelos símbolos e mitos.

Compreender a epistemologia mítica seja pelo seu caráter social, seja pela cosmovisão da escrita literária de Cida Pedrosa, é a resposta que nós, contemporâneos, queremos dá a compreensão de mundo que se concebe pela sensibilidade, pela alteridade, pelo pulsar do imaginário e pela ritualização da nossa ancestralidade. Pois compreendemos que

O mito abarca não só o mundo das ideias e sentimentos, mas o comportamento, compreendendo que ele torna a vida inteligível, bem como orienta o devir das ações no cotidiano da vida comunitária. O esquema de significação engredado pelas narrativas míticas é internalizado, realizando-se nas ações praticadas no cotidiano. Contudo, as dimensões do pensar, sentir e agir são compreendidas como expressões de um esquema de significação construída social e historicamente (REGINA; SATO, 2014, P. 840).

A mitologia concebe a experiência racionalizantes, sem, contudo, deixar de evidenciar a importância de sonhar e de credibilizar a hermenêutica simbólica do imaginário.

### 5.1.2 O imaginário: Cida Pedrosa e uma forma outra de expressão dos saberes

As amplitudes simbólicas constituem o imaginário, esse pulsar subjetivo que se produz no trajeto antropológico, como já mencionado, na incessante troca entre o psíquico e o social, mediado pelo processo de simbolização, meio que a sociedade e a cultura se alimentam, que se revela pela linguagem, e assim pela arte ganha notória expressão.

A retomada dessa teorização se relaciona ao que produz Cida Pedrosa, de modo que o universo místico se solidifica na sua escrita e narrativa. De modo a se observar em:

punhal e o poema

este poema rabiscado  
entre um punhal e outro  
versa sangue e agonia

se faz poste para a vida  
se faz ponte para a dor

este poema mal escrito  
entre um punhal e outro

se faz chaga pro poeta  
risca em fogo o caderno  
corta a faca e afia o verso

(PEDROSA, 2005, p.60)

Pela análise metodológica do imaginário a referida poesia expressa o que é essência para Cida Pedrosa na literatura. Analisado por nós pelos mitemas “*punhal e poema*”. O punhal representa as limitações da vida, que pelas palavras *sangue, agonia, dor, chaga, fogo* e *faca* representam a “batalha” e caracterizam o regime diurno da imagem.

O regime diurno tem como gesto de base a dominante postural, que privilegia a verticalidade (DURAND, 2004). Assim, concentra-se a dimensão da antítese pautada na luta, no enfrentamento, onde prevalecem as intenções de distinção e análise (PITTA, 2017).

A figura do herói está contida em *poema*, ele é o responsável por produzir todas essas ações é ele que briga para existir, apesar de todos os impedimentos.

A expressão do regime diurno também é marcada fortemente pelo teste, AT-9. Nele estão presentes a mesma dimensão simbólica da luta: espada simbolizando a coragem, o fogo como purificação e o monstro como algo a “*iniciar e findar em si mesmo*”, assim como o *poema*.

Elementos similares estão simbolizados em *o descobrimento da pólvora*:

os dentes explicam a dor  
que se esvai do cano do revólver

como devolver a dor ao justo  
que se abriga no colete à prova de vida

os dentes mastigam as lágrimas  
que caem como fogo e pólvora

como devolver o homem ao justo

que traz nos olhos balas e granadas

(PEDROSA, 2005, p. 49)

Na simbologia das palavras: *revólver, colete, dentes, pólvora, balas e granadas*, trazem a mesma dimensão da estrutura heroica – de combate, de animalidade, de busca de proteção pelo enfrentamento. O enfrentamento do mostro devorador ocorre através do combate ou da fuga, evidenciando a fase trágica do tempo e da morte. Apresenta como princípio lógicos de explicação e justificação a exclusão, a contradição e a identidade (ESTRADA, 2002, p. 27).

A dimensão heroica é um dos modos que a literatura nos faz refletir sobre o imaginário enquanto metáfora para o conhecimento. Para além da construção conceitual, tão explorada pelas abordagens da educação com viés da modernidade, que se pretendeu por muito tempo clássica e canônica. O imaginário é tomado como uma corrente pedagógica a privilegiar a abordagem imaginativa na aprendizagem.

A importância da imaginação na constituição intelectual evidencia o imaginário, e suas bases referenciais como a poesia. Da qual, a escritora enfatiza, que “*a literatura foi o caminho dessa imaginação e todos os outros saberes veio a partir dela*”. Essa confiança exposta na arte literária como meio para educar pela concepção imaginativa é o perceber da realidade envolta do sensível como condição da construção humana.

Nessa perspectiva, Regina e Sato (2014, p.383) abordam que se propõe outra compreensão do que é *conhecimento*, a fim de reconhecer a sua expressão na sociodiversidade de romper com o paradigma que concebe *conhecimento* como expressão unilateral da ciência. Para Durand (1988, p.65-66)

é na linguagem poética que encontramos essa encruzilhada humana entre uma revelação objetiva e o enraizamento dessa revelação no mais obscuro do indivíduo biológico. A linguagem poemática, como observa Fernand Verhesen num artigo notável um “não-eu meu” que permite as funções realmente humanizantes do homem funcionar totalmente, estar além da objetividade seca ou da subjetividade viscosa. Finalmente, se for negligenciada a viscosidade autística do sonho e da neurose, o homem dispõe de dois e não apenas um meio de “transformar” o mundo, de duas neumenotécnicas: de um lado, a objetificação da ciência, que pouco a pouco domina a natureza; de outro, a subjetificação da poesia que, através do poema, do mito, da religião, acomoda o mundo ao ideal humano, à felicidade ética da espécie humana.

A abordagem que se faz a partir do imaginário vem pela expressão do sentir, do pensar, do agir formando unidades coerentes para promoção da educação com bases na

experiência e reflexão com a própria vida. Assim, o símbolo é, então, mediação, porque é equilíbrio que esclarece a libido inconsciente pelo “sentido” consciente que lhe dá, mas lastrando a consciência através da energia psíquica que veicula a imagem (DURAND, 1988, p. 63).

Compreendemos que as imagens e simbologia poéticas, como aborda Durand, dão significativas contribuições para aprender a representação do mundo, concebendo a bacia semântica, onde as imagens -, oriundas de uma imaginação têm o poder de estabelecer analogias (ARAÚJO, 2010), portanto, produzem conhecimento. Assim analisado no poema *a festa*:

hoje é dia de festa  
mesmo que a dor

intransferível

se acomode na poltrona  
e faça sala aos convidados

hoje é dia de festa  
mesmo que a morte ronde  
diga poemas de augusto  
e comemore a vida

definitivamente  
hoje é dia de festa  
mesmo que os olhos de neblina  
não mais te vejam  
e a tristeza se infiltre  
em teu cabelos

(PEDROSA, 2000, p. 3)

Com a evidenciação do regime noturno, dessa vez pela abordagem sintética, Cida revela uma harmonização de contrários, reunir toda dimensão simbólica da festa que remete a: alegria, prazer, excitação às questões como a *dor*, a *morte*, *olhos de neblina*, a *tristeza se infiltre*.



Essa caracterização de regime também está revelada pelo AT-9 da escritora, que aborda o imbricamento desses contrários como “*infinito e suas possibilidades*”, “*o sim e o não*”. Compreende-se a partir do estudo de toda essa simbologia que a união dos contrários vistos em *a festa* e abordado pela pedagogia oriunda do imaginário, expõem essa visão aberta e plural do mundo, pois conforme Durand (2004, p. 40) todo imaginário humano articula-se por meio de estruturas plurais e irredutíveis, limitadas a três classes que gravitam ao redor dos processos matriarcais do “separar” (heroico), “incluir” (místico) e “dramatizar” (disseminador), ou pela distribuição das imagens de uma narrativa ao longo do tempo.

Desse modo, o conhecimento pelo imaginário busca um *reencantamento*<sup>15</sup> do mundo e chave para compreensão, da cultura e de si mesmo, e tem um papel primordial na educação, que pela narrativa de Cida Pedrosa “*o ser humano precisa ter parâmetros também sem medida, para poder fluir, pensar, sonhar, utopizar-se, acreditar, transformar*”. Para Durand (2004, p.56) este “reencantamento” passa acima de tudo pelo imaginário, o lugar comum do próximo, da proximidade e do longínquo “selvagem”. Conhecimento que constrói com o paradigma da união, do conhecimento comum, do sentir pluridimensional.

Atribuímos a esses parâmetros a experiência, para isso retomamos as palavras de Larrosa (2017) que trata a experiência como algo que nos passa, por ela tomamos a dimensão poética da vida. O campo literário é assim o espaço dessas experiências, pois conforme Cida Pedrosa, *a literatura é capaz de lhe encaminhar para os universos de subjetividade e de diversas leituras. Se você é capaz de num só texto, ter diversas interpretações e diversas leituras, você é capaz de aprender a formar pensamento crítico.*

A experiência dimensiona uma educação que recupera a dimensão simbólica deixa de ter caráter meramente reprodutivo, na medida que permite a criatividade e a inventividade; mais ainda apoiando-se na concepção do homem complexo e inacabado, e da cultura enquanto universo de objeto e práticas transicionais (ALVES; ESTRADA, 2017, p. 7).

Assim, reunindo imaginário, experiência e sensibilidade, nasce a pedagogia mítica expressando o conhecimento poético como narrativa educativa de transformação, não apenas de um modelo educacional, sobretudo, de transformação de sujeitos que abarcam as metáforas da conjuntura literária para reconstruírem sua existência.

---

<sup>15</sup> Expressão utilizada com Durand (2004), no livro *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*.

### 5.1.3 Cultura e educação

A cultura e a educação estão imbricadas com o elo solidificado do imaginário. Conforme Alves e Estrada (2017, p.6) aprende-se que cultura é, por um lado, o universo das organizações sociais em outras práticas simbólicas, pois são sistemas simbólicos e, por outro lado, é o circuito entre ideário e imaginário.

Compreendemos cultura como elemento social que reúne uma estrutura simbólica, pautada na experiência. Da qual Maffesoli (1996, p. 94) discorre que

a experiência é uma sequência de instantaneidades que se acotovelam, que vão de encontro as finalidades exteriores e encontram seu sentido no próprio momento. A realidade é uma sequência de pequenas porções de real, espécie de situacionismo generalizado, feito de sinceridades sucessivas, culminando numa forma barroca onde todo disparate adere com força.

As pulsões culturais da narrativa poética de Cida Pedrosa exemplificam o dinamismo dos símbolos, pela dualidade que coloca de um lado a experiência da vida e do outro a potência pedagógica do símbolo. O símbolo nessa conjuntura é uma espécie de símbolo complexo, que independentemente do seu suporte, reenvia para presença de outra coisa que permanece invisível, daí que o símbolo, encerre em si outra realidade, que por sua vez, pode esta reenviar para outra e assim sucessivamente (ARAÚJO, 2010, p. 690).

Analizando a poesia XIV do livro *Claranã*, pela qual a autora se envereda pela poesia popular, que é dedicada ao seu pai, Francisco de Assim Bezerra.

#### XIV

Ele era um passarinho  
 Vivia nu como Deus  
 Sou cria dos olhos seus  
 Nascida do seu carinho  
 Me ensinou a fazer ninho  
 E voar pelas plagas  
 A lambear as minhas chagas  
 Até que elas se queixem  
 Me esqueça ou me deixem  
 Pra eu viver outras sagas

Para mim sempre houve vaga

No seu peito, no seu colo  
 Sempre fui um amor solo  
 Tão forte que não paga  
 Não prescreve, nem divaga  
 E é como a tez do dia  
 Maviosa melodia  
 Saída de uma canção  
 Cravada no coração  
 Onde tudo principia

A esperança anuncia  
 Que um dia vou lhe encontrar  
 Noutro espaço pra sonhar  
 Onde a nuvem silencia  
 Os anjos fazem magia  
 Nessa hora sem igual  
 Longe de todo mal  
 Da veleidade terrena  
 De cima uma asa acena  
 Chamando pro ritual

(PEDROSA, 2015, p. 51-52)

As imagens do universo simbólico-cultural de Cida, retratam a saudade, carregada pelo desejo do encontro: “*a esperança anuncia/ que um dia vou lhe encontrar*”. Essas memórias remetidas ao seu pai despertam mais que um laço afetivo, trazem à tona as imagens, cheiros, narrativas que compõem o imaginário que está remetido a sua infância, ao seu lugar de origem:

Nasci no sítio Chico Lopes – terras de Bodocó –, Sertão do Araripe pernambucano. Uma cidadela com abastecimento de alimentos e rede de cultura própria. Do alpendre da casa, feita de taipa, via-se uma pedra que de longe parecia se juntar à Serra. Acostumei-me a tê-la como linha do meu horizonte: Pedra de Claranã, nome indígena que significa clarão/claridade. Pedra referência da minha cidade e da minha vida. Lugar mais alto da minha imaginação. Espaço de pouso para as minhas palavras. Nome deste livro de poemas em que resolvi revisitar gêneros de cantoria e de cordel. Os sons e métricas da minha ancestralidade e da minha infância (PEDROSA, 2015, p. 15).

As metáforas que apresentam o legado que recebeu do pai “*me ensinou a fazer ninho/ e voar pelas plagas a lamber as minhas chagas/ até que elas se queixem/me esqueçam e me deixem/pra eu viver outras sagas*”, nos aportam para dimensões das imagens diurna e noturna do imaginário que compõem o pensamento poético da escritora. Também referido

pela narrativa do AT-9, do qual expressam a retomada da imagem noturna com a abordagem sintética: *Não sei se nasci ave ou caracol, sei que a vida nos põe escada abaixo e nos faz soltar fogo pelos poros e é por isso que sempre tenho espada. E para me curar dos monstros, nasci meio caracol, meio ave. Um mostro simpático que gira, gira e vai.*

Notadamente, as experiências de Cida Pedrosa teatralizam-se em forma de metáforas, ganhando a dimensão de imaginário de dramatização, ou seja, é responsável por expandir a narrativa carregada de semântica para se compor as interpretações e lhe fazem realizar as escolhas de seu discurso e das temáticas por ela abordadas

*O meu universo miúdo que muitas vezes está dentro dessa subalternidade, é o mendigo que está na rua, é a solidão da mulher, é o estupro, é a dor, é a violência e é ao mesmo tempo a capacidade que a gente tem de se assustar diante de tudo isso. De não se entregar a normalidade de tudo isso e conseguir falar na poesia sobre isso de forma a fazer com que as pessoas reflitam, se percebam, mas ao invés de se imobilizarem, tenham vontade de fazer alguma coisa.*

As experiências de Cida educam, constroem conhecimento, porque também nos faz evocar a recorrência imaginária que existe em cada um de nós, pois a poesia é um cenário, como arte, para que possamos buscar em nós, os arquétipos, símbolos e mitos que também, marcam nossa experiência, nossa cultura.

Funciona como evocação de sentimentos comuns, na experiência partilhada, na coletividade. O emocional, no caso fundamenta-se em sentimentos comuns, na vivência coletiva. Em resumo, há reversibilidade entre a sensualização da existência, e o gosto da proxemia, que está ao alcance da mão, o que posso manobrar com meus próximos (MAFFESOLI, 1996, p. 96).

O que dizemos da cultura como substrato da experiência e sua potencialidade pedagógica pode ser retomado pela análise da poesia Milena:

gosto quando milena fala  
dos homens  
que comeu durante a noite

é a única voz soante  
nesta cantina de repartição

onde todos contam

do filho drogado do preço do pão

do sapato carmim exposto na vitrine  
da rua sicrano de tal do bairro  
de casa amarela  
onde você pode comprar  
e começar a pagar apenas em abril

sem a voz de milena  
o café desse amargo

(PEDROSA, 2018, p. 49)

Em *milena*, Cida nos diz que não gosta dos assuntos banais do dia a dia, se interessa pelo discurso que mudam a lógica operante. Podemos atribuir a *milena* o arquétipo do revolucionário, ou seja, aquela que reverte a lógica, que não se encaixa nos parâmetros sociais, que inspiram outras pessoas, libera o selvagem de cada um.

Numa análise pela organização dos símbolos do imaginário, temos:

Schème – revolucionar

Arquétipo – rebelde/herói

Símbolo – milena

Mito – Lilith, Medusa

Milena e toda essa retórica do mito expressam que o sentir, que a experiência está na comunicação vital com o mundo. Há múltiplas possibilidades de o conhecimento se realizarem, dada a diversidade de perspectivas sensoriais, afetivas e cognitivas, inseparáveis entre si (REGINA; SATO, 2014. 838).

A capacidade simbólica do texto se dá a partir da capacidade do mundo do leitor: seus conhecimentos culturais, sua capacidade imaginativa, seu imaginário. Assim, Regina e Sato (2014) atribuem que conhecimento mítico é um conhecimento incorporado na relação com o mundo.

A mitologia ocupa um papel central na formação de um ponto de vista sobre o mundo. Pela oralidade, de geração a geração, a mitologia, em seu dinamismo, tem valor pedagógico, contribuindo na atribuição de significados e sentidos às existências conhecidas e orientando as práticas sociais (REGINA; SATO, 2014. 840).

Essa relação dialética intermediada pelos símbolos tratam da concepção em Cida Pedrosa da cultura como substrato das mediações simbólicas, do qual o plasma existencial

refere-se aos grupos no sentido próprio, ao instituinte e compreende as “vivências”, o espaço, a afetividade e o afetual (ALVEZ; ESTRADA, 2017, p. 5).

A compreensão da cultura como meio de vivência e afetividade, dimensiona a conceituação poética do termo, que produz nesse contexto uma educação

que recupera a dimensão simbólica deixa de ter um caráter meramente reprodutivo, na medida em que permite a criatividade e a inventividade; mais ainda apoiando-se na concepção do homem complexo e inacabado, e da cultura enquanto universo de objetos e práticas transicionais (ALVEZ; ESTRADA, 2017, p. 5).

A pedagogia mítica apoiada nessa concepção de cultura ressalta a palavra como expressão do conhecimento, é desse modo que a educação e a cultura se encontram no pensamento pedagógico de Cida Pedrosa, que compreende a importância da desconstrução dos discursos vigentes, dos quais a educação não escapa, é um potencial visto na obra da referida escritora. Analisá-los sob a ótica interdisciplinar e não redutora torna-se um recurso à apresentação de novas epistemes (AMARAL; CARVALHO, 2019, p. 176).

Desse modo, cultura e educação são compostas de um universo de sentidos que tratam da existência numa constante troca com mundo, num processo que se constrói e se reconstrói, que de um lado trata das condutas sociais e do outro as expressões da vivência, da experiência, das emoções e das subjetividades.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU SOBRE PEDAGOGIA MÍTICA**

Abordar educação contemporânea com a discussão das múltiplas formas de construir saber é uma discussão que tem sido evocada por pesquisadores preocupados com novos paradigmas do campo pedagógico.

Embasados por essa reflexão, trouxemos como questão tensora dessa investigação, a reflexão sobre quais os principais significados mítico-pedagógicos presentes na obra literária de Cida Pedrosa.

A partir dessa questão, traçamos um caminho investigativo que foi iniciado com o estado da arte nos dados da Associação Nacional de Pós-graduação em Pesquisa em Educação, a ANPED, investigamos de forma interdisciplinar, sem nos atermos aos grupos de trabalho em específico, apenas com análise de títulos, resumos e palavras-chave, chegamos ao total de sete trabalhos do tipo artigo científico. Com uma leitura mais atenciosa percebemos que a referência de imaginário presente, se dava a visão mais geral de imaginário social e não retomava as questões com afinidade a nossa, que diz respeito sobre a teoria do imaginário de Gilbert Durand.

Seguimos nossa investigação, dessa vez no banco de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação de Ciência e Tecnologia, a BDTD. Após uma extensa colocação de refinamentos de busca obtivemos dezoito trabalhos que suscitaram um olhar mais apurado. Assim, pudemos mapear teses e dissertações que abordavam o potencial simbólico-educativo do mito, também trabalhos que situam epistemologias femininas, bem como outros que tratam da sensibilidade e educação a partir de elementos da cultura popular.

Por último, vimos que as pesquisas apontadas a partir da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT, sintetizavam subcategorias subjacentes as questões principais da nossa temática investigativa.

Todo o levantamento desse panorama nos fez abordar possíveis paradigmas a reeducação do olhar, tencionando questões que são amplamente negligenciadas da produção pedagógica. Desse modo, pudemos pensar o lugar do nosso trabalho diante desse contexto, também construir quais as diretivas seriam tomadas a partir de então.

De modo a acordar a pergunta dessa pesquisa, elegemos como objetivo geral: Identificar quais os principais significados mítico-pedagógicos presentes na obra literária de Cida Pedrosa, quando consideradas as dimensões do imaginário e da cultura.

Desencadeado pela constituição dos seguintes objetivos específicos: analisar a dimensão mítica da educação e suas confluências com a pedagogia do imaginário; relacionar as intersecções entre educação e sensibilidade a partir da obra de Cida Pedrosa; e por fim, identificar as proposições mítico-pedagógicas presentes nas potencialidades do pensamento literário de Cida Pedrosa.

Para contemplar os objetivos desse trabalho, percorremos o campo de discussão na fundamentação teórica da potencialidade do mito para a educação, correlacionando como o mesmo é um importante elemento na construção de saber em diversas culturas, passando pela compreensão de como e porque o mito foi negligenciado pelo saber ocidental. Para respaldar essa discussão nos valem das questões abordadas por Eliade, Cassirer, Ruthven Gilbert Durand e Maffesoli. Para ampliar o debate tratamos do imaginário enquanto potencial educativo para ressignificar o campo da educação, nesse sentido as discussões de Bachelard, Araújo, Teixeira e Larrosa foram fundamentais para situar o potencial dos símbolos, metáforas e mitos na constituição poética. Sem deixar, contudo, de analisar as poesias de Cida Pedrosa e os elementos que compõem o imaginário.

Para epifanizar o trajeto metodológico dessa pesquisa, tomamos como base o método fenomenológico. Compreendemos que precisaríamos de uma abordagem que fosse coerente com as questões aqui levantadas para que não tratássemos do nosso campo metodológico com uma abordagem reducionista, que não desse conta do trato de toda subjetividade aqui evidenciada. Não poderíamos deixar de contemplar a mitodologia trabalhada com Gilbert Durand, pois a teoria do imaginário além de nos ofertar todo aparato de fundamentação teórica, também nos subsidia com elementos próprios da “mitodologia”.

As categorias de análises correlacionadas trataram de discorrer sobre A Pedagogia Mítica de Cida Pedrosa, da qual evidenciou-se que é aquela nascida da leitura sensível da existência que se instrumentaliza pelas metáforas poéticas de sua narrativa e escrita. É a pedagogia que expressa a capacidade de pluralizar as possibilidades de significar as coisas, também de configurar as emoções que tomam forma pelos símbolos e mitos, atribuindo uma capacidade formativa, por aguçar no leitor a recorrência do seu próprio imaginário. Pluralizando, assim, as concepções epistemológicas. Outra categoria elencada foi O Imaginário, seção que abordou o imaginário enquanto metáfora do conhecimento, pela qual refletimos que a representação simbólica nos faz pensar e produzir conhecimentos fora das linguagens pedagógicas que se solidificaram como cânones. E concluímos com a seção



Cultura, que abordou concepções de educação e cultura e a noção de experiência na dimensão literária para cogitar uma noção de educação a partir dos mitos.

Desse modo a pedagogia mítica é conceitualizada a partir das descrições que seguem:

- Reforça o papel da mulher para desestabilizar o modo de conhecimento normativo, pois defende um campo de produção com o contra discurso, com a inversão da figura dominante;
- Sensualiza a vida com o desejo da memória poética aportada no imaginário;
- Pluralizar o conhecimento e as formas de conhecer;
- É uma pedagogia comprometida com os imaginários e seus substratos – metáforas, mitos e símbolos;
- Constrói um paradigma novo na formação de saberes que partem de si, das sensibilidades, subjetividades e assim formam uma alteridade, pois quem se reconhece, se vê no outro, se multiplica, se pluraliza, evidencia trocas, ou seja, multiplica pelo reflexo de si no outro;
- Consiste em observar nessas simbologias o pensamento que reconhece o potencial sensível da leitura poética da vida para se fazer transbordar nas relações o conhecimento que parte de si e deixa as relações mais dialógicas;
- É comprometida com a diversidade. Ela abarca temas propositivos a educação plural, por conceber todas as formas de existência prospectivas e performáticas;
- É pautada pelo descrito modo poético de se construir conhecimento. Ele nos serve para além do mapeamento de mitologias, mas, sobretudo, para que possamos refletir sobre a epistemologia como construção histórica que revelam o imaginário de um sistema social, que contempla o caráter fenomenológico de seus fundamentos, de modo que a dialogicidade do conhecimento se efetue;
- É a pedagogia que nasce da leitura sensível da existência que se instrumentaliza pelas metáforas poéticas de sua narrativa e escrita. É a pedagogia que expressa a capacidade de pluralizar as possibilidades de significar as coisas, também de configurar as emoções que tomam forma pelos símbolos e mitos.

- Expressa o conhecimento poético como narrativa educativa de transformação, não apenas de um modelo educacional, sobretudo, de transformação de sujeitos que abarcam as metáforas da conjuntura literária para reconstruírem sua existência.

Todos esses achados são significativos para se traçar novos paradigmas para educação, dessa vez com pilares que tratam da educação sensível com base na subjetividade, na metáforas, símbolos e mitos que permeiam o imaginário cultural e social. Evidenciando que essa não é uma busca que negligencia a razão como faculdade de pensamento, pois a racionalização tem um papel primordial no campo da teoria do imaginário. O que se busca agora é ensinar a importância da imaginação na constituição intelectual.

As perspectivas apontadas nessa pesquisa não se esgotam na reflexão pedagógica trazidas nas seções de análises, pelo contrário, ampliam críticas aos paradigmas que ainda sustenta o modelo de educação vigente. Pois funcionam como *insight* para pensar a educação e os modos de conhecimentos com meios de descentralizar o modelo racionalizante, derivado da modernidade, que engessa a pedagogia e a construção de uma sociedade mais plural.

Assim esta pesquisa se torna abertura para as possibilidades de:

- Refletir sobre a educação mítica para além do campo filosófico da arte, buscando inseri-las nos currículos de instituições de formação inicial e continuada;
- Ressignificar a educação escolar para que haja um trabalho pedagógico que aborde as questões subjetivas dos sujeitos envolvidos;
- Investigar a escola a partir dos mitos que lhe circundam;
- Reelaboração do modelo de ensino de literatura nas escolas. Contemplando não apenas o seu percurso histórico como também as proposições subjetivas de quem cria e lê o texto literário;
- Fomentar outros elementos para o ensino da educação com base na sensibilidade;
- Utilizar a pedagogia do imaginário como essência na compreensão que somos seres imaginantes e que todo esse legado precisa ter espaço para ser compreendido, expandido e trabalhado;

- Tornar a arte e a cultura elementos mais acessíveis com a ressignificação de sua existência pelo imaginário;
- Compreender como a pedagogia mítica pode contribuir, ainda mais, para formação de grupos sociais que não estejam ligados ao espaço escola, como, por exemplo, movimentos sociais.

Para além das proposições da educação formal a pedagogia mítica suscita a poetização da existência, trata-se, pois, de pensar a vida a partir da substância poética da vivência. É o modo de se conectar as pulsões mais íntimas do ser, se reconhecendo como sujeito da sua história, responsável pela criação de mundos que se metaforizam pelo imaginário.

Essas e tantas outras demandas podem surgir a partir da ressignificação da educação como processo aberto a hermenêuticas instauradoras. Que utilizam as pulsões subjetivas para promover a construção do saber.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alberto F.; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário**. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 7-13, out./dez. PUCRS, 2009.

ARAÚJO, Alberto F.; ALVERNE, Iduína Mont'. Educar para a imaginação. **Revista Memorare**, Tubarão, SC, v. 4, n. 2 esp. dossiê II, p.73-105 maio/ago. 2017.

ARAÚJO, Alberto F.; ARAÚJO, Fernando José. O imaginário educacional na perspectiva de Gilbert Durand. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 73-95, jan./mar. 2018.

ARAÚJO, Alberto F.; CHAVES, Iduína Mont'Alverne; RIBEIRO, José Augusto. O tema de iniciação do mito de Teseu: um olhar a partir do imaginário educacional. **Cronos: R. Pós-Grad. Ci. Soc. UFRN**, Natal, v. 12, n.1, p. 41-61, jan./jun. 2011.

ARAÚJO, Alberto Filipe, AZEVEDO, Fernando José. O Imaginário Educacional na Perspetiva de Gilbert Durand. **Educação & Realidade**, Online, v. 43, jan-mar., 2018.

ARAÚJO, A. F.; ARAÚJO, J. M.; AZEVEDO, F. **Educação, Cultura e Imaginário**. Minho: Lulu Entreprises, 2013.

ARAÚJO, Albero Felipe. Quando o imaginário se diz educacional. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 679-705, set./dez. 2010.

ASSUNÇÃO, A. L.; SPERANDIO, N. E. Pensando a metáfora por um viés cognitivo e cultural. **ReVeLe**, nº 3, ago., 2011.

ALVEZ, Fábio Lopes; ESTRADA, Adrian Alvarez. Imaginário, cultura e educação. **Educare et Educare - Revista de Educação**, Unioeste Campus de Cascavel., v. 13, número especial, Jul/Dez. 2017.

AMARAL, Clécia Juliana Gomes Pereira; CARVALHO, Mário de Faria. Imaginário, literatura e educação popular: notas sobre questões de gênero a partir da obra *As filhas de Lilith* de Cida Pedrosa. **REVELLI**. Inhumas v.10 n.4 - Dezembro, 2018. p. 164 -178.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARROS, Gilca. **Platão: Mito e Paideia**. Notandum Libro 10. CEMOrOC-Feusp, Universidade do Porto, 2008.

BARROS, João de Deus Vieira; SERRA, Lia Silva Fonteles. As contribuições da Teoria do Imaginário para o desenvolvimento curricular contemporâneo. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 228-243, 2014.

BERNARDES, Sueli Teresinha Abreu. O mito de Narciso uma reflexão fenomenológica. **ET: Educação, arte e filosofia / n.º 01**.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, vol. 2, nº 1, jan-jul., 2005, p. 68-80.

BULFINCHE, Thomas. **O livro de ouro da mitologia grega (A idade da Fábula): a história de deuses e heróis**. Tradução David Jardim Júnior. 26. Ed. Rio de Janeiro RJ, 2002.

CANI, Josiane Bruneti; SANDRINI, Elizabete Gerlania Caron.. Desvelando o mito de Lilith e o cirne em Maria – Personagem da obra de Gustavo Adolfo Bécquer, “La Ajorca de Oro”. **LITERARTES**, São Paulo, n. 7, 2017.

CARVALHO, M. F.; CARDOSO, F. S. Contemporaneidade, pesquisa social e imaginário. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 7, n. 13, jul./dez. 2015.

CASSIRER, Ernest. **Linguagem e mito**. Tradução J. Guinsburg, Miriam Schanaiderman. São Paulo, SP: Perspectiva. 2011.

CÓRDOVA, F. P.; SILVEIRA, D. T. **A pesquisa científica**. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

DUARTE, Nathalia Ferreira. **Poesia e imaginação: construindo imagens mentais no processo de compreensão de poemas**. 2016. 278f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Tradução Eliane Fittipaldi Pereira. São Paulo, SP: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

DURAND, Gilbert. **Introdução à mitodologia. Mitos e sociedades. (1996)**. Tradução Tania Pitta e Mário de Carvalho. Revista FAMECOS, Porto Alegre, nº 23, abril, 2004.

DURAND, Gilbert. **Mito, símbolo e mitodologia**. Lisboa: Presença, 1982.

DURAND, Gilbert. **Mito e sociedade. A mitanálise e a sociologia das profundezas**. Trad. N. Júdice. Portugal: A regra do Jogo, 1983.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. Tradução Hélder Godinho. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DURAND, Gilbert. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Tradução Rennée Eve Lévié. 3. ed. Rio de Janeiro: DIEFEL, 2004.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Tradução Pola Civelli. 6. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2016.

FERREIRA, Gilmar. **A poesia educa**. Revista Contemporânea de Educação N ° 12 – agosto/dezembro de 2011.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, aug. 2004.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GROULX, Henri Lionel. **Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social**. In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos; tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Loro. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

JESUS, Ester Zuzo de. O possível entrelaçar do eterno mito feminino. Eva e Lilith em Pandora. **Anagrra**, São Paulo, ano 3. Ed. 2, dez. 2009.

JULIEN, Nadia. **Dicionário Rideel de mitologia**. Tradução Denise Radonovic Vieira. São Paulo, SP: Rideel, 2005.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência; tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. ver. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIMA, Guiomar Dutra; Fernandes, Luiz Pinto. **A construção do conhecimento no imaginário de um grupo de docentes de uma instituição de ensino superior**. ALTERJOR Grupo de Estudos Alterjor: Jornalismo Popular e Alternativo (ECA-USP), ano 02, vol. 02, 4. ed., jul.-dez., 2011.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução Berta Halpen Gurovitz. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MAIA, Carlos Fernandes. Mitos e educação. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S.l.], p. p. 119-142, jan. 2006.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. v. 26/27. São Paulo: Didática, 1990/1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método, criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Maria Marli de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Imaginário social e educação: uma aproximação necessária. **Perspectiva**. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n.19, p.131-142.

PAGANINI, Martanézia Rodrigues. **Literatura e representação da identidade cultural: reflexão sobre o ensino de leitura na sociedade da representação**. Vitória, ES: UFES, 2010.

PAVIANI, Jayme. **Platão & a educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

PEDROSA. Cida. **As filhas de Lilith**. 2. ed. Recife, PE: Claranan, 2017.

PEDROSA. Cida. **Gris**. Recife, PE: Cepe. 2018.

PEDROSA. Cida. **Gume**. Recife, PE: a autora, 2005.

PEDROSA. Cida. **O cavaleiro da epifania**. Recife, PE: a autora, 1986.

PIMENTA, Olímpio. **Por um classicismo dionisíaco: Nietzsche e a literatura**. Edizioni ETS, Pisa, 2014.

PITTA. Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2017.

PITTA. Danielle Perin Rocha. **Imaginário, cultura e comunicação: métodos do imaginário**. Mimeografado, 1995.

RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista**. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Mirian (Orgs.). **MASCULINO, FEMININO, PLURAL**. Florianópolis: Ed.Mulheres, 1998.

RUTHVEN. K. K. **O mito**. Tradução Esther Eva Horivitz. São Paulo, SP: Perspectiva, 2010.

REGINA, Adriana Werneck; SATO, Michele. A importância do mito na aprendizagem. **R. Educ. Públ**, Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 833-851, set./dez. 2014

SÁ, Olga de. No encontro com o outro, a revelação epifânica. **Fronteiras**, São Paulo, n. 21, dez., 2018.

SCHIMITI, Gustavo. O mito de Lilith: entre deuses e demônios. **Anais do Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião**. São Leopoldo: EST, v. 4, p.453-460, 2016.

SILVA. Aline de Fátima Sales. **O sentido educativo do mito na formação do homem grego**. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2009.

SILVA. Cheyenne Fernandes. **Imagens do feminino na obra “As filhas de Lilith” de Cida Pedrosa**. 2018. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Teoria da Literatura, Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA. Paula Francinetti. **Atena revisitada**. OPSIS - Revista do NIESC, Vol. 5, 2005.

TEIXEIRA. Maria Cecília Sanches. Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. **Olhar de Professor**, Paraná, v. 9, n. 2, p. 215-227, 2006.

TEIXEIRA. Maria Cecília Sanches. A contribuição da obra de Gilbert Durand para a educação: conceitos e derivações para uma pedagogia do imaginário. **Educare et Educare - Revista de Educação**, Unioeste Campus de Cascavel. v. 11 Número 21 Jan./jul. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



## **APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO ACADEMICO DO AGRESTE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA CURSO DE MESTRADO**

**Responsável pela pesquisa:** Clécia Juliana Gomes Pereira Amaral

**Orientador:** Prof. Dr. Mário de Faria Carvalho

**Entrevistada:** Cida Pedrosa

**Data:** 20/12/2018

**Vertente teórica:** Fenomenológica

**Tipo de entrevista:** Semiestruturada

**Objetivo da pesquisa:** Identificar quais os principais significados mítico-pedagógicos presentes na obra literária de Cida Pedrosa, quando consideradas as dimensões do imaginário, da cultura e das sensibilidades.

### **ROTEIRO**

- I.** O que você pensa do tema literatura enquanto instrumento de formação?
- II.** Que sensibilidades você pensa produzir nos sujeitos?
- III.** Que temas você pensa mobilizar quando escreve?
- IV.** Como o imaginário social se articula na sua poesia?
- V.** O que você pensa de uma pedagogia articulada a partir do mito?
- VI.** O que você pensa sobre a educação pela imaginação?
- VII.** Para você, o que vem a ser poética da educação?
- VIII.** Como o imaginário social, a educação pela imaginação e a poética da educação aparecem nas suas obras? Em quais?
- IX.** O que você pensa da literatura enquanto instrumento pedagógico?
- X.** Como a cultura se insere na sua produção poética?

**XI.** O que você pensa a respeito da educação sensível?

## APENDICÊ B – ENTREVISTA

**Clécia Pereira:** Como tema da literatura, o que tu pensas da literatura, o tema da literatura enquanto instrumento da formação pedagógica?

**Cida Pedrosa:** Eu acho que eu vi foi Cabral dizer que "se as crianças fossem alfabetizadas em versos, elas seriam capazes de entender qualquer texto", se não foi ele, mas eu concordo inteiramente com isso. Eu acho que o universo da literatura, quando você lê literatura, seja... - e ele fala especificamente de poesia, viu?! Não era só literatura. Se as crianças fossem alfabetizadas com poesia, elas seriam capazes de entender criticamente qualquer texto. Porque acho que a literatura é capaz de lhe encaminhar para os universos de subjetividade e de diversas leituras. Se você é capaz de, num texto só, ter diversas interpretações e diversas leituras, você é capaz de aprender a formar pensamento crítico. Então isso é uma introdução para dizer que eu acho fundamental, acho que o aluno que é trabalhado na escola, em casa, na sociedade, a partir da arte da palavra, ele pode ter muito mais capacidade de ler o mundo das mais diversas formas e também de aprender o bem viver, porque não é que necessariamente literatura salva, mas literatura lhe põe diante de si, diante do outro, diante da história dos outros e isso vai fazendo com que você consiga compreender a si mesmo e compreender o mundo. Então eu acho que a literatura como instrumento pedagógico, ela é mágica. Porque ela tira dessa coisa dura do "um com um é dois". 'Por que' separado; 'por quê' separado com acento; 'porquê' junto, com acento; 'porque' junto, sem acento. Isso é a norma dura necessária. A literatura lhe transporta para além disso. Ela diz assim: "Eu canto porque o instante existe e minha vida está completa. Não sou alegre nem sou triste, sou poeta. Irmã das coisas fugidias, não sou alegre nem sou triste..." irmã das coisas fugidias, aquilo que, necessariamente, não está dentro de um parâmetro de medida e acho que o ser humano precisa ter parâmetros também sem medida, para poder fluir, pensar, sonhar, utopizar-se, acreditar, transformar. Não sei se consegui responder.

**Clécia Pereira:** Com certeza.

**Cida Pedrosa:** Eu não sou cientista feito você, eu falo só com o meu coração, tá?

**Clécia Pereira:** Que temas você pensa mobilizar quando você escreve? Como é que essas questões que geralmente são tidas como subalternas se tornam presentes na tua poesia?

**Cida Pedrosa:** O Manoel de Barros ele falava sempre das coisas miúdas. As coisas miúdas para eles era o seixo, a lagarta, capim, a vaquinha ali no campo, o pantanal. Este era o universo miúdo de Manoel que é tão lindo na poesia dele. O meu universo miúdo que muitas

vezes está dentro dessa subalternidade é o mendigo que está na rua, é a solidão da mulher, é o estupro, é a dor, é a violência. E é ao mesmo tempo a capacidade que a gente tem como ser humano de se assustar diante de tudo isso. De não se entregar à normalidade de tudo isso e conseguir falar na poesia sobre isso de forma a fazer com que as pessoas reflitam, se apercebam, mas ao invés de se imobilizarem, tenham vontade de fazer alguma coisa. Se quando alguém lê um poema meu, feito Milena, ao invés de se chocar, deixar de se imobilizar, eu consegui meu intento. É mais ou menos assim. Mas eu não só falo disso. Eu falo de amor, eu falo de sexo. Que são coisas... que tem muita coisa da alta poesia filosófica, da alta poesia. Eu não sei se eu faço alta poesia, mas eu falo das coisas que eu sei dizer. Eu falo das mulheres e falo de mim, do que eu disse ou sei dizer. Desse universo feminino eu sei dizer que eu vivo. Vivo diariamente a dura dor de ter nascido mulher, porque você é tida como menor, porque você sofre preconceito, eu saio e tenho medo de ser estuprada, todas as vezes que eu peço "levante a mão quem já foi assediada na rua", todas levantam. Todas já foi chamada de bucetuda, disso... então a gente vive num universo de opressão de gênero muito grande e isso quando eu vejo tá na minha poesia. Quase que é... eu sou impulsionada a escrever sobre isso, como eu sou impulsionada a escrever sobre a solidão humana. Como eu sou profundamente impulsionada a escrever sobre esse concreto. Gris é muito isso. Você está aqui, você tem uma varanda, cadê a árvore? Tem uma árvore de concreto na sua frente. Então assim, essas coisas eu sou impulsionada a escrever sobre isso. A morte também é algo que é muito forte na minha poesia. Não sei se respondi.

**Clécia Pereira:** Sim, não se preocupe.

**Cida Pedrosa:** E quando eu não responder, pergunte mais.

**Clécia Pereira:** Certo. Se preocupe não. A gente já tinha comentado, mas eu queria que você voltasse essa questão de como o imaginário social também está presente. Você falou dessa construção em Claranã também, de como Bodocó lhe vê. Queria que você colocasse mais isso, até porque a gente não registrou antes para registrar agora. Como o imaginário social se articula?

**Cida Pedrosa:** Veja, eu nasci em uma cidadela, porque uma pessoa que nasce num sítio que não tem energia, que não tem banheiro, que você fazia cocô no mato, que não tinha papel higiênico, o sabugo do milho era o que você limpava o bumbum ou com folha, folha de mato quando não era seca. Quando era seca, mamãe ficava juntando o jornal velho que trazia da cidade para limpar bumbum. Quando você mora numa cidadela onde se colhe o milho para o milho durar o ano todo, você põe nas latas, tapa as latas com a cera do mel que se tirou no

inverno para poder não entrar aquele bichinho que destrói o milho. Quando você guarda as latas de feijão, quando você cria a galinha que dá o ovo, quando você tem o leite que dá o leite e o queijo, quando mamãe fazia sabão com o quê? Com o sebo do bode, comprava a soda cáustica, pegava uma plantinha que bota no sabão - daqui a pouco vê o nome dela -, e fazia e mexia o tacho de sabão que dava sabão para lavar roupa o ano inteiro. Você mora numa cidadela. O porco se criava, você comia a carne do porco, a carne do bode. A única carne que se comia de fora era de boi. Você chamava os vizinhos que matava o porco e dividia o porco com todos. Quando você não tem bonecas de plástico, tem bonecas de sabugo para brincar ou uma boneca de pano feita pela vizinha, quando você não tem energia elétrica e de noite o pai e a mãe contam história às cinco da tarde. Quando você dorme às seis da noite, acorda às quatro da manhã. Quando tem penico dentro de casa para as meninas fazer xixi, mas eu odiava fazer xixi naquele penico, porque melava minha bunda quando eu mijava soltava os pingos de xixi do outro. Eu saía morrendo de medo. A porta da cozinha era como aquelas portas de meia porta, que era feita exatamente para poder menino abrir e passar por baixo. E eu ia mijar debaixo das estrelas quatro da manhã e aprendi a ver que a Estrela d'Alva sai às quatro da manhã. Então quando você tem uma vida dessa até os doze anos de idade, que vem tomar banho de chuveiro muito tarde, que vem comer o primeiro chocolate - o meu primeiro Sonho de Valsa foi assim, a gente raramente ia na cidade. Aí mamãe me levou uma vez e foi para bodega fazer as compras. Aí sabe aquele negócio de gira com os bombons, aquelas bombonieres antigas? Quando girou, tinha um Sonho de Valsa. Eu num desgrudei os olhos. Seu Bé, o pai de Cícero Belmar, que é o escritor, que era o dono da bodega, ele fez: "senhora, ela quer um chocolate". Eu nunca tinha comido um chocolate. Eu tinha sete anos de idade. Quando ele puxou e me deu de presente aquilo, até hoje, abrir um chocolate talvez seja o sonho mais mágico da minha vida, por causa do sabor que é de comer um chocolate. Então assim, eu nasci nesse espaço-tempo e ao mesmo tempo nesse espaço-tempo nós tínhamos direito à leitura. A gente lia muito. Porque não tinha energia, de dia lia. Papai trazia cordel, a gente lia cordel um para o outro. Tinha uma história que era: "Aprendeu a ler, leia um cordel para todas as pessoas da casa". Ou seja, como se fosse uma... no teatro faz o teatro pra poder ganhar a carteirinha, a carteirinha de quem aprendeu a ler era ler um cordel, então essas coisas todas estão no meu imaginário. Passar o avião... a gente corria para o terreiro para dar tchau para o avião. Lógico que aquele avião não estava nos vendo nunca, mas na nossa cabeça eles estavam nos vendo e a gente estava dando tchau para o avião. Estás entendendo? Então eu vim morar em Recife aos 14 anos e o meu imaginário era esse. Quando

eu fui estudar na cidade sofrendo muito, foi uma das maiores partidas da minha vida. Até hoje eu trato na terapia porque papai comprou um Jeep, aí ia o Jeep com os mais velhos e eu era a mais nova. Eu consegui estudar no horário deles. Quando eu fiz oito anos eu não consegui mais estudar no horário deles, eu tive que estudar na casa da minha irmã, isso foi terrível, porque eu só vinha para casa no final de semana. Aí eu me escondi no cinema, porque tinha cinema três vezes por semana. Eu vendia bombom na feira, eu e meu sobrinho para poder pagar nossas coisas. Aquele negocinho assim que vende bombom. A gente vendia o bombom e gastava o dinheiro de cinema, então cinema preto e branco. Eu via as coisas que as pessoas da década de 50 viam. A minha história do cinema não é a história do cinema de vocês, porque lá chegava muito depois as fitas. Era em fita que quebrava e ficava esperando consertar a fita, sabe? Então eu vi tudo quanto é de faroeste, os grandes filmes de amor, eu vi a bunda de Romeu e dei um escândalo, porque eu fui ver Romeu e Julieta e apareceu a bunda, foi uma reunião familiar do tamanho do mundo porque eu vi a bunda de Romeu, entendeu? Então é isso, amiga, e o erotismo vem daí, porque o menino que vendia o ingresso era meu amigo e o menino da portaria também. Eles eram mais velhos, tinham 17 anos e eu devia ter 11. Eu e meu sobrinho. Aí nós tínhamos um acordo. Eu comprava a bilheteria, mas eu não entrava. Quando apagavam as luzes nós entrávamos e via em pé eu e Dadá, meu sobrinho. Antes de acenderem as luzes a gente tinha que sair, a gente via todas as pornochanchadas do mundo. Talvez daí venha meu erotismo forte. Impossível você ter uma vida dessa e isso não ser uma marca indelével, um imaginário indelével na sua vida assim. O Bodocó, eu acho que quem nasce no sertão não é do sertão. O sertão é você. Eu sou o sertão, onde estiver. Se eu estiver em Paris, eu sou sertão. Entende?

**Clécia Pereira:** Entendo.

**Cida Pedrosa:** Eu num falei dos aboios, das missas, no livro novo fala sobre tudo isso. No livro novo fala sobre tudo isso. Diabo, você tá na igreja de Bodocó aí entra três mulheres que cantam Ave Maria de Schubert como divas. Aquelas soprano: “ã ã ã ã” (encenando o canto). Gente! E eu lá sabia quem era Schubert na minha vida, eu só fazia ter vontade de chorar, eu ficava com medo de perder mamãe toda vez. "A - ve Maria" (cantando) achava a coisa mais linda, mas tinha medo que minha mãe morresse, porque cantava nos enterros também, entendeu? E depois é que você vai descobrir que isso é Schuber, pô. Isso é muito louco.

**Clécia Pereira:** Pois bem, eu queria que você falasse também dessa recorrência mítica da poesia assim como em Lilith.

**Cida Pedrosa:** Os mitos sempre fizeram parte da minha vida. Porque, por exemplo, eu aprendi as histórias grandes pelos cordéis de Leandro de Barros que, na verdade, contam as grandes histórias míticas das princesas, dos grandes monstros. Ele usa muito aquela coisa grega e os grandes cordelistas antigos, todos usavam. Então isso veio para mim pelo cordel. E eu acho que ela sai miticamente de outra forma na minha poesia. Às vezes mais modernosa, até. Sem ser necessariamente falando do mito de Atena, mas eu acho, por exemplo, quando você tem alguns poemas de mulheres, esse senso de justiça todinho que tem Lilith, isso é Atena. Quando eu recuso esse homem tão apolíneo, às vezes, e sou dionisíaca às vezes isso é uma coisa... eu não acho que eu faço uma poesia apolínia, certinha, bonitinha, às vezes eu sou muito dionisíaca também, né, quando eu quero que as mulheres abram as pernas, os girassóis, isso é muito dionisíaco, então assim, acho que esses mitos eles se modernizam de uma certa forma – em Claranã é muito mais claro, porque é uma poesia metrificada, isso eu acho que aparece mais. Mas acho que esses mitos todos estão. O mito de quê? E no livro novo é que está. O mito da força, da justiça, da beleza, da mulher caçadora, que é Diana, eu tenho muitas mulheres caçadoras em Lilith. Muitas. Aquela em que o poema do livro Lilith da menstruação ela de caça - eu escrevo sobre isso - de caça ela se torna caçadora. E isso é o mito da Diana que é a caçadora. Eu acho que, por exemplo, quando você tem Milena, gosto quando Milena fala dos homens que comeu durante a noite, isso é um empoderamento enorme que pode ser de Athena, sabe? Eu acho que quando você tem uma mulher quem enfeitiça, isso pode ser nossa medusa, sabe? Então assim - e eu escrevi sobre a Medusa, se quiser eu mando, eu tô com um texto belíssimo sobre a Medusa que Flaviana Pinho tá interpretando. E é feminista, porque eu acho que o que fizeram com a Medusa é um absurdo, né? Na verdade, tinham que ter pego o cara e não ela. Athena comete um erro enorme. Em vez de colocar as cobras na cabeça de medusa, ela tinha que ter ferrado o marido dela que traiu ela, não foi a outra, entendeu? E o texto eu falo um pouco sobre isso. Se você quiser eu mando o texto também. É exatamente sobre isso. Aí vai montar inclusive uma peça de teatro maior agora para discutir feminismo em cima do mito de medusa. E os mitos estão por aí dessa forma, sabe? Eu não sei falar muito bem sobre isso porque eu não sou intelectual, só dos meus sentimentos.

[pausa]

**Cida Pedrosa:** Tem dois projetos que eu gosto muito. Eu sempre fiz isso, mas nunca fiz paga, sempre fiz voluntário. Faz dois anos que eu faço um trabalho que eu tenho gostado muito. Um pelo SESC que foi mais longo, uma experiência muito interessante, um projeto

chamado Arte da Palavra, que eu viajei o ano passado em dois estados e esse ano quatro estados. E o que é? Eu viajei. De noite a gente se apresenta normalmente no SESC, uma conversa de autor e nas outras, e manhã e de tarde você vai a uma escola e vai trabalhar literatura com os jovens. Ensino Médio, os meninos de 12 acima. Eu já tinha clareza disso porque eu trabalho aqui muitas vezes isso, o quanto a interação é grande, o quanto o despertar para a leitura é grande, o quanto tem muitos meninos e meninas escrevendo e tem coragem de dizer e quando eu diz: "ah, o primeiro poema que eu fiz foi para minha mãe" aí lê um poema bem simplesinho. "Ah, eu fiz pro meu primeiro namorado". Aí um poema simplesinho. Quanto aflora a vontade dessas meninas e desses meninos dizerem o que tão escrevendo. E eu estou me correspondendo com alguns pelo *Zap* desta experiência. Então eu acho que lá atrás e acho que o golpe fez isso. Separou cultura e educação naquela reforma da década de 60/70, quando não poderia ser separado nunca. Não é que não tenha que ter a secretaria de cultura e a secretaria de educação não, tem que ter as duas, mas as duas tem que estar absolutamente interligada dentro do trabalho escolar. Eu acho que deveria ter concurso para mediadores de leitura, para formar público leitor nas escolas. Para além de um estudante de letras pode e deve ser um estudante de letras, mas tem que ter pessoas vocacionadas para isso. Porque tem que estar apaixonado para fazer apaixonar. Literatura não pode ser construída dentro da sala de aula como um apêndice do português ou da redação. Ela tem que ter luz própria e essa luz própria só acontece se o ministrador dessa história tiver tesão por ela. Acreditar nela como objeto de transformação. David Birigui, de Belo Jardim, um menino muito jovem, que eu até publiquei ele pela primeira vez quando ele tinha 17 anos, agora já está, fez agora um projeto chamado Jardins da Literatura. Um mês de literatura dentro das escolas de Belo Jardim. E eu fico... O resultado são livretos lindos que tinha oficina de literatura com poeta, sabe? Então eu acho que a pedagogia aberta tinha que se agarrar com essa coisa das linguagens. Você falou que sua amiga está estudando Abelardo. O quanto pode ser dito com a obra de Abelardo? O quanto abre a mente de uma criança, de um adolescente, de um adulto? O quanto fricções enormes não podem acontecer daí, sabe? A gente criou caixinhas. Médico não lê, engenheiro não lê, o povo de humanas lê. Isso é uma falácia. Porque a gente na verdade parou de formar pessoas. Com suas diversas sensibilidades e habilidades para florescer. João Cabral é engenheiro, Guimarães Rosa é médico, Joaquim Cardoso é engenheiro. Você tem uma associação de médicos escritores em Pernambuco. Só que quando você vai para época de hoje é como se você criasse.... Essa reforma educacional criou isso. "O povo de humanas é chegado a isso, é o povo viajado".



Num dizem que o CAC é o povo da viagem, é o povo da maconha, é a viagem. (Risos) é o povo viajado.

[pausa]

**Cida Pedrosa:** (...) de arte, de fotografia, porque isso num tem - agora, assim, outra pessoa nasce com aquela aptidão, mas se não tiver oportunidade e não for oferecido... não é verdade? Os meus meninos foram cercados de livro por todo lado, tem tanto livro riscado, capa rasgada, nunca tomei. Tinha que ser um objeto de pertencimento para se habituar com esse bicho.

**Clécia Pereira:** Exatamente.

**Cida Pedrosa:** Né?

**Clécia Pereira:** É isso. Tem mais uma questão que eu acredito que você já contemplou, mas se você quiser ficar à vontade... que essa é essa educação pela imaginação.

**Cida Pedrosa:** Ô mulher, como isso é incrível! O colégio que os meus meninos estudaram, o Colégio Desenvolver, era bem pequenininho, só tinha até a quarta série. Então tia Catarina, que é pedagoga feito você e já está doutora ensinando na Universidade Federal, o meu filho mais velho é disléxico, Francisco, ele está terminando o mestrado dele em história de forma brilhante. Então ontem a gente estava deitado na rede conversando - ele é feito você, defende agora, fevereiro ou março - aí tia Catarina era a professora deles de português e criou um troço chamado Momento Deleite. Era um momento de leitura, mas a escola não indicava os livros. Cada criança indicava o livro e iam ler todas. Aí, por exemplo, Vladimir, o mais novo, indicou O Menino do Dedo Verde e todos leram. Então cada um tinha direito a trazer um livro que gostou para compartilhar. Não era uma coisa verticalizada, era uma coisa de divisão de saberes, né?! E Francisco era acompanhado em casa, porque ele tinha dificuldades mesmo de fazer a tarefa de matemática, de tudo e Catarina saía da escola e vinha, acompanhou ele seis anos. Por conta da dislexia dele. E nós sempre trabalhamos com ele a Leitura Deleite. O LER poesia. Quando a gente ia ler de noite, o mais novo aprendeu a ler, e aí desenrolou a leitura mais rápido porque o outro era disléxico. Quando Francisquinho ia ler e ficava "a casa" (leitura pausada) e o pequeno com seis anos: "lê ligeiro, a casa é engraçada", isso de noite antes de dormir. Só que Francisco, de tanto amar leitura, Francisco hoje é um poeta melhor do que eu. Está concorrendo um prêmio aí bem bom. Estou doida que ele ganhe. Escreve muito bem. Tem todos os erros de português que a dislexia dá, mas é um conteúdo uma beleza. O que foi isso? Na minha cabeça, foi a capacidade de você ter uma educação imaginativa. Sofreu horrores. Quando foi para o outro colégio fez uma redação que eu achei

maravilhosa, a professora deu dois. Foi tolhido totalmente. Eu estava ligada o tempo inteiro, teve Catarina, teve uma fonoaudióloga maravilhosa que ele ia duas vezes por semana. Era ele lendo e ela dizendo: "o que você entendeu, Francisco? Diz para mim do teu texto, escreve e diz para mim". Então Francisco tem um raciocínio de uma rapidez, de uma criatividade. Porque ele foi sensibilizado e treinado para compreender e entender muito mais do que Vladimir que não tem dislexia. Estás compreendendo? Mas a literatura foi o caminho dessa imaginação e todos os outros saberes dele veio a partir dela. Eu confio na literatura.

**Clécia Pereira:** Eu também. No bloco de perguntas... eu gostaria de fazer uma consideração. Como eu te falei, a cada encontro eu te percebo de uma forma diferente. E eu já estava certa e agora muito mais que a escrita é só um reflexo do que é pedagógico, da literatura que você é, Cida. A tua forma de falar quando você traz essas memórias, eu acho que você é a literatura. A tua escrita é a personificação do que é de tua essência, sabe? Tua história é muito bonita, como você encara, aonde você chegou não por título, sabe, mas como tua luta pessoa. E é de uma generosidade sem tamanho. É muito difícil a gente encontrar alguém que se permite tanto e que abraça a causa junto com você e eu percebo que não é estranho ao que você é, a essa tua essência, acho que é por isso que todos os lugares que você habita, essa essência vai ser disseminada. Está na secretaria, tá nos movimentos sociais, tá na tua literatura, tá na tua família, tá nesse...

**Cida Pedrosa:** Eu estou chorando, viu?! Já chorei hoje duas vezes. (Risos)

**Clécia Pereira:** E é essa essência do que é literário em você, desse poder de imaginação e você transformou o avião, a estrela, a saída da noite, a história do teu filho, como você constrói, a gente percebe que é um ambiente que tem muito de você, né!? E acho que é como um perfume que vai liberando a essência e vai deixando o ambiente, esses espaços e essas pessoas - assim como eu me incluo também - perfumadas. Então eu só tenho a te agradecer por tanta generosidade. Eu fico encantada de, como é que pode? Eu imaginei que você numa tarde que.... Mas você me dedicou um tempo...

**Cida Pedrosa:** Eu lhe dedico o tempo todinho que você precisar, minha flor.

**Clécia Pereira:** Eu fico lisonjeada, de verdade.

**Cida Pedrosa:** Eu é que fico tão grata. Antes de você chegar - eu disse pra Francisco -, eu estava ali escrevendo isso pra você e disse que eu sou uma mulher de muita sorte. Quem está vivo e tem gente debruçado sobre sua obra são poucos. Eu tenho muita sorte. Eu acho que a vida tem assim... eu não consigo ver as dificuldades - tu sabes, né, que eu tirei um câncer no ano passado, tirei. Está cortadinho aqui, eu tirei um câncer de tireoide. Foi uma experiência

difícil. Mas eu encarei como mais uma forma de dizer assim: “Ó, mulher, tu és mortal. As coisas acontecem, tu vais viver, vai fazer tuas coisas”, tu estás entendendo? Este ano eu passei o ano de muleta e eu estou encarando como nova resignificação do que é andar. Sabe? Do que é ter plenitude nesse corpo, eu estou começando a viver uma situação que eu estou estudando dentro de mim essa coisa do envelhecer. Né? A morte se aproxima, porque ela é real. Então assim, você... e tem que encarar isso com muita sabedoria, se não a gente não consegue dizer às outras pessoas o quanto a vida é para ser construída, e acho que.... Eu não sei se tu compreendes, porque para mim, tudo é memória. Você é memória em mim, já, ó (estalar de dedos). Desde o dia que você entrou na minha vida que você é memória em mim. Quando eu faço: "Clécia, quem é Clécia? Clécia, de Caruaru, que está estudando a minha literatura. Tu viste o que ela escreveu?". Você se misturou comigo, eu me misturei com você, nós somos memórias juntas, entendeu? E não é viagem de doido não, nós somos memória juntas.

**Clécia Pereira:** (Risos) nós somos loucas mesmo, né? Nessa concepção nós somos mesmo.

**Cida Pedrosa:** Obrigada.

**Clécia Pereira:** Eu quem agradeço.

## APENDICÊ C – TESTE AT-9

Data:

**AT.9**

Nome:

Sexo:

Idade:

Profissão:

Nível Escolar:

CIDA PEDROSA  
MARIA APARECIDA PEDROSA BEZERRA  
FEMININO  
SS  
ESCRITORA / ADOGADA  
32 ANOS /

MR. AR R BL

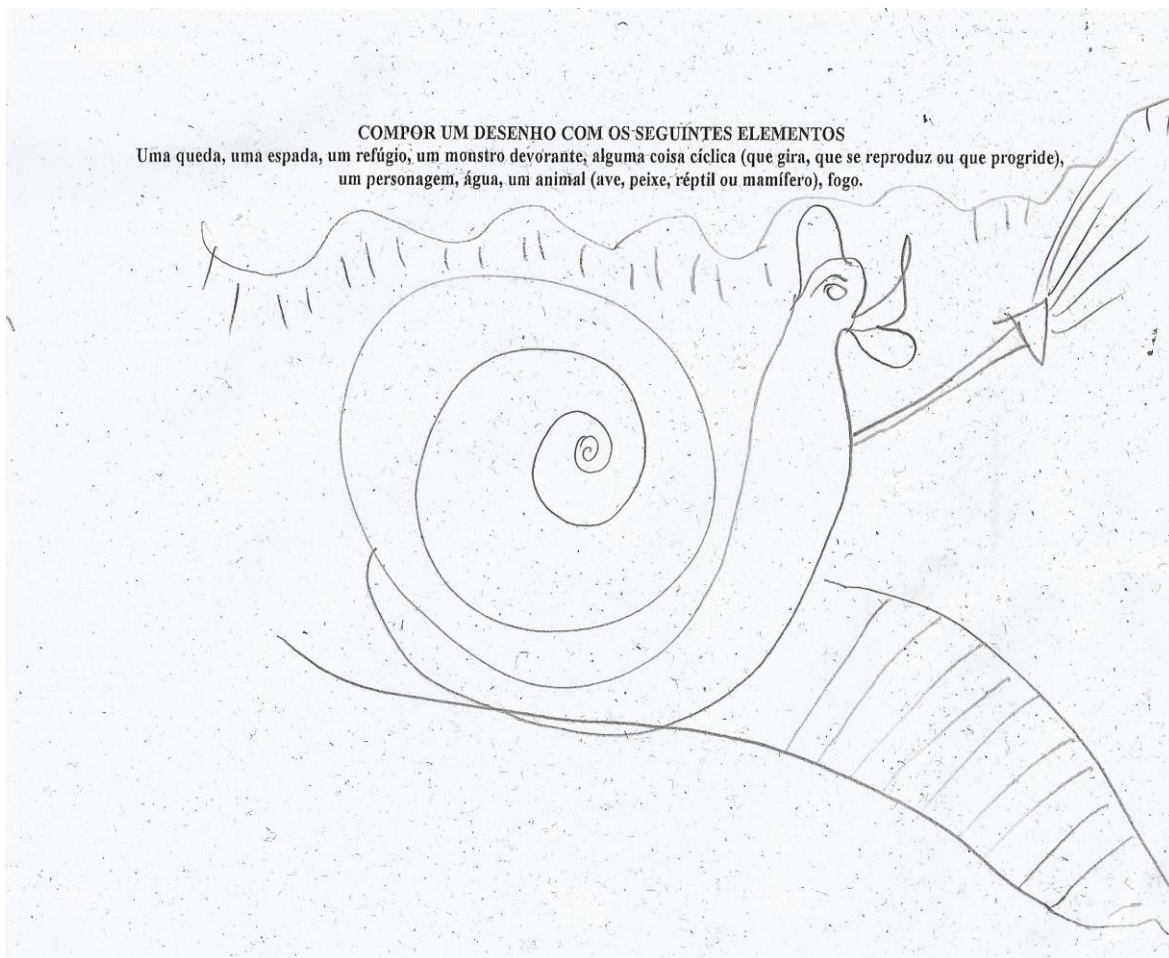
Na Folha seguinte pedimos que você faça um desenho. Isto é muito fácil e você só precisa usar sua imaginação. Faça como você puder.

Assim que terminar você contará a estória de seu desenho.

Você tem 30 minutos.

**COMPOR UM DESENHO COM OS SEGUINTE ELEMENTOS**

Uma queda, uma espada, um refúgio, um monstro devorante, alguma coisa cíclica (que gira, que se reproduz ou que progride), um personagem, água, um animal (ave, peixe, réptil ou mamífero), fogo.





## CONTE A ESTÓRIA DE SEU DESENHO:

NÃO SEI SE NASCI AVE OU CARACOL, SEI QUE AJUDA NOS  
BOÊ ESCADA ABAIXO E NOS FAZ SOLTAR FOGO PELO  
PEITO E PELOS PONTOS E É POR ISSO QUE  
SEMPRE TENHO UMA ESPADA, E PARA ME LIVRAR  
DOS MOSTROS NASCI MEIO CARACOL MEIO  
AVE, UM MONSTRO SIMPÁTICO QUE GIRA,  
GIRA, GIRA E UAI.

# QUESTIONÁRIO AT-9

CIDA PEDROSA

Nome: MARIA APARECIDA PEDROSA BELEMAN

Data: 17 - 05 - 14

## I - RESPONDA COM ATENÇÃO ÀS SEGUINTE PERGUNTAS

a) Em torno de que idéia central você construiu a sua composição? Você ficou indeciso entre 2 ou mais soluções? Caso for, quais?

A IDÉIA CENTRAL FOI A ESPIRAL. A PARTIR  
DO VEIO O NERVO SAÍU TUDO COM UM  
VÔMITO.

b) Você foi, por acaso, inspirado por alguma leitura, filme, etc.? Quais?

PEUSEI EM UM CANAL TENTANDO DESENHAR  
UM ESCADA E LEMBANDO SEMPRE DA  
HISTÓRIA DA CORRIDA DA TANTARUGA

c) Indicar entre os 9 elementos da sua composição:

1º - Os elementos essenciais em torno dos quais você construiu o seu desenho.

a) ESPIRAL - CÍCLICA

b) O CANAL TEM SUA PRÓPRIA CASA UM  
CORPO  
REFÚGIO

2º - Os elementos que gostaria de eliminar? Por quê?

A ESPADA E O BICO DO  
CANAL.

d) Como termina a cena que você imaginou?

UM COMBINA COM ELE  
ELE DEIXA UM DESENHO A ESCADA

e) Se você tivesse de participar da cena que você compôs, onde você estaria? e o que faria?:

DENTRO DA CASA DO CANAL

c) A ESCADA É A QUEDA

d) A ESPADA SOLTA FOGO

e) O MONSTRO É ELE PRÓPRIO



II – No quadro abaixo trata-se de explicar:

1º na coluna A dizer **como** você representou cada elemento da composição.

2º na coluna B dizer qual o **papel desempenhado** na composição por cada um dos 9 elementos.

3º na coluna C dizer o que **simboliza** para você, **pessoalmente**, cada um dos 9 elementos.

	Quadro		
	REPRESENTAÇÃO	PAPEL	SIMBOLISMO
	A	B	C
Queda	A ESCADA	É A VIDA COM SEUS DIFICULDADES	OS ENFRENTAMENTOS
Espada	SETA	ABRIR CAMINHOS NA VIDA	CONAGEM
Refúgio	CASA DO CANAL	ABRIGAR O CAROAVE DO PERIGO	SEGURANÇA
Monstro	O AVE. CANAL	INICIAR E FIMAR EM SI MESMO	O SIM E O NÃO
Cíclico	A ESPIRAL	O INÍCIO E SUAS POSSIBILIDADES	A POSSIBILIDADE DE PARTIR/VIAJAR
Personagem	CARO AVE	AS DUAS FACES DO SER HUMANO	AS IMPERFEIÇÕES DO SER HUMANO
Água	CHUVA	RENASCIMENTO	MÃE



Animal	RUE CANAL	O CENTRO DA HISTÓRIA	A VIDA
Fogo	SAÍ DA ROTA DA ESQUA	PURIFICAÇÃO	ANUNCIAÇÃO

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Universidade Federal de Pernambuco

Centro Acadêmico do Agreste

Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea

Mestrado em Educação

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Autorizo que a pesquisa da estudante/pesquisadora Clécia Juliana Gomes Pereira Amaral intitulada “A Pedagogia Mítica de Cida Pedrosa: Leituras a partir da Teoria do Imaginário de Gilber Durand” pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE-CAA, orientada pelo Prof. Dr. Mário de Faria Carvalho seja desenvolvida a partir dos elementos teóricos de minha narrativa e produção literária.

Declaro que estou ciente que nesta investigação a referida investigadora necessitará de constantes encontros para fazer observação sistemática, entrevista semiestruturada e aplicação do teste AT9.

Confirmo estar ciente que esses procedimentos serão acompanhados de gravação em suporte eletrônico para constituição de mídia de vídeo e áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com essa mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas dessa gravação inserida na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão, de acordo com uma das especificações a seguir:

( ) Reservo-me o direito de manter a identidade pessoal em absoluto anonimato e de não tê-la mencionada em nenhuma apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha realizar de sua dissertação.

(X) Concordo com a divulgação da identidade pessoal e não me oponho que a mesma venha ser mencionada em qualquer apresentação oral e/ou escrita que a referida estudante venha realizar de sua dissertação.

ma Aquela Bf

Entrevistada

Refe . 11 de Mar de 2019.