



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

HIDELBRANDO LINO DE ALBUQUERQUE

**EDUCAÇÃO, CULTURA E IMAGEM: as xilogravuras de J. Borges e a poética de uma
pedagogia imaginante**

Caruaru

2021

HIDELBRANDO LINO DE ALBUQUERQUE

**EDUCAÇÃO, CULTURA E IMAGEM: as xilogravuras de J. Borges e a poética de uma
pedagogia imaginante**

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.

Área de concentração: Educação Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Mário de Faria Carvalho

Caruaru

2021

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

A345e Albuquerque, Hidelbrando Lino de.
Educação, cultura e imagem: as xilogravuras de J. Borges e a poética de uma
pedagogia imaginante. / Hidelbrando Lino de Albuquerque. – 2021.
160 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Mário de Faria Carvalho.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Educação
Contemporânea, 2021.
Inclui Referências.

1. Educação. 2. Ensino. 3. Antropologia simbólica. 4. Borges, José Francisco,
1935- . 5. Cultura popular. 6. Xilogravura. I. Carvalho, Mário de Faria (Orientador).
II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2021-008)

HIDELBRANDO LINO DE ALBUQUERQUE

**EDUCAÇÃO, CULTURA E IMAGEM: as xilogravuras de J. Borges e a poética de uma
pedagogia imaginante**

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: 05 / 03 / 2021.

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Daniela Nery Bracchi (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Aos meus pais, Maria Irene e José, por permitirem que desde cedo eu experienciasse, na feira livre, saberes outros, que levarei para a vida inteira.

AGRADECIMENTOS

Como reunir em pequeno espaço tamanha gratidão? Permito-me agradecer...

Às divindades que permitiram que todos os caminhos se abrissem e que possibilitaram a chegada a mais uma etapa, em meu trajeto antropológico educacional, com bençãos de luz, saúde física e espiritual, proteção divina e equilíbrio. A todas, o meu humilde, Amém! Axé! Assim seja! Salve Jorge!

Aos meus pais, por me acolherem em suas orações e vibrações de luz, dando-me forças para seguir adiante, maravilhado com a vida. Se a minha alma se expandiu em tudo que tem acontecido em minhas vivências foi porque vocês me apoiam em experienciar saberes distintos.

A Gilderlane, minha companheira, amiga, parceira, presença constante em todos os momentos e etapas dos meus estudos. A você, meu amor, muito obrigado pela torcida, compreensão, silêncio e partilhas, que constituíram o meu processo de produção da pesquisa.

Às minhas irmãs e irmão, pela constante torcida e compreensão, nos momentos de ausências dos encontros com a família.

Ao meu professor-orientador, Mário de Faria Carvalho, uma música-imagem “Minha herança: uma flor” (Wanessa da Mata) como singelo agradecimento por tudo que você contribui em minha vida, a cada encontro, partilha, experiência. Gratidão por tamanho presente!

Ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea – PPGEduC-UFPE/CAA, que tem colaborado a cada ano com a (trans)formação da educação, ao fortalecer, de modo sensível e com qualidade, a interiorização da universidade pública em nossa região.

Às(aos) professoras(es) Allene, Carla, Conceição, Júlia, Maria do Carmo, Mário, Everaldo, Jansen, Marcelo e Saulo, pelas partilhas e experiências necessárias à reflexão sobre Educação e Diversidade, no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea.

A Rodrigo (extensivo às demais pessoas colaboradoras), que, na secretaria do PPGEduC - UFPE/CAA, esteve sempre disponível a auxiliar com o andamento dos trâmites necessários ao curso.

À Paula Silva, em nome da equipe que compõe a Biblioteca UFPE Campus Agreste, pela constante disponibilidade e atenção em todos os momentos que recorri àquele espaço para a realização das minhas leituras e estudos.

À pessoa de Fernando Cardoso, ser de luz na vida de quem tem o prazer de te conhecer. Exemplo de disponibilidade em contribuir, sem reservas, para a minha (trans)formação humana, mediante uma educação sensível.

Ao professor Fábio Pinho, pela acolhida como aluno e pelas partilhas a cada aula, no Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (PPGCI), na UFPE-Campus Recife.

À professora Conceição Nóbrega, pela atenção, disponibilidade, direcionamento e contribuições, na avaliação desta dissertação.

À professora Daniela Bracchi, pelas observações oportunizadas na leitura deste texto, pela atenção e disponibilidade, no processo de reflexão.

A J. Borges, participante da pesquisa, que possibilitou, por meio das nossas conversas e de suas xilogravuras, a realização deste estudo. Um agradecimento especial aos filhos do artista, Pablo Borges e Bacaro Borges, extensivo às pessoas que trabalham no Memorial J. Borges, pela constante acolhida durante as interações e visitas ao local.

À minha amiga Clécia Pereira, que, desde a primeira reunião no grupo d'O Imaginário, em 2018, me fez perceber o quanto somos capazes de vencer nossos desafios, na construção do conhecimento, mediados pelo sensível. Gratidão por toda disponibilidade e contribuições para a pesquisa.

Ao O Imaginário - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Educação, Cultura e Estética –, espaço de trocas e aprendizagens, que possibilitou ampliar meu olhar sensível sobre a vida.

À minha amiga Emanuelle de Souza Barbosa, incentivadora das minhas possibilidades, que, desde o início, me fez acreditar na capacidade de alçar voos em busca de novos conhecimentos.

Às(aos) colegas de curso, Turma 2019, que, a cada aula, me ajudaram a partilhar saberes. Meu agradecimento especial a Stefani, parceira na apresentação dos trabalhos, e Júnior, pela amizade construída, mesmo em uma distância física, que se desfaz em meio à consideração fraterna.

A João Pedro, pela paciência, disponibilidade e atenção em contribuir com o processo de formatação das imagens neste estudo.

Ao governo de Pernambuco, por meio da Secretaria de Educação do Estado, e à Gerência Regional de Limoeiro, pelo apoio na concessão da licença remunerada para os meus estudos.

À gestora, Sônia Barbosa, em nome de toda a equipe da Escola Ana Faustina, e ao gestor Edigar Leal, em nome de toda a equipe da Escola Maria Cecília Barbosa Leal, pelo apoio na preparação e tramitação da licença para meus estudos.

RESUMO

O presente estudo intersecciona a educação, a cultura e o imaginário, a partir da análise simbólica das xilogravuras de J. Borges. O objetivo geral eleito visa refletir sobre a seguinte pergunta de pesquisa: em que medida é possível conceber a poética de uma pedagogia imaginante a partir da análise simbólica das xilogravuras de J. Borges? As contribuições teóricas de Gilbert Durand, Gaston Bachelard, Ernst Cassirer, Mircea Eliade, Jorge Larrosa e Michel Maffesoli, particularmente, subsidiam as reflexões apresentadas. O trajeto metodológico é organizado a partir da fenomenologia e da arquetipologia de Gilbert Durand como forma de analisar simbolicamente as xilogravuras de J. Borges. Assim, com base na Metodologia, por meio da mitocrítica e da perspectiva simbólica, a investigação articula premissas sobre a *Pedagogia Imaginante*; a *Experiência e a Educação* e as *Imagens e a função imaginante*. Os achados articulam a pedagogia do imaginário enquanto a possibilidade de experienciar espaços e saberes outros a partir da imagem. Que a função imaginante transforma a relação entre a percepção e a criatividade, e no que concerne à curiosidade crítica articulada imagética e simbolicamente nas xilogravuras. O estudo ressalta a educação como um processo forjado por experiências e sentidos que são construídos no cotidiano. Conclui-se que a cultura popular dimensiona sensibilidades que fazem das xilogravuras do artista em questão um campo epistêmico que valoriza e constrói uma poética à pedagogia imaginante.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia do imaginário. J. Borges. Cultura Popular. Xilogravuras.

ABSTRACT

The present study intersects education, culture and the imaginary from the symbolic analysis of woodcuts by J. Borges. The general objective chosen aims to reflect on the following research question: to what extent is it possible to conceive the poetics of an imaginative pedagogy from the symbolic analysis of the woodcuts by J. Borges? The theoretical contributions of Gilbert Durand, Gaston Bachelard, Ernst Cassirer, Mircea Eliade, Jorge Larrosa and Michel Maffesoli, in particular, support the reflections presented. The methodological path is organized based on the phenomenology and archetypology of Gilbert Durand as a way of symbolically analyzing the woodcuts by J. Borges. Thus, based on mythology, through mythocritics and a symbolic perspective, the investigation articulates premises about Imaginative Pedagogy; Experience and Education and Images and the imaginative function. The findings articulate the pedagogy of the imaginary while the possibility of experiencing spaces and other knowledge based on the image. That the imaginative function transforms the relationship between perception and creativity, and with regard to critical curiosity articulated imagery and symbolically in woodcuts. The study highlights education as a process forged by experiences and meanings that are constructed in everyday life. We conclude that popular culture scales sensitivities that make the woodcuts of the artist in question an epistemic field that values and builds a poetics for imaginative pedagogy.

Keywords: Education. Pedagogy of the imaginary. J. Borges. Popular culture. Woodcuts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	O galo (J. Borges)	17
Figura 2 –	Paisagem do Agreste (J. Borges)	31
Figura 3 –	Briga da onça com a serpente (J. Borges)	58
Figura 4 –	O tatu (J. Borges)	76
Figura 5 –	Os pássaros (J. Borges)	89
Figura 6 –	A cabra e os bodinhos (J. Borges)	107
Figura 7 –	A coruja (J. Borges)	116
Figura 8 –	A professora (J. Borges)	122
Figura 9 –	A colheita da banana (J. Borges)	124
Figura 10 –	A passarada (J. Borges)	126
Figura 11 –	Iemanjá (J. Borges)	128
Figura 12 –	Feira livre do Nordeste (J. Borges)	131
Figura 13 –	Santa ceia (J. Borges)	134
Figura 14 –	Coração na mão (J. Borges)	136
Figura 15 –	Dragão devorador (J. Borges)	139
Figura 16 –	O pôr do sol (J. Borges)	141
Figura 17 –	O bicho de sete cabeças (J. Borges)	142
Figura 18 –	Festa dos capetas (J. Borges)	144
Figura 19 –	Cantoria de viola (J. Borges)	145
Figura 20 –	Bumba-meu-boi (J. Borges)	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Descrição das teses sobre a teoria do imaginário a partir do autor Gilbert Durand interseccionadas ao assunto educação por ano, programa de pós-graduação, título, autor(a) e metodologia e hospedadas na BDTD.....	36
Quadro 2 –	Descrição das dissertações sobre a teoria do imaginário a partir do autor Gilbert Durand interseccionadas ao assunto educação por ano, programa de pós-graduação, título, autor(a) e metodologia hospedadas na BDTD entre os anos de 1994 e 2010	38
Quadro 3 –	Descrição das dissertações sobre a teoria do Imaginário a partir do autor Gilbert Durand interseccionadas ao assunto educação por ano, programa de pós-graduação, título, autor(a) e metodologia hospedadas na BDTD entre os anos de 2011 e 2014.....	41
Quadro 4 –	Descrição das dissertações sobre a teoria do imaginário a partir do autor Gilbert Durand interseccionadas ao assunto educação por ano, programa de pós-graduação, título, autor(a) e metodologia hospedadas na BDTD entre os anos de 2015 e 2019	44
Quadro 5 –	Descrição das teses e dissertações sobre a teoria do imaginário a partir do autor Gilbert Durand interseccionadas ao assunto educação por ano, programa de pós-graduação, natureza, título, autor(a) e metodologia hospedadas no ATTENA - RI UFPE entre os anos de 1994 e 2005.....	48
Quadro 6 –	Descrição das teses e dissertações sobre a teoria do imaginário a partir do autor Gilbert Durand interseccionadas ao assunto educação por ano, programa de pós-graduação, natureza, título, autor(a) e metodologia hospedadas no ATTENA - RI UFPE entre os anos de 2006 e 2011	50
Quadro 7 –	Descrição das teses e dissertações sobre a teoria do imaginário a partir do autor Gilbert Durand interseccionadas ao assunto educação por ano, programa de pós-graduação, natureza, título, autor(a) e	

metodologia hospedadas no ATTENA - RI UFPE entre os anos de 2012 e 2019.....	51
Quadro 8 – Descrição das teses e dissertações sobre a xilogravura de J. Borges interseccionadas ao assunto educação por ano, programa de pós-graduação, natureza, título, autor(a) e metodologia hospedadas no ATTENA - RI UFPE.....	54

LISTA DE SIGLAS

ANCINE	Agência Nacional do Cinema
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAA	Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSO	Centro de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão
CRI2i	<i>Centre de Recherches Internationales Sur L'imaginaire</i>
GEPAI	Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia do Imaginário
GEPEIS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social
GEPEMADEC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Meio Ambiente, Desenvolvimento e Cultura
GSAC	Arte, Cultura e Imaginário na Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação Ciências e Tecnologias
LABI	Laboratório de Estudo do Imaginário
NELIM	Núcleo de Estudos de Ecolinguística e Imaginário
PE	Pernambuco
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica/Rio Grande Do Sul
REHCULT	Grupo de Pesquisa História, Religião e Cultura Material
RI	Repositório Institucional
SIB	Sistema Integrado de Bibliotecas
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual Paulista

UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	ESTADO DA ARTE.....	31
1.1.1	Das teses e dissertações que interseccionam a teoria do imaginário de Gilbert Durand e educação depositadas na BDTD nos últimos 25 (vinte e cinco) anos...	33
1.1.2	A teoria do imaginário de Gilbert Durand e a Educação interseccionadas nas teses e dissertações do acervo do ATTENA – Repositório Institucional da UFPE.....	46
1.1.3	J. Borges e a xilogravura nas teses e dissertações do acervo ATTENA – Repositório Institucional da UFPE.....	53
1.1.4	Estado da arte: um contínuo caminhar.....	56
2	TEORIA DO IMAGINÁRIO: RUMO A UMA TÓPICA.....	58
2.1	POR UMA OUTRA RACIONALIDADE: O IMAGINÁRIO.....	59
2.2	GILBERT DURAND E O IMAGINÁRIO COMO ARTE DE VIVER E ÉTICA....	65
2.3	A PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO: CONTORNOS DE UM CONCEITO EM FORMAÇÃO.....	67
2.4	A FUNÇÃO IMAGINANTE: DO SÍMBOLO AO SIMBÓLICO À IMAGINAÇÃO	70
3	SOBRE CAMINHAR FORA DOS TRILHOS DO RACIONALISMO, EXPERIÊNCIA E OUTROS SABERES.....	76
3.1	A EXPERIÊNCIA: NOTAS FILOSÓFICAS.....	77
3.2	O SABER-EXPERIÊNCIA OU POR UMA EDUCAÇÃO QUE CONSIDERE O VIVIDO.....	82
3.3	EXPERIÊNCIA, CULTURA E EDUCAÇÃO.....	85
4	A IMAGEM PARA ALÉM DA ILUSTRAÇÃO: ASPECTOS À LUZ DA TEORIA DO IMAGINÁRIO	89
4.1	A FISIONOMIA E A TIPOLOGIA DA IMAGEM: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS.....	90
4.2	IMAGEM E MITO.....	93
4.3	OS REGIMES DIURNO E NOTURNO DA IMAGEM.....	95
4.4	A IMAGEM: POR UMA FANTÁSTICA TRANSCENDENTAL.....	103
5	CAMINHOS METODOLÓGICOS PELO IMAGINÁRIO.....	107

5.1	O CARÁTER FENOMENOLÓGICO E ARQUETIPOPOLÓGICO DA PESQUISA....	108
5.2	OS TIPOS DE PESQUISA ELEITOS E OUTROS ASPECTOS.....	110
5.3	XILOGRAVURAS: DO PARTICIPANTE AO UNIVERSO DA PESQUISA.....	111
5.4	A TÉCNICA E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	112
6	MÃOS QUE TALHAM A ARTE EM MADEIRA: AS XILOGRAVURAS DE J. BORGES E A POÉTICA DE UMA PEDAGOGIA IMAGINANTE	116
6.1	VISITA AO MEMORIAL J. BORGES OU DA ENTRADA NA CASA DOS MITOS RESSIGNIFICADOS NAS XILOGRAVURAS DO ARTESÃO.....	117
6.1.1	Pedagogia do imaginário (ou por uma pedagogia da imagem).....	121
6.1.2	Experiência e educação (ou por uma experiência do vivido).....	130
6.1.3	Educar pelas imagens (ou a imagem em sentidos outros).....	137
7	OBSERVAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS.....	155

1 INTRODUÇÃO



Aprendi na infância que o dia começava quando o galo cantava, ao anunciar os primeiros raios do sol. Ainda não frequentava a escola, mas já intuía várias coisas, que continuei sem aprender, em instituições formais. Aprendi com os saberes da cultura popular, lá onde nasci, numa pequena cidade do interior de Pernambuco. O galo quando anunciava o dia era bem-vindo, porém se cantasse à meia-noite não era bom sinal... algo ruim estaria por acontecer.

Dou início a este trabalho assim, ao lembrar aquele galo que me acordava para ir trabalhar na feira. Ao mesmo tempo, permito-me rememorar a xilogravura “O galo”, de J. Borges, sujeito desta pesquisa, como uma imagem-metáfora, que insere a representação simbólica de diferentes saberes populares.

Tal imagem possibilita entender a educação como um processo de construção humana fundada pelos sentidos. Afinal, a educação é mais que a imposição de paradigmas pré-estabelecidos, prontos para retroalimentar a lógica racional positivista do saber. Educação é sensibilidade. Não se sustenta enquanto mera singularidade, é plural.

Por ser forjada a partir de saberes múltiplos, a razão, sozinha, não confere, por si só, à educação, alternativas aos desafios pós-modernos. Compreendemos a educação como processo que media experiências e sentidos variados. Acolhemos o argumento por uma educação que não se permite regular, limitar e repetir paradigmas pré-estabelecidos. Educação que é resistência, luta contra o paradigma técnico-racional que é pautado em reducionismos numéricos, alheios às sensibilidades humanas. São paradigmas que tolhem saberes, como os que eu aprendi ao acordar com o canto do galo. Tempos outros.

Tempo que é rio em que imergimos, constantemente, compondo a nossa subjetividade. Tempo que nos transforma e viabiliza ampliar a percepção no mundo, a vislumbrar saberes e produções de subjetividades. Tempo que se apresenta com constantes desafios a cada momento, a cada período. Tempo que nos convida a resistir como forma de manter o equilíbrio e a harmonia com ele, porque tempo também é morte e a morte é a grande angústia das pessoas.

Além disso, o tempo também metaforiza a ideia de angústia da morte, que é sinalizada como grande monstro, porque, enquanto vivos, priorizamos mais o futuro, o progresso, quando deveríamos valorizar o presente. É um cenário em que a luta contra o tempo linear se apresenta angustiante, representada por imagens da infância, da juventude, da fase adulta, da velhice. Não há como fugir da morte, afinal “viver no presente é viver sua morte de todos os dias, é afrontá-la, é assumi-la.” (MAFFESOLI, 2003, p. 58). Durand (1989) afirma, nesse sentido, que a vida é uma eterna luta contra a morte. Então, para que travar uma luta contra a

morte, ao pensar de forma direcionada apenas sobre os problemas do cotidiano, se temos a cultura popular, entre diferentes saberes, para abrandar os dilemas da vida? Pois, por que precisamos nos manter imersos no pensamento reducionista e progressista se somos rizomas?

E, como rizoma que sou, percebo a pesquisa, inicialmente, como o reconhecimento da importância dos saberes concebidos por meio do vivido, desde uma época em que o Estatuto da Criança e Adolescente sequer seria idealizado, quando eu trabalhava na feira da minha cidade natal, São Vicente Férrer, Pernambuco.

Neste estudo, permito-me representar colegas de infância e diversas crianças e adolescentes que, assim como eu, acordavam com o primeiro canto do galo e chegavam cedinho naquele local para arrumar o banco de madeira, antes de amanhecer o dia. Ao chegar lá, cada um de nós precisava deixar o banco arrumado, pronto, à espera das(os) feirantes que vinham de cidades circunvizinhas vender seus produtos na feira. Cama, mesa, banho, animais, frutas, verduras, plantas, unguentos para tratar doenças do corpo e da alma, quase tudo se vendia na feira.

Como chegava cedinho naquele lugar, deixava tudo pronto para ter tempo de observar os repentistas, que se arrumavam para as suas apresentações. Uma viola, um cafezinho para esquentar e, mais tarde, lá do banco da minha patroa, Dona Dora, entre os intervalos de venda de roupas e tecidos, via e ouvia as apresentações dos repentistas. Com seus repentes, concorriam com o dominador de cobras, que desejava quase que ao mesmo tempo, vender produtos naturais contra problemas do corpo e d'alma. Só mais tarde, quando adulto, é que entendi que aquelas cobras não eram venenosas. Por isso aquele senhor conseguia transportá-las e as expor no meio da feira, aos compradores e curiosos. Quanto aos repentistas, ao final da manhã, sempre antes que eu terminasse de desarmar o banco, eles colocavam suas violas nas costas e saíam para realizar cantorias em outros pontos da cidade, áreas rurais e da região, nos finais de semana.

Da feira, guardei imagens que, simbolicamente, me permitiram, sem que eu soubesse, um encontro com a cultura popular presente na voz de Luiz Gonzaga (A FEIRA..., 1972), ao rememorar "*A feira de Caruaru*" e relacionar com os tempos em que trabalhava naquele espaço, em minha terra querida. Eu e minhas(meus) colegas crescemos com aqueles saberes e experiências, que nos acompanharam ao longo da vida.

Passadas a adolescência e a juventude, em meio às vivências dessas fases de encontros e desencontros, observava que a virada do novo milênio chegara com uma efervescência de festivais culturais, onde se cobravam preços populares pela entrada como forma de democratizar a cultura. Uma década depois de tal efervescência cultural, que ocorrera no

início do século XXI, infelizmente a cultura tem deixado de ser assumida como uma política de formação social.

Segui, com os meus estudos, no desejo de manter meu elo com a cultura. Concluí a graduação em Letras pela Universidade de Pernambuco (UPE) e a Especialização em Literatura e Estudos Culturais, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Hoje, percebo que tais formações, de certa forma, anunciaram o que eu pretendi desenvolver hoje, com o estudo da pedagogia do imaginário, na concepção durandiana (DURAND, 1994), pois as imagens já me chamavam a atenção por meio dos estudos literários.

Aprovado como professor de Letras, passei a lecionar em turmas da educação básica, nas quais, ao trabalhar com gêneros literários, as(os) alunas(os) sempre traziam cordéis que chamavam a atenção para a cultura popular, sobretudo para as imagens associadas ao texto e, em especial, às xilogravuras, que ressaltavam em suas temáticas elementos que tão bem representam o imaginário do povo nordestino. Na época, por não conhecer como era o processo de confecção das xilogravuras, imaginava que todo aquele trajeto era realizado apenas na gráfica, sem o apoio da arte manual, curiosidade que, mais adiante, foi esclarecida em um rápido diálogo com aquele que hoje é o cerne de minha pesquisa, J. Borges.

Sem me aperceber, a caminho do cultural e do simbólico, no ano em que a Escola Pública onde cursei o Ensino Fundamental e Médio celebrou o aniversário de 30 anos de prestação de serviços educacionais, fui convidado, na condição de ex-aluno da instituição, para realizar um diálogo com alunas(os) concluintes do Ensino Médio. Recordo-me que, na época, após as conversas, lancei uma reflexão para juntas(os) pensarmos a escola como um símbolo do saber.

Assim, a dimensão simbólica tem me acompanhado nas aulas que leciono. Por vezes, as(os) alunas(os) questionam: “*professor, sua aula não vai ser no livro mais não, é?*”. A inocência a que me refiro revela-se na forma como elas(es) ingressam no Ensino Médio, tão apegadas(os) ao pensamento escolarizado, cooptadas(os) por currículos escolares que precisam ser mais dinâmicos. Mesmo sem saber, reproduzem a lógica cartesiana. O desafio docente reside, então, em inserir a cultura popular como elemento cultural, político e social, para além do que está posto no livro didático.

Em 2009, após realizar um evento interdisciplinar com as(os) estudantes da Escola Ana Faustina, instituição onde leciono, na cidade de Surubim, Pernambuco, a partir da obra “*Homens e Caranguejo*”, de Josué de Castro (1967), tive a oportunidade de produzir um estudo e de realizar a análise da referida obra literária, que resultou em uma publicação nos Anais do IV Colóquio Internacional Cidadania Cultural: diálogos de gerações, publicado

pela Editora Universitária da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em 2009. Tal experiência permitiu observar o quanto o texto literário traduz questões implícitas à prática e à aprendizagem e conduz a significações particulares, ao passo que atentamos para a sua potência simbólica.

Cursar a Especialização em Literatura e Estudos Culturais, na UEPB, possibilitou-me ampliar a reflexão sobre a questão simbólica na minha atuação docente e nas pesquisas acadêmicas. A experiência em feiras culturais e o olhar curioso, posteriormente, para as xilogravuras de J. Borges provocaram um encontro com a cultura popular foram ações que aconteceram espontaneamente e que hoje as percebo como fundantes nesta pesquisa.

Tais experiências permitiram o entendimento de o quanto é desafiante provocar um movimento de ruptura com processos mecanicistas, na educação, que têm tolhido a oportunidade do pensar livre, da imaginação criativa, de criar mundos, universos, seja através das artes, das ciências seja de pequenos atos intensamente significativos do cotidiano, considerados a partir do sensível. De modo infeliz, o que percebemos é um cenário que se apresenta demasiadamente preocupante, de pessoas adoecidas, com o mal que turva o pensamento humano: a não valorização da cultura, dos saberes experienciais, presentes no entorno social, desenraizando as pessoas, provocando o distanciamento de suas respectivas sensibilidades.

Pondero que compartilhar as justificativas que me levaram a apresentar esta pesquisa, que tem por categorias centrais a educação, o imaginário e a cultura, implica motivações e interesses que perpassam as esferas pessoais, sociais e acadêmicas.

Na dimensão pessoal, a partir das experiências compartilhadas, penso que ninguém tem uma trajetória cultural, ao experimentar apenas um saber. Sinto-me privilegiado por, desde a infância, ter conhecido a cultura popular dos repentistas no meio da feira, bem como observar o saber-experiência “do homem da mala da cobra”, como era conhecido, ao chegar para vender seus unguentos. A experiência em ter trabalhado na feira situa a importância de espaços múltiplos para o “saber se revelar”. Confirmei meu amor e respeito pela potência cultural que possuímos. Pujança e poética de imagens que acompanham o meu trajeto antropológico.

Na dimensão social, apreendo em J. Borges o quanto somos privilegiados culturalmente e que necessitamos distinguir e dar mais projeção a manifestações culturais que tão bem metaforizam o imaginário e os saberes populares. As produções do artista refletem uma sinergia que supera o olhar meramente descritivo do mundo. Sinto-me provocado, como nordestino que sou, a ressaltar artistas da minha terra, visto que muitos(as) não são

enaltecidos(as) em nossa região. O exemplo de vida do artista J. Borges guarda uma contribuição especial, à parte. Suas produções nos impulsionam a considerar a arte que se revela de maneira espontânea, original e criativa. Seu trabalho com xilogravuras possibilita, na percepção do imaginário, a compreensão dos saberes e bases imagéticas presentes em sua produção, rica em símbolos que tão bem materializam a cultura popular.

Na dimensão acadêmica, ao aprofundar os meus estudos, por intermédio da teoria do imaginário de Gilbert Durand, na educação, justifico a contribuição que a investigação traz ao referido campo do conhecimento por ressaltar saberes e práticas profusas. A contribuição que a pesquisa pode apresentar, mediante a pedagogia do imaginário de J. Borges, interliga a Educação, a Cultura e a imagem (xilogravuras) sob um viés direcionado para as experiências, o vivido. A pedagogia do imaginário, como um desdobramento da teoria do imaginário, ressalta a arte e a cultura popular, tendo a produção de J. Borges enquanto *lócus* que entrecruza e valoriza tais dimensões. Pretendo promover a reflexão quanto à pedagogia do imaginário de J. Borges, em sua interlocução com os saberes populares, e destacar algumas perspectivas epistêmicas e imagéticas que fundamentam, na obra do artista, questões que podem ser lançadas à Educação. Configura-se, assim, a nossa atenção às novas demandas do pensamento educacional e às práticas desenvolvidas em espaços não escolares, tendo em vista a contribuição que a teoria do imaginário pode oferecer para a Educação. Ressalto que, até o momento, a produção artística de J. Borges não foi objeto de pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea.

Compartilhadas as experiências e inspirações teóricas que justificam a realização da presente investigação a partir da produção artística de J. Borges considero que a escolha do tema decorre do fato de reconhecer que as minhas experiências são o ponto de partida para que viesse a considerar saberes que contribuíram para minha formação imagética, o que suscitou o desejo de pesquisar a cultura popular e a produção de xilogravuras do referido artista.

A teoria do imaginário, de Gilbert Durand, justifica, metodológica e teoricamente, e me impulsiona a produzir esta investigação, considerando o sensível. Trata-se, pois, de um estudo que se apresenta com a intenção de ressaltar a diversidade cultural dimensionada pela pedagogia do imaginário de J. Borges.

Este estudo ressalta o interesse por reflexões que apreciem a diversidade cultural, as artes e demais saberes que nascem da experiência do vivido. É um convite a profissionais da educação, pesquisadoras(es) do imaginário, artistas, produtoras(es) culturais e demais

leitoras(es) à imaginação. Sugiro pensar a educação de maneira ampla, ancorado na pós-modernidade que nos auxilia a cogitar o pensar livre de paradigmas hegemônicos.

Uma educação em que a capacidade de reinventar e ressignificar o real, de criar símbolos, imagens e narrativas a partir do sensível é, certamente, uma mediação possível desde a cultura. Isto é, mergulhar no imaginário compreendido como “o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens* – aparece-nos como o grande denominador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano” (DURAND, 1989, p. 14), disponíveis às pessoas que se permitem experienciar o conhecimento, viável através do sensível, da fantasia.

A imaginação não pode ser confundida com o imaginário. A imaginação é intrínseca ao indivíduo como uma capacidade pessoal, que pode até ser concebida como uma faculdade criativa de esboçar, mas não traduz o imaginário. Este é busca pela reequilibração do ser com o *cosmos*, nas mais variadas dimensões. O entendimento do imaginário durandiano possibilita, então, estabelecer uma reflexão do que se percebe no cotidiano, por questionar que a educação, há pelo menos dois séculos, guarda marcas do pensamento dominante, que é pautada, sobretudo, na razão. Ainda é recorrente a valorização da informação em detrimento da experiência. Assim, a sociedade organiza-se distante das questões culturais e artísticas que constituem as identificações com o societal. Se tivéssemos nos constituído livres das restrições de concepção cristã e da modernidade capitalista, talvez, teríamos concebido um *homo sapiens* politeísta e simbólico e, quiçá, o nosso estar no mundo ocorresse de forma mais harmoniosa, diante do que se vê acontecer com a cultura.

Esta pesquisa é situada, portanto, nas intersecções entre a educação e a cultura popular. Educação que, pela potência simbólica que possui, conserva em seu sentido etimológico relações intrínsecas com as palavras criação, cultura, cultivo. Entretanto, o que vemos é um “cultivo” que, aos olhos e interesses liberais, é forçado a acontecer de modo tempestivo, imediato, que reconhece apenas o tempo *cronos* em detrimento do *aion* (DELEUZE, 1974).

Assim, esta perspectiva desafia-nos a vislumbrar possibilidades de construção do saber social e convida-nos a romper com paradigmas tradicionais. Argumenta sobre outras dimensões que se (re)configuram e/ou se alteram, adaptadas às constantes mudanças que confirmam o sensível, o artístico, o criativo, como propulsores da relação entre educação e cultura e para novas epistemologias. São cenários que convidam à dimensão do sensível, a perceber saberes diversos, constituintes da formação humana, a partir de lugares que não apenas aqueles ligados à educação formal.

Tais espaços confirmam que o ser humano se constrói e reconstrói, mediado por suas interações e convergências com os saberes produzidos culturalmente diversificados, os quais revelam a potência do cotidiano em seu dinamismo de movimentos plurais e híbridos. Por ser acessível às pessoas, a potência cultural está integrada de modo orgânico nos espaços sociais. Revela o dinamismo de saberes, individuais e coletivos, que se entrecruzam com as diversas ciências que norteiam o humano em sua relação com o *cosmos* e o meio-ambiente, intermediados por representações e valores manifestos, por exemplo, nas religiões, na natureza, nas artes e, sobretudo, na educação.

Tal concepção permite considerar que a educação formal, ancorada na lógica positivista, contribuiu para um processo de semiformação, o que não só retrai a formação e identificação das pessoas com o mundo, bem como provoca o distanciamento das pessoas da raiz a que pertencem. Convém destacar que tal processo tolhe a imaginação inerente a cada ser, no que tange a sua capacidade pessoal de partilhar o que há no universo de suas percepções. Um universo no qual a riqueza e a diversidade cultural envolvem histórias que o povo conta, danças que reúnem as pessoas em harmonia consigo e com o cosmos, artistas populares, a comida, o cultivo da terra, as religiosidades que articulam a vida, entre abundantes saberes organizados a partir do imaginário. Assim, entendemos que a cultura, na sua dimensão simbólica, é a própria diversidade.

Ressaltamos a necessidade de se reconhecer a diversidade cultural de cada grupo, de cada povo, indistintamente. As culturas são saberes singulares, ricas em sua diversidade, que, por si só, não permitem visões e análises etnocêntricas ou fechadas em si. O movimento sugerido por intermédio da “imaginação criadora” (BACHELARD, 1997, p. 27) permite se afastar do lugar comum sobre os fenômenos e romper com ideias dominantes, enquanto movimento estratégico de resistência epistêmica e de valorização da cultura, em campos do saber como a educação.

Buscamos com a pesquisa, então, apresentar a produção de um artista do Nordeste brasileiro e a dimensão simbólica da sua obra. Para tanto, elegemos a produção do artista pernambucano, nascido na cidade de Bezerros, José Francisco Borges (1935), conhecido por J. Borges. Para ele, o cordel despertou a “poética” desde a sua infância, nos folhetos que o pai trazia da feira, com a intenção de divertir ele e seus irmãos.

J. Borges, depois de experienciar diversas ocupações profissionais, decidiu ser vendedor de cordéis, nas feiras e praças públicas do interior pernambucano e em estados vizinhos. A partir dos saberes experienciados com os folhetos, escreveu, em 1964, o seu primeiro cordel, “*O encontro de dois vaqueiros no Sertão de Petrolina*”, que teve cinco mil

exemplares vendidos em apenas dois meses. Tal vivência iniciou o artista na produção da cultura popular do Agreste pernambucano.

Com o segundo cordel, publicado no ano seguinte, “*O Verdadeiro aviso de Frei Damião sobre os castigos que vem*” (1965), J. Borges aprofundou a sua experiência com a xilogravura¹. Não demorou para que sua arte ganhasse projeção, ao enaltecer e valorizar a cultura popular. Esta que, em sua produção, nasce livre, no meio do povo, onde o artista tem a liberdade de apresentar o pensamento sobre as coisas da vida, do jeito que entende, sinalizando saberes que participam organicamente do cotidiano das pessoas, e que nascem na pulsão imaginante. Constitui uma manifestação popular de sensibilidades, que formam o imaginário local, a partir do que foi experienciado, e que surge, por exemplo, no meio da feira ou em demais espaços públicos, que reúne um *lócus* de representações diversas sobre a cultura do Nordeste brasileiro.

J. Borges é um dos patrimônios vivos da cultura de Pernambuco. A produção do artista, enquanto modo processual simbólico sugere pensar o imaginário simbolizado na relação com a cultura popular. O fazer artístico de J. Borges reúne aspectos diversos, que possibilitam compreender como ele dimensiona a sua história de vida, no plano da imaginação simbólica.

“Com a partida do meu professor para a capital, procurei não esquecer o que aprendi escrevendo com carvão em pedaços de ‘papel de pão’, árvores e paredes. Por tudo que tivesse canto eu escrevia” (Diário de Campo, 2020). Um sorriso espontâneo, como quem volta as lembranças à infância, anuncia o comentário do artesão que, dada à potência criativa e ao fluxo com que produz as xilogravuras, já perdeu as contas de quantos artefatos estão espalhados pelo mundo, visto que, até o momento da pesquisa, não há catalogação do acervo do artesão.

A estratégia que encontrou para assegurar sua autoria nos trabalhos foi afixar sua assinatura em cada produção finalizada, para assegurar a legitimidade da obra do artesão: “Eu assino todas as xilogravuras” (Diário de Campo, 2020). A sua produção artística constitui-se com base nas experiências vivenciadas, de modo a reafirmar a subjetividade enquanto elemento fundante dos saberes populares, materializados em cordéis, e, de modo especial, em xilogravuras.

O trajeto antropológico de J. Borges é relacionado a mais de cinco décadas dedicadas à produção de xilogravuras, que representam, simbolicamente, sobretudo, o imaginário do

¹ Xilogravura é a técnica de gravura na qual se utiliza madeira como matriz e possibilita a reprodução da imagem gravada sobre o papel ou outro suporte adequado.

povo do Nordeste brasileiro. De olhos atentos à imagem sobre a madeira, o artista produz xilogravuras que tematizam o imaginário nordestino brasileiro, em um universo de imagens que envolvem, organicamente, personagens locais, situações do cotidiano, animais, flores e frutas, bem como animais fantásticos. Em linhas gerais, a sua produção é dividida entre produções que metaforizam o imaginário do artista e as encomendas específicas sobre famílias reunidas ou temas de celebrações, como batizados e casamentos, por exemplo.

Entre exposições, oficinas, publicações, ilustrações de livros e ilustrações, como capas de discos, premiações e homenagens recebidas por J. Borges, nas últimas décadas, foram produzidas bibliografias sobre a vida e obra do artista, como o livro-exposição bilíngue (português/inglês) *A arte de J. Borges do cordel à xilogravura*², curadoria de José Octavio Penteado, Tânia Mills e Pieter Tjabbes, produzido em 2004. Também integra a obra um breve histórico sobre “a xilogravura popular no Nordeste”, bem como dos “ilustradores do folheto popular” e os fragmentos da obra *Memórias e contos de J. Borges*. A obra foi finalizada com uma exposição do cordel *A entrada da prostituta no céu*, xilogravuras e a cronologia de exposições, oficinas, publicações, ilustrações de livros, diferenciadas ilustrações, capas de discos e prêmios, entre 1972 e 2003, complementadas por registros e fotografias do artesão.

O livro bilíngue (português/inglês) intitulado *J. Borges por J. Borges*, organizado por Clodo Ferreira e publicado pela Editora Universitária de Brasília, em 2006, é apresentado em quatro partes: a “transcrição da fala de J. Borges” como se deu o trajeto antropológico do artesão, gravuras, cordéis; o ensaio *A rica expressão da fantasia sertaneja*, de autoria de Jeová Franklin, estudioso da cultura brasileira; a reprodução integral do cordel *Nazaré e Damião, o triunfo do amor, entre a vingança e a morte*, e biografia e catálogos das principais obras do participante da pesquisa.

De modo complementar à bibliografia apresentada, em 2011, J. Borges produziu uma adaptação nordestina em cordel para a obra de Miguel de Cervantes, *Dom Quixote*. O livro é uma homenagem aos quatrocentos anos da obra do romancista e poeta. Integram o escrito de J. Borges personagens, lugares e temas do imaginário nordestino, como Maria Bonita, donzelas, mulheres do povo, padres, religiosidade, cidades e estados do Nordeste, brigas,

² A obra apresenta a trajetória de J. Borges das feiras populares ao ateliê e galerias, os temas emblemáticos e os personagens fantásticos da cultura nordestina; os primeiros parentes seguidores do artesão – com destaque para os filhos Pablo Borges e Bacaro Borges e o neto Gustavo Borges – a preferência do artista pela madeira ‘umburana’, empregada na confecção das matrizes das xilogravuras – que mesmo sendo a madeira preferida por J. Borges para a produção dos artefatos passou a ser substituída pela madeira louro-canela numa perspectiva sustentável – entre outros temas.

delírio e morte, que, em cordel, reproduzem as aventuras de Dom Quixote no Nordeste brasileiro.

O conto *O lagarto*, ilustrado por J. Borges, foi publicado em 2016, em parceria com José Saramago. É obra que, considerando a pedagogia do imaginário, transcende à fabulação, ao apresentar o lagarto que se metamorfoseia em rosa e depois em pomba, no meio de uma cidade que se espanta com o animal diferente. Sobre o fato de ter sido convidado para contribuir com o trabalho literário de escritores e poetas nacionais e internacionais, o artesão explica que diminuiu a produção de cordéis e que, nos últimos anos, tem produzido mais xilogravuras. Em relação ao lançamento do livro *O lagarto* (2016), J. Borges comentou:

Ilustrei o livro de José Saramago. O lançamento foi em Araxá. Lá tem um hotel que foi inaugurado por Getúlio Vargas. Não gostei do hotel porque é muito grande. Mas gostei muito do lançamento do livro. O lançamento abriu às 8h e às 9h eu já tinha vendido tudo. Gosto muito de Araxá. Dei aula em Ipatinga, aula de gravura e de cordel (Diário de Campo, 2020).

Sobre as oficinas diz:

Eu gosto de ensinar porque ensinando eu perpetuo a minha arte. O mundo tem bilhões de pessoas e o cara quer enfrentar isso sozinho? (risos) Eu ensino! O depois depende do artista fazer o seu nome. Eu digo: você aprendeu a fazer o nome. Agrade o povo. E agradecerá todo mundo (Diário de Campo, 2020).

Dado o trajeto antropológico do artista em suas andanças e vivências por vários estados brasileiros e países, destaco a seguir, no período de 2018 a 2020, as criações e experiências de J. Borges para a cultura popular.

Desfilou na Marquês de Sapucaí, em 2018, pela escola de samba Acadêmicos da Rocinha, e relembra que foi um desfile de cinquenta e cinco minutos “proporcionado por muito prazer, alegrias e confortos” (Diário de Campo, 2020).

Sobre a produção da identidade visual do São João de Caruaru de 2019, o artesão considera uma experiência única, visto que o convite surgiu a partir da vivência com a produção de cenários para palanques em Nova York (2006) e em Brasília (2016): “o bom foi que, por se tratar de uma cidade vizinha, consegui ver o local e ‘tomar uns gorós’ com os organizadores do evento, que são todos meus amigos” (Diário de Campo, 2020).

Sobre a exposição realizada no Centro de Compras Rio Mar, em Recife, durante o mês de agosto de 2019, J. Borges explicou que, devido à correria com a produção de xilogravuras, quando estava se preparando para ir ao evento, a exposição já havia encerrado, o que não o

deixou triste porque já tinha visto a mesma exposição em Salvador (BA) e na vizinha Caruaru.

Em paralelo à exposição no Centro de Compras Rio Mar, o artista foi anunciado como homenageado do Galo da Madrugada, em 2020, o que o deixou muito feliz, mas avisou que não poderia desfilar em um carro alegórico. Apenas prestigiou o evento, pois, segundo ele, “o diretor é gente muito boa” (Diário de Campo, 2020), o que o fez participar do carnaval com muito prazer.

Ao conversarmos sobre a matéria *J. Borges está na moda*, publicada no Jornal do Commercio do dia 08 de setembro de 2019, a qual noticiou que o artista conquista valorização em diferentes mercados – moda praia, capa de livros, roupas infantis –, Borges comentou que “o motivo mais superior dessa história é que trabalho para agradar o povo. Quando produzo, penso em tocar no sentimento de quem vai ver meu trabalho. Se tocar no sentimento tem sucesso”, e complementou que “o tempo se modifica, aparece novidade e quem trabalha com isso precisa acompanhar os gostos, os ditos das coisas que acontece. Quando a gente cria fama vem do mundo inteiro. Criei arte para livros e daí pra frente” (Diário de Campo, 2020).

Das idas e vindas que perfazem as experiências culturais de J. Borges, mesmo diante de fartas vivências em lugares diferentes, a sua produção artística permanece marcada por sua origem, centrada no imaginário nordestino brasileiro e nos costumes populares do seu povo, como menciona:

Tem trabalho meu espalhado no mundo. Outra vez, veio aqui no meu ateliê junto com o pessoal que veio de São Paulo duas mulheres. Elas eram da Nova Zelândia, lá na Oceania. Ai eu perguntei: Está gostando de Brasil? Ela disse OK olhando com os olhos azuis pra mim e depois disse: “Tem gavua sua mi casa”. Aí eu sorri e disse: e quem diabo levou? Nova Zelândia é na Oceania. Tenho gravuras espalhadas pelo mundo. Trabalho no meu ritmo, no meu corte. Só trabalho com coisas do Nordeste. As coisas que o povo do Nordeste gosta eu gosto de explorar. O que eu fiz estrangeiro só foi a Torre Eiffel de Paris sob encomenda. Até hoje o cara não deu resposta. Não vendi a quem encomendou, mas depois vendi a outro francês (risos)” (Diário de Campo, 2020).

Ao estabelecer relações imagéticas comuns entre educação, cultura e as xilogravuras, J. Borges dimensiona um modo particular pelo qual o imaginário é enaltecido. Tematiza a diversidade do pensamento, sugerindo pontos fundantes em sua produção. Particularmente, as xilogravuras evocam elementos da cultura popular. São imagens que possibilitam identificar aspectos da cultura, presentes nas suas produções e a relação que estabelece com o pensamento imaginante popular, as conexões entre sua obra e o pensamento mítico.

Para tanto, elegi a teoria do imaginário de Gilbert Durand (1921-2012) e as relações imagéticas comuns entre educação, cultura e as xilogravuras do participante da pesquisa. Ao privilegiar o estudo das imagens a partir das xilogravuras, a produção do artista cogita a imaginação criadora imanente, poética. Amplia a percepção do mundo como um movimento fluido do pensar. As xilogravuras de J. Borges não se limitam, por assim dizer, a um modelo determinado pelo pensamento moderno. As imagens participam do imaginário do Nordeste brasileiro, de modo amplo, pois envolvem, organicamente, temas cotidianos e a percepção sobre eles.

De certa forma, as xilogravuras do artista contribuem com a reflexão acerca da iconoclastia endêmica durandiana porque reflete um desvio ao que impôs o mandamento bíblico à não adoração de imagens pois, “é-nos assim evidente que uma pedagogia da imaginação se impõe ao lado da cultura física e da do raciocínio” (DURAND, 1989, p. 295), e, nesse processo, é forjada uma pedagogia imaginante.

Na relação consigo e com as diferentes pessoas, necessária ao estar no mundo, a teoria do imaginário de Gilbert Durand, numa perspectiva interdisciplinar, aponta possibilidades para a compreensão da relação da pessoa com o exterior pelo estudo das imagens. Alude às diferentes áreas do conhecimento, concebendo a pessoa numa acepção mais ampla, sensível, em sua tessitura.

A opção por um processo estruturado³, à luz da teoria do imaginário, converge para compreender que a arte e as sensibilidades são importantes ferramentas de transformação sociocultural. Ao eleger as xilogravuras, concebo que “a imagem é semente e nos ‘faz criar o que vemos’” (DURAND, 1964, p. 64), na perspectiva simbólica. Ou seja, a imagem permite ser revivida de acordo com a sensibilidade de quem a aprecia. Os elementos que tais artefatos guardam representam, simbolicamente, a pedagogia do imaginário de J. Borges.

A pedagogia do imaginário, como sendo uma pedagogia “deliberadamente centrada na dinâmica dos símbolos – se torna uma verdadeira *sociatria*, doseando precisamente para uma dada sociedade as coleções e as estruturas de imagens que exige para o seu dinamismo evolutivo”. (DURAND, 1964, p. 105). Atento às palavras “dinâmica”, “símbolos”, “dada sociedade”, “estruturas de imagens” e “dinamismo”, reconheço a importância da teoria do

³ Na perspectiva da linguagem, Durand, ao utilizar o termo “estruturado”, não rechaça o uso de palavras que se relacionam com a teoria racionalista, visto que uma teoria não anula a outra. Exemplifico o dito ao ressaltar que o pós-estruturalismo não rompe com o estruturalismo, mas avança com base em seus pressupostos. Assim, “Ora, penso que as estruturas são elementos esquemáticos visto que pensáveis, mais materiais posto que necessários, de uma necessidade constrangedora, e normativa” (DURAND, 1996, p. 99)

imaginário na horizontalidade da vida, como possibilidade de estudo aberto a interpretações diferenciadas, não estanques.

Nesse aspecto, trata-se de uma “experiência teórica” que possibilita, por intermédio da teoria do imaginário, observar a imagem a partir de um repertório de tessituras e que integra razão e imaginação com vistas à compreensão da pedagogia da imagem na interlocução entre este campo e a cultura e os saberes populares. Essa dimensão suscita, portanto, a pergunta central desta pesquisa: em que medida é possível conceber a poética de uma pedagogia imaginante a partir da análise simbólica das xilogravuras de J. Borges?

O cordel aduz, junto à xilogravura que os acompanha, o objeto de análise da pesquisa, a partir da obra de J. Borges. São artefatos capazes de, por meio da imagem que apresentam contribuir para pensar a poética de uma pedagogia imaginante. Assim, por mobilizar reflexões relacionadas à educação a partir das vivências culturais do imaginário popular do artista, o objetivo geral do presente estudo é refletir em que medida é possível conceber a poética de uma pedagogia imaginante a partir da análise simbólica das xilogravuras de J. Borges.

Com vistas à possibilidade de alcançar algumas premissas, os seguintes objetivos específicos foram eleitos: discutir sobre as bases teóricas e fenomenológicas da pedagogia do imaginário; analisar as bases epistemológicas que interseccionam a educação, a cultura e a xilogravura de J. Borges; e cogitar sobre os elementos que fundamentam a pedagogia imaginante na obra de J. Borges, a partir da análise sensível da produção de xilogravuras.

Para o desenvolvimento da pesquisa, organizamos cinco seções. Discutimos, inicialmente, a “teoria do Imaginário rumo a uma tópica”. São vislumbradas questões que direcionam a constituição desta teoria para a composição de diferentes racionalidades. O imaginário enquanto arte de viver e ética, os contornos do conceito pedagogia do imaginário e como se estrutura a função imaginante, a partir do símbolo ao simbólico, à imaginação, são aspectos refletidos nesta passagem da pesquisa. Na seção “Sobre caminhar fora dos trilhos do racionalismo, experiência e outros saberes” abordamos a experiência filosófica, o saber-experiência ou a discussão sobre uma educação que considere o vivido. Contemplamos, nesse caminhar, questões relacionadas ao que é experienciado, à cultura e à educação, bem como a xilogravura e distintas sensibilidades. Em continuidade, com a seção “A imagem para além da ilustração: aspectos à luz da teoria do imaginário” são abordados os aspectos introdutórios da fisionomia e tipologia da imagem e direcionamos a reflexão sobre a imagem e o mito, dos regimes diurno e noturno da imagem. Apresentados os aspectos que fundamentam o estudo proposto, discorreremos na seção “Caminhos metodológicos pelo imaginário”, as possibilidades de realização de uma interpretação das imagens escolhidas para

a pesquisa, em que a lente de análise indicada para o estudo é a metodologia durandiana, pelo viés da mitocrítica. Percorridos os itinerários compartilhados na construção da pesquisa, na seção que finaliza a dissertação, “Mãos que talham a arte em madeira: as xilogravuras de J. Borges e a poética de uma pedagogia imaginante” analisamos as xilogravuras eleitas, a partir da teoria do imaginário, e das contribuições alcançadas por meio das categorias de análise: Pedagogia do Imaginário; Experiência e educação, e Educar pelas imagens.

A seguir delineamos o estado da arte como partilha dos resultados encontrados sobre a temática da pesquisa, reconhecendo as produções existentes a partir de algumas categorias e especificações.

1.1 ESTADO DA ARTE

Figura 2 – “Paisagem do Agreste” (J. Borges)



Fonte: Borges (2010).

A xilogravura “Paisagem do Agreste”, produzida por J. Borges, remete a uma metonímia das paisagens educacionais que existem no Brasil. O Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, inserido na paisagem do interior pernambucano, materializa um momento da nossa história política educacional. Centro que

contribui com cenários múltiplos do saber, por intermédio do ensino, da pesquisa e da extensão, nas graduações e programas de pós-graduação ofertados. São paisagens de saberes que asseguraram à instituição a aprovação do primeiro doutorado a ser ofertado, no campo das Humanidades, no interior do estado. As xilogravuras do artista J. Borges revelam no cotidiano a continuidade da “paisagem educacional” que contemplamos.

Para tanto, verificamos neste subitem quais aspectos e dimensões são contempladas nas produções já existentes, que envolvem a teoria do imaginário de Gilbert Durand e a educação, em interface com o campo desta pesquisa – a obra de J. Borges – presentes em produções divulgadas por instituições de ensino e pesquisa, que possibilitem expandir as reflexões em torno dos elementos que fundamentam a pedagogia imaginante a partir da obra do referido autor. Tal relação, por vezes, converge e diverge em seus aspectos simbólicos, a partir da percepção empregada e das dimensões imagéticas eleitas. Com o presente estado da arte procuramos demonstrar que a pesquisa é inaugural no que concerne aos objetivos eleitos. Pois, como cita Maffesoli (2009), “a prática da ciência não é um combate cujo objetivo é ter razão, mas um trabalho que contribui para aumentar e aprofundar o conhecimento”.

Deste modo, iniciamos a exploração sobre os temas centrais da pesquisa no âmbito nacional ao investigar as categorias “educação” e “teoria do imaginário” e, em seguida, no âmbito estadual, as categorias “xilogravuras de J. Borges” e “educação”, conforme passamos a explicar a seguir.

De início, realizamos uma revisão sistemática da literatura (LIMA; MIOTO, 2007), na qual as principais fontes bibliográficas adotadas foram às teses e dissertações disponíveis em bases de dados brasileiras de acesso gratuito. Assim, diante de tantas possibilidades para a formulação de um *corpus* significativo, as teses e as dissertações se apresentam como representativas das pesquisas realizadas no cotidiano científico brasileiro.

Em seguida, elegemos bases de dados para a análise transversal dos textos. Assim, a primeira decisão consistiu na busca de bases de dados de acesso gratuito, para as quais não houvesse a necessidade de empreender maiores esforços de busca. Consideramos bancos de dados que disponibilizassem documentos *online*, nos moldes de uma ciência aberta, com o recurso da busca avançada. Elegemos duas plataformas: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o ATTENA – Repositório Institucional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A eleição se baseou nos aspectos geográficos do conhecimento, isto é, aquilo que está sendo produzido em nível nacional e estadual. No que tange ao nível estadual, por exemplo, ocorre graças a o estudo ter origem em um programa de pós-graduação situado no interior de

Pernambuco. Além disso, a BDTD foi indicada porque, diferente do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, mantém o recurso da busca avançada⁴.

Posto isso, podemos então sinalizar que os termos utilizados na aplicação dos dois bancos de dados perfizeram eixos temáticos. Em vez de uma filtragem temática pelas aplicações (língua, anos, regiões ou estados brasileiros como causa do estudo) decidimos que estas categorias fossem os efeitos (resultados) da busca. Portanto, os recortes se deram apenas entre as variações de palavras genéricas e específicas.

A primeira estratégia articulada com base nos operadores booleanos foi fundada em duas palavras genéricas, mas equivalentes: “teoria do imaginário” e “Pedagogia do imaginário”. Contudo, apenas os dois termos não alcançaram a finalidade de uma busca específica e conexa com os objetivos da pesquisa. Então, o segundo grupo de descritores foi orientado por um recorte do autor que subsidia o referencial teórico usado: “Gilbert Durand”. Por último, o terceiro grupo de termos se concretizou exclusivamente pela palavra “Educação”.

Todo o percurso anterior define as duas buscas realizadas nos referidos bancos de dados, porém não são sinônimos da totalidade de estratégias empreendidas. Desse modo, a segunda forma de pesquisa foi organizada com base no objeto da presente investigação: as xilogravuras do artesão J. Borges. A primeira classe de termos se caracterizou pelas variações do nome J. Borges, interseccionadas a dois descritores: “Xilogravura” e “Educação”.

1.1.1 Das teses e dissertações que interseccionam a teoria do imaginário de Gilbert Durand e educação depositadas na BDTD nos últimos 25 (vinte e cinco) anos

A BDTD (IBICT, 2020) é uma biblioteca digital fundada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que fornece serviços de informação a partir dos dados das instituições de ensino e pesquisa. Sua organização ocorre por meio da Iniciativa de Arquivos Abertos (OAI), que expõe os metadados das teses e dissertações hospedadas nos repositórios institucionais.

⁴ Porém, mesmo com a descrição completa das etapas anteriores, algumas dificuldades devem ser mencionadas. A princípio, a BDTD possui um processo de interoperabilidade maior com os dados hospedados nos repositórios institucionais. No entanto, o repositório não tem uma funcionalidade de indexação de dados tão rápida quanto o desejável. Assim, alguns dados existentes na realidade digital da ciência brasileira não são apresentados, mesmo que teses e dissertações já estejam disponíveis em outros repositórios. A necessidade de buscar produções científicas em nível estadual dimensiona o que vem sendo construído na UFPE. Todavia, o problema encontrado nesta última base foi a ausência de um manual de buscas avançadas. Então, a solução foi criar uma estratégia de palavras-chave intermediadas por operadores booleanos que guardassem coerência com a articulação dos descritores já aplicados na BDTD.

A busca avançada realizada nessa plataforma foi acionada por três grupos de descritores. No primeiro, usamos os termos “teoria do imaginário” e “pedagogia do imaginário”, conexos pelo operador booleano “OR”. Posteriormente, intermediado pelo operador “AND”, dispomos todas as variações do nome “Gilbert Durand” entre parênteses, conectadas pela operação “OR”. Os agrupamentos anteriores foram filtrados em todos os campos possíveis da biblioteca. Nesse sentido, somente a última classe de palavras, “Educação”, foi aplicada apenas no campo assunto. Isto se explica pelo interesse de encontrar produções bibliográficas na referida área. Em suma, a estratégia realizada foi: (Todos os campos: teoria do imaginário OR Todos os campos: pedagogia do imaginário) AND (Todos os campos: Gilbert Durand OR Todos os campos: G. Durand OR Todos os campos: G Durand OR Todos os campos: Durand, Gilbert OR Todos os campos: Durand, G. OR Todos os campos: Durand, G OR Todos os campos: Durand) AND (Assunto: Educação). A pesquisa alcançou um retorno de 40 (quarenta) teses e dissertações⁵.

Do número de produções identificadas no cenário nacional nos últimos 25 (vinte e cinco) anos e que contemplam a categoria pesquisada “teoria do imaginário” e “educação”, percebemos que em 03 (três) estados há certa concentração dos estudos: Maranhão, São Paulo e Rio Grande do Sul. Observamos que os estudos foram realizados com maior presença nas regiões Nordeste, Sudeste, Sul, e apenas uma pesquisa na região Centro-Oeste. No Nordeste, destaca-se o estado do Maranhão, com 12 (doze) pesquisas; no Sudeste, São Paulo com 14 (catorze) e no Sul, Rio Grande do Sul com 05 (cinco) produções. A distribuição em estados geograficamente distantes leva a considerar que a ampliação dos programas de pós-graduação para as demais regiões do país possibilitou a quebra com a concentração anterior de pesquisas dessa natureza nas regiões Sul e Sudeste.

As pesquisas foram desenvolvidas de modo descentralizado dos históricos centros de formação no Brasil. Isso releva a ampliação do quadro formação de pesquisadoras(es) para as demais regiões do país, o que, possivelmente, continuará a contribuir para que os estudos da educação e da teoria do imaginário ganhem maior centralidade nestes espaços de formação e de pesquisa.

Ao observar que a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a Universidade de São Paulo (USP) possuem um maior número de teses e dissertações, questionamos a que se

⁵ Uma observação salutar a toda a pesquisa empreendida está diante do número de produções. Embora o retorno tenha sido de 40 (quarenta) teses e dissertações, apenas 39 (trinta e nove) foram analisadas de modo qualitativo. O motivo da retirada de uma dessas produções, uma tese da UFPE, deu-se devido à busca posterior no ATTENA - RI UFPE. Decidimos apenas por instituições de ensino e pesquisa para além da UFPE com o interesse de evitar redundâncias nos dados da investigação.

atribui tais instituições produzirem tanto sobre Educação e teoria do imaginário se comparadas com as demais. A hipótese pode estar relacionada com o fato de que a Universidade Federal do Maranhão concentra um significativo número de grupos de pesquisa que atuam numa perspectiva interdisciplinar e que contemplam o estudo do imaginário⁶. Esta mesma reflexão também pode ser empreendida quanto à Universidade de São Paulo. Os trabalhos verificados, possivelmente, decorrem da existência de centros de pesquisa⁷ que contribuem para a divulgação da pesquisa, ao reunir uma diversidade de estudos na área em questão. As demais instituições paulistas, Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Campus Guarulhos – da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) contam com linhas de pesquisas associadas a centros de pesquisa⁸ que contribuem de maneira interdisciplinar com os estudos do imaginário no estado.

A construção do conhecimento sobre os estudos do imaginário, interseccionada com a educação, no Brasil, no período de 1994 a 2019, revela que na primeira década (1994-2004) a pesquisado sobre a temática ainda era incipiente. No entanto, nos últimos anos, tem-se uma produção maior, com uma média de 02 (duas) pesquisas defendidas por ano.

Para apresentação das 39 (trinta e nove) produções identificadas na BDTD/IBICT, foram organizados 04 (quatro) quadros com vistas à necessidade de melhor distribuir a descrição das pesquisas. Por se tratar de uma busca com resultados no âmbito nacional, foram reunidas as teses em um quadro específico e as dissertações nos demais.

Assim, o Quadro 1 reúne a descrição das teses identificadas e os Quadros 2, 3 e 4 contêm a descrição das dissertações, as quais foram organizadas por ano, conforme passamos a apresentar. Nos quatro quadros, julgamos pertinente constitui-los por categorias: ano, Programa de Pós-graduação, título, autor(a) e metodologia empregada. O critério de análise que usamos visa observar em que medida as pesquisas se assemelham com o que empregamos em termos teóricos, metodológicos e de (re)conhecimento do tema e do objeto da pesquisa.

O Quadro 1, a seguir, apresenta as 10 (dez) teses que foram identificadas durante o período eleito para a pesquisa, ou seja, 1994 a 2019.

⁶ São eles: Grupo de Estudos e Pesquisas em Meio Ambiente, Desenvolvimento e Cultura (GEPENADEC); Arte, Cultura e Imaginário na Educação (GSACI) e Grupo de Pesquisa História, Religião e Cultura Material (REHCULT).

⁷ Trata-se do Laboratório de Estudos do Imaginário (LABI) vinculado ao Instituto de Psicologia da USP.

⁸ Destaque para o Centro Interdisciplinar de Pesquisas sobre o Imaginário (CIPI), vinculado à UNESP.

Quadro 1 – Descrição das teses sobre a teoria do imaginário a partir do autor Gilbert Durand, interseccionadas ao assunto educação por ano, programa de pós-graduação, título, autor(a) e metodologia e hospedadas na BDTD

ANO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	TÍTULO	AUTOR(A)	METODOLOGIA
2006	Programa de Pós-graduação em Educação - UFG	Lugar é laço: o saber profundo nas comunidades goianas de Cibebe e Caiçara	Maria Emília Carvalho de Araújo	Pesquisa social qualitativa Observação participante; Entrevista e história de vida
2006	Programa de Pós-graduação em Educação - USP	Uma educação da alma: literatura e imagem arquetípica	Eliana Braga Aloia Atihé	Pesquisa social qualitativa Hermenêutica Análise bibliográfica
2007	Programa de Pós-graduação em Educação - USP	Manoel de Barros: o demiurgo das terras encharcadas - educação pela vivência do chão.	Maria Cristina de Aguiar Campos	Pesquisa social qualitativa Hermenêutica Pesquisa biográfica Análise bibliográfica
2011	Programa de Pós-graduação em Educação – UFPEL	A simbólica do espaço escolar: narrativas topoanalíticas	Alexandre Vergínio Assunção	Pesquisa social qualitativa Topoanálise Hermenêutica
2011	Programa de Pós-graduação em Educação - USP	Educação na linguagem da alma: diálogos ontológicos com a música	Guilherme Mirage Umeda	Pesquisa social qualitativa Fenomenologia Arquetipologia
2013	Programa de Pós-graduação em Educação – UFPEL	Escrituras do Corpo Biográfico e suas contribuições para a Educação: um estudo a partir do Imaginário e da Memória	Andrisa Kemel Zanella	Pesquisa social qualitativa Pesquisa bibliográfica Reunião com participantes; Biografização corporal Registro de vídeo Diário da experiência
2013	Programa de Pós-graduação em Educação Escolar - UNESP	Culturanálise de grupos em uma escola pública: ressignificando as culturas patente, latente e o espaço escolar – além do texto e aquém do tecido	Márcia Rita Mesquita Ferraz de Arruda	Pesquisa social qualitativa Culturanálise de grupo Arquetipologia Teste AT. 9 Teste ATu-9 Pedagogia da Escuta
2013	Programa de Pós-graduação em Educação - USP	Animês e mangás: o mito vivo e vivido no imaginário infantil	Fernanda Silva Noronha	Pesquisa social qualitativa Hermenêutica Pesquisa bibliográfica Questionário
2014	Programa de Pós-graduação em Educação Escolar - UNESP	O Trickster na escola: um estudo sobre a função educativa do mito	Carlos Henrique Teixeira	Pesquisa social qualitativa Pesquisa bibliográfica Pesquisa de campo

				Socioantropologia
2015	Programa de Pós-graduação em Educação – UFPEL	Narrativas e imaginários de professoras readaptadas: rumo a uma pedagogia da observância	José Aparecido Celorio	Pesquisa social qualitativa Observação participante Entrevista Relatos de experiência

Fonte: O Autor (2021)

Nota: Dados produzidos pelo autor a partir da BDTD do IBICT (2002).

O Quadro 1 aduz que as 10 (dez) teses identificadas na base da BDTD/IBICT possibilitam observar em linhas gerais, que todas as produções aludem a pesquisas de base fenomenológica e que as categorias “educação” e “teoria do imaginário” foram contempladas por sentidos diversos, ora envolvendo a teoria, ora centradas na metodologia. Convergem no entendimento do sensível quanto aos contextos escolares e não-escolares. Porém, observamos que se distanciam de nossa pesquisa no que tange ao tema e ao objeto de estudo eleitos.

Mesmo que todas as teses⁹ dialoguem com a nossa investigação no que tange à dimensão teórica (com o uso da teoria do imaginário de Gilbert Durand e demais teóricos afins), percebemos que as teses das(os) autoras(es) Atihé (2006), Assunção (2011), Umeda (2011), Zanella (2013), Arruda (2013), Teixeira (2014) e Celorio (2015) apresentam maior distanciamento do universo que pesquisamos, no que concerne ao tema, por se tratar de pesquisas que envolvem temáticas que perpassam apenas o contexto escolar. As teses das autoras Araújo (2006), Campos (2007) e Noronha (2013), embora se vinculem teoricamente à pesquisa que propomos, assumem dimensões diferentes quanto ao objeto.

A tese de Araújo (2006) ao estudar o saber camponês possibilitou a compreensão de que o processo de aprender e ensinar não se restringe à escola e se une à concepção que apresentamos de uma educação pensada para além da racionalidade técnica. A autora recorreu à teoria do imaginário como forma de perceber que “o imaginário é o pilar de onde partem todos os mecanismos do pensamento” (ARAÚJO, 2006, p. 145), tendo como exemplos, narrativas que constituem a cultura popular.

Ancorada entre diferenciados teóricos e na teoria do imaginário de Gilbert Durand, a tese de Campos (2007) demonstra as relações entre a natureza geofísica dos pantanais mato-grossense e as culturas que secularmente os habitam. Imbricada na obra do demiurgo das

⁹ As teses, bem como as dissertações constantes nos quadros a seguir apresentados, não estão referenciadas uma a uma porque são dados qualitativos e que pertencem às referências maiores: IBICT (2002) ou UFPE (2014). Logo, sua apresentação, por sobrenome e data, não é feita com base no sistema autor-data, é apenas uma proposta de apresentação didática dos dados. Somente nos casos em que houve citação de trechos das produções das(os) autoras(es) foi utilizado o sistema autor-data.

terras encharcadas, ao pesquisar a vida e obra de Manoel de Barros, está inserida no contexto da tradição oral do pantaneiro.

O ponto que aproxima a pesquisa de Noronha (2013) da que propomos é, na perspectiva bibliográfica, a intenção da pesquisa, tendo em vista que a autora, mesmo ao direcionar o estudo para a análise de mangás, usou, inicialmente, imagens em xilogravuras para a realização de seus estudos.

A partir das leituras realizadas nas teses identificadas, consideramos que elas suscitam a percepção das subcategorias que mais se destacaram ao entrecruzar a teoria do imaginário e a educação, a saber: 1) saberes do campo; 2) saberes escolares e 3) cultura popular.

1. *Saberes do campo*: A partir da categoria eleita, a pesquisa de Araújo (2006) revela a subcategoria *saberes do campo* por ressaltar as *topofilias* do saber (casas, igrejas, vendas) junto à comunidade rural, para além da instituição formal de ensino.

2. *Saberes escolares*: 08 (oito) produções contemplaram a subcategoria *saberes escolares* em instituições formais de ensino, a saber: Atihé (2006), com reflexões sobre as memórias literárias guardadas pela leitura de obras experienciadas pela autora na escola; Assunção (2011), quanto à percepção do simbolismo que guarda o espaço escolar; Umeda (2011), ao investigar a educação e a música no ensino da arte; Zanella (2013), ao estudar a memória do corpo como trajeto formativo de acadêmicas do curso de Pedagogia; Arruda (2013), o cotidiano de uma escola pública como possibilidade de ressignificação das culturas patente, latente e o espaço escolar; Noronha (2013), no estudo sobre a figura do herói para crianças e adolescentes, estudantes, no estudo de animes e mangás; Teixeira (2014), ao refletir sobre a função educativa do mito no comportamento cotidiano da escola, e Celorio (2015) com a pesquisa sobre as narrativas de três professoras readaptadas de suas funções em sala de aula.

3. *Cultura popular*: a produção de Campos (2007) resalta a presença da *cultura popular* por meio da tradição oral do homem pantaneiro, a partir da obra de Manoel de Barros.

O Quadro 2 apresentado a seguir, realça o número ainda pouco expressivo de produções identificadas no período de 1994-2004, se compararmos ao que vimos entre 2006 e 2010.

Quadro 2 – Descrição das dissertações sobre a teoria do imaginário a partir do autor Gilbert Durand interseccionadas ao assunto educação por ano, programa de pós-graduação, título, autor(a) e metodologia hospedadas na BDTD entre os anos de 1994 e 2010

ANO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	TÍTULO	AUTOR(A)	METODOLOGIA
1994	Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS	Os trajetos do imaginário e a alfabetização de adultos	Denise Maria Comerlato	Pesquisa social qualitativa Análise simbólica Etnologia Mitocrítica Mitocrítica História de vida
1998	Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPB	A luta pela terra: imaginário e gênero	Flávia Maia Guimarães	Pesquisa social qualitativa Teste AT.9 Oficina de pesquisa História de vida
2006	Programa de Pós-graduação em Educação - UFMA	Educação e socialidade: aspectos do imaginário na Banda de Música do Bom Menino	Suely Simone Costa Lima	Pesquisa social qualitativa Culturálise Questionário semiestruturado Pesquisa bibliográfica
2006	Programa de Pós-graduação em Educação - UFMA	Adolescentes e delinquência: um olhar oximorônico sobre a aplicação da medida sócio-educativa de privação de liberdade em São Luís	Roseli de Oliveira Ramos	Pesquisa social qualitativa Pesquisa bibliográfica Metodologia História de vida Culturálise
2007	Programa de Pós-graduação em Educação - UFMA	O sagrado e o profano na educação: um estudo do imaginário religioso na escola pública	Alberes de Siqueira Cavalcanti	Pesquisa social qualitativa Pesquisa de campo Análise de Desenho-texto Análise simbólica Questionário
2008	Programa de Pós-graduação em Educação - USP	Do discurso à prática pedagógica: formas de resistência no Colégio da Polícia Militar	Denise Rampazzo da Silva	Pesquisa social qualitativa Pesquisa bibliográfica Estudo de caso coletivo/etnográfico Entrevista com grupos focais
2009	Programa de Pós-graduação em Educação - USP	Imaginário, corpo e caneta: matriz afro-brasileira em educação de jovens e adultos	Allan Santos da Rosa	Pesquisa social qualitativa Pesquisa de campo Oficina Mitocrítica Pesquisa bibliográfica
2010	Programa de Pós-graduação em Educação Escolar - UNESP	As tessituras do movimento: dança, tribalismo e imaginário no cotidiano de um grupo de alunos de uma escola pública de Araraquara	Carlos Henrique Teixeira	Pesquisa social qualitativa Pesquisa de campo Etnografia Observação participante

Fonte: O Autor (2021)

Nota: Dados produzidos pelo autor a partir da BDTD do IBICT (2002).

As dissertações apresentadas entre 1994 e 2010 somam um total de 08 (oito) produções, identificadas no Quadro acima. Ressaltando os critérios escolhidos para a análise das produções, as dissertações das(os) autoras(es) Comerlato (1994), Ramos (2006), Cavalcanti (2007), Silva (2008), Rosa (2009) e Teixeira (2010) distanciam-se metodologicamente do tema que pesquisamos, por serem desenvolvidas em instituições formais.

Quanto às dissertações das autoras Guimarães (1998) e Lima (2006), ambas estão interligadas em menor medida do que entendemos por educação, nesta pesquisa, tendo em vista que Guimarães (1998) destaca a educação como um movimento de luta que é, em si próprio, um movimento educativo. Contribui, assim, com o estudo que propomos, ao refletir a respeito dos saberes e experiências vivenciadas no cotidiano das sujeitas da pesquisa, tão-somente. Já a pesquisa de Lima (2006) colabora com a reflexão sensível, ao considerar que “a chave para a compreensão de toda cultura humana, pois são as imagens que fazem a relação entre os homens e seu mundo” (LIMA, 2006, p. 43-44), através da banda de música Bom Menino.

Entre as produções identificadas, são organizadas as seguintes subcategorias: 1. saberes escolares, 2. educação e movimentos sociais, 3. experiência e educação.

1. *Saberes escolares*: de modo complementar ao que foi comentado anteriormente, observamos, no período pesquisado, que os estudos do imaginário foram ampliados para distintos espaços formais de ensino, como também contemplaram um universo maior de participantes da pesquisa. As pesquisas de Comerlato (1994) e Rosa (2009) se unem ao pensar a alfabetização de jovens e adultos a partir do imaginário. Carmelato (1994) reflete sobre o conhecimento da língua escrita e Rosa (2009), por sua vez, conjectura a relação oralidade e escrita, enfatizando alternativas de contribuição própria da cultura afro-brasileira na educação de jovens e adultos. O estudo de Ramos (2006) envolve adolescentes em medida socioeducativa de privação de liberdade, enquanto Silva (2008) investiga a violência juvenil como forma de resistência às normas do Colégio Militar. A pesquisa de Ramos (2006) se assemelha à de Silva (2008) no que tange aos ambientes de aprendizagem que guardam marcas militares, Fundação da Criança e do Adolescente (FUNAC), Colégio de Polícia Militar, respectivamente. As pesquisas de Cavalcanti (2007) e de Teixeira (2010) se aproximam ao refletir o sagrado e o profano presentes no imaginário da religião e da música. Cavalcanti (2007) estuda o imaginário religioso na escola pública, enquanto Teixeira (2010) a dança *break* praticada por jovens estudantes de uma escola pública.

2. *Educação e movimentos sociais*: Guimarães (1998), ao pesquisar a educação como um movimento de luta pela terra, dimensiona a educação para o encontro de saberes profusos, revelados pelas mulheres trabalhadoras rurais sem-terra.

3. *Experiência e educação*: Lima (2006) ressalta a importância da música enquanto experiência a partir da participação em bandas. Enaltece os saberes-experienciais promovidos em espaços de cultura, ofertados pela Banda de Música do Bom Menino.

A análise das 08 (oito) dissertações identificadas no período de 1994 a 2010 possibilitou considerar que, por quase 02 (duas) décadas, os estudos de categorias como pedagogia do imaginário, saber-experiência, cultura popular, experiência, multiculturalidade e da pedagogia do sensível foram pouco tematizadas como caminhos para a pesquisa a partir do sensível, em espaços escolares ou não.

Em continuidade à apresentação dos resultados da pesquisa, apresentamos o Quadro 3, que corresponde ao período de 2011 a 2014 e que descreve as dissertações que foram catalogadas.

Quadro 3 – Descrição das dissertações sobre a teoria do imaginário a partir do autor Gilbert Durand interseccionadas ao assunto educação por ano, programa de pós-graduação, título, autor(a) e metodologia hospedadas na BDTD entre os anos de 2011 e 2014

ANO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	TÍTULO	AUTOR(A)	METODOLOGIA
2012	Programa de Pós-graduação em Educação - UFMA	Tessitura de luz e sombra: estudo sobre o sentido da docência no imaginário de licenciandos do curso de Letras da UFMA	Ediane Araújo Silva	Pesquisa social qualitativa Análise documental Questionário Observação participante Entrevista semiestruturada
2012	Programa de Pós-graduação em Educação - UFMA	Os museus de cultura popular de São Luís como espaços educativos: configurações e perspectivas para uma pedagogia do imaginário	Monique de Oliveira Serra	Pesquisa social qualitativa Pesquisa de campo Pesquisa bibliográfica
2012	Programa de Pós-graduação em Educação - UFMA	O imaginário na literatura infantil e juvenil e a formação do leitor: um estudo do simbolismo na obra de Ana Maria Machado	Maria Cléa Nunes	Pesquisa social qualitativa Pesquisa bibliográfica Hermenêutica simbólica

2012	Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões - UFPB	Aspectos do fenômeno religioso no contexto da educação tecnológica na Paraíba	Anna Thereza Patrício Beuttenmüller Bezerra	Pesquisa social qualitativa Pesquisa de campo Questionário Entrevista Observação participante
2013	Programa de Pós-graduação em Educação - UFSM	Tempos na formação docente: entre o identitário e o imaginário	Monique da Silva	Pesquisa social qualitativa Estudos bibliográficos Pesquisa empírica Histórias de vida
2013	Programa de Pós-graduação em Educação - UFMA	A ludicidade e o simbolismo na infância: um estudo hermenêutico em uma brinquedoteca escolar do município de São Luís/MA	Anízia Araújo Nunes Marques	Pesquisa social qualitativa Pesquisa de campo Hermenêutica
2013	Programa de Pós-graduação em Educação - UFMA	Imagens da infância na escola pública de São Luís/MA: o lugar da criança no imaginário de professores	Lia Silva Fonteles	Pesquisa social qualitativa Questionário Entrevista
2013	Programa de Pós-graduação em Educação - USP	O declínio dos ritos de passagem e suas consequências para os jovens nas sociedades contemporâneas	Paulo Rogério Borges	Pesquisa social qualitativa Pesquisa de campo Questionário Entrevista Teste AT.9
2014	Programa de Pós-graduação em Educação - UFMA	O mito da caverna de Platão no imaginário dos professores de filosofia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão	José Antônio Pinheiro Junior	Pesquisa social qualitativa Pesquisa de campo Questionário Entrevista
2014	Programa de Pós-graduação em Educação - UFMA	As narrativas de professoras: abrindo portas do imaginário escolar	Renata Abreu Lima de Figueiredo	Pesquisa social qualitativa Observação participante Questionário Oficina de contação de histórias
2014	Programa de Pós-graduação em Educação - UFMA	Violência, imaginário e educação escolar: um olhar antropológico	Ana Paula Poli	Pesquisa social qualitativa Pesquisa bibliográfica Entrevista
2014	Programa de Pós-graduação em Educação - USP	Mito, arte e educação: o imaginário em Harry Potter	Júlio Pancrácio Valim	Pesquisa social qualitativa Pesquisa bibliográfica Mitohermenêutica

Fonte: O Autor (2021)

Nota: Dados produzidos pelo autor a partir da BDTD do IBICT (2002).

No período de 2011 a 2014, são identificadas, conforme o Quadro acima, as produções de Silva (2012), Nunes (2012), Bezerra (2012), Silva (2013), Marques (2013), Fonteles (2013), Borges (2013), Figueiredo (2014), Pinheiro Junior (2014), Poli (2014) e Valim (2014). A leitura das dissertações oportunizou a reflexão das subcategorias: 1. saberes escolares, 2. pedagogia do imaginário e 3. literatura fantástica, como pontos de partida eleitos para pensar as sensibilidades e a educação, em sua relação com os estudos do imaginário. Tais subcategorias demonstraram que:

1. *Saberes escolares*: em continuidade ao que temos observado, o espaço escolar tem sido contemplado pelos estudos do imaginário, seja no panorama mais específico – como uma brinquedoteca –, seja sobre a escola como um todo. O período pesquisado revela um número maior de pesquisa sobre o imaginário docente (SILVA, 2012; SILVA, 2013; FONTELES, 2013; FIGUEIREDO, 2014; PINHEIRO JÚNIOR, 2014). Silva (2012) pesquisou o sentido da docência no imaginário de licenciados(as) em Letras da UFMA; Silva (2013) ressalta o tempo e imaginário social a respeito da docência com professoras da rede pública de Santa Maria (RS); Fonteles (2013) articula a compreensão sobre o imaginário de professoras sobre educação infantil em uma escola de educação pública de São Luís (MA); Figueiredo (2014) apresenta o imaginário de professoras a partir de suas narrativas em uma escola da rede estadual de São Luís (MA) e Pinheiro Junior (2014) pesquisou a respeito de como os(as) professores(as) de filosofia do Instituto Federal do Maranhão ensinam o mito da caverna a alunos(as) do ensino médio e de como se pode perceber o imaginário que surge neste processo educativo. De modo pontual, observamos que Nunes (2012), ao analisar o imaginário presente na literatura infantil, mediante a obra de Ana Maria Machado, dimensiona a formação do leitor; Bezerra (2012), por outro lado, investigou as expressões de religiosidade de um grupo de jovens cristão do IFPB. Marques (2013) observou expressões simbólicas presentes em atividades lúdicas desenvolvidas em uma brinquedoteca escolar municipal de São Luís (MA); Borges (2013), em uma comunidade estudantil de uma escola de educação profissional, interessa-se quanto aos impactos causados na formação dos(as) jovens, na perspectiva do imaginário. A pesquisa de autoria de Poli (2014) articula o fenômeno da violência com base as figuras do imaginário escolar. São trabalhos que, em linhas gerais, interessam-se em *saberes* presentes nas instituições formais de ensino.

2. *Pedagogia do imaginário*: ao estudar o processo de musealização da cultura popular maranhense, Serra (2012) ressalta a importância dos estudos do imaginário para uma “pedagogia do imaginário, reequilibrando da razão e emoção, ciência e poesia” (SERRA, 2012, p. 7).

3. *Literatura fantástica*: a pesquisa de Valim (2014) aduz à literatura fantástica como forma de refletir sobre os vestígios mitológicos manifestos na narrativa de Harry Potter.

Entendemos que a dissertação de Serra (2012) se refere, embora em menor medida, ao que pretendemos nesta dissertação, pela atenção da autora sobre os estudos da cultura popular e a pedagogia do imaginário como probabilidades de uma educação pelos símbolos, imagem e imaginário.

O quadro 4 encerra, no âmbito nacional, o resultado da pesquisa realizada na BDTC/IBICT e apresenta as dissertações que foram identificadas no período de 2015 a 2019, conforme observamos na descrição a seguir.

Quadro 4 – Descrição das dissertações sobre a teoria do imaginário a partir do autor Gilbert Durand interseccionadas ao assunto educação por ano, programa de pós-graduação, título, autor(a) e metodologia hospedadas na BDTD entre os anos de 2015 e 2019

ANO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	TÍTULO	AUTOR(A)	METODOLOGIA
2015	Programa de Pós-graduação em Educação - UFMA	As lendas de São Luís do Maranhão e um imaginário educacional: um estudo hermenêutico e simbólico	Marlon Bruno Barros Cardozo	Pesquisa social qualitativa Pesquisa bibliográfica Entrevista Observação participante Questionário
2016	Programa de Pós-graduação em Educação - UFRN	Poesia e imaginação: construindo imagens mentais no processo de compreensão de poemas	Nathalia Ferreira Duarte	Pesquisa social qualitativa Questionário Observação participante
2016	Programa de Pós-graduação em Educação - UFMA	Estudo das imagens simbólicas nas toadas de bumba meu boi de Donato Alves: uma contribuição para a educação	Ivandro de Souza Coelho	Pesquisa social qualitativa Pesquisa bibliográfica Hermenêutica
2016	Programa de Pós-graduação em Educação - UFJF	Invisibilidade negra na educação: análises com base na experiência de uma professora de uma escola pública de Juiz de Fora/MG	Waldeir Reis Pereira	Pesquisa social qualitativa História de vida Entrevista Observação participante Pesquisa bibliográfica
2017	Programa de Pós-graduação em Educação – UNIOESTE	Imaginários de violências e conflitos na relação professor/aluno	Eliane dos Santos Macedo Oliveira	Pesquisa social qualitativa Pesquisa de campo Entrevista semiestruturada Grupo focal
2017	Programa de Pós-graduação em Educação -UNIFESP	Rap, Mitocrítica e Educação: Os Lugares do	Rubens Fagner da Silva	Pesquisa social qualitativa Pesquisa de campo

		Imaginário no Imaginário de Outros Lugares		Pesquisa bibliográfica Entrevista Mitocrítica
2018	Programa de Pós-graduação em Educação - USP	Livros para a infância: uma leitura hermenêutica sobre imagens e narrativas	Camila Teresa da Silva	Pesquisa social qualitativa Pesquisa bibliográfica Pesquisa exploratória Hermenêutica
2019	Programa de Pós-graduação em Educação - UFJF	A identidade étnico-racial da criança: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar	Ana Carolina Bustamante Dias Souza	Pesquisa social qualitativa Pesquisa de campo Questionário Estudo etnográfico
2019	Programa de Pós-graduação em Educação pela UFJF	Karingana wa Karingana: brincadeiras e canções africanas	Jussara Alves da Silva	Pesquisa social qualitativa Pesquisa de campo Entrevista Oficinas

Fonte: O Autor (2021)

Nota: Dados produzidos pelo autor a partir da BDTD do IBICT (2002).

As produções apresentadas nos anos finais da pesquisa, relativas ao período de 2015 a 2019, demonstraram que os estudos do imaginário e educação foram dimensionados em perspectivas distintas, se comparados aos períodos anteriores. Próximas quanto à perspectiva teórica, mas distantes no que tange ao tema que pesquisamos, observamos, entre as 09 (nove) dissertações analisadas, que as subcategorias que se destacam em meio aos estudos realizados são: 1. saberes escolares, 2. cultura afro-brasileira, 3. cultura popular, e 4. educação e sensibilidade.

1. *Saberes escolares*: presente do início ao final do período pesquisado, a subcategoria *saberes escolares* reflete as pesquisas centradas em instituições formais de ensino. Tal concentração de pesquisas sobre um mesmo espaço suscita a importância de se pensar, também, outros espaços de construção do saber, numa perspectiva mais ampla. Sobre as pesquisas identificadas, observamos que Cardozo (2015) apresenta o imaginário de uma escola da rede pública e uma da rede privada, com vistas à compreensão do regime de imagens por professores(as) e alunos(as) do ensino fundamental. Duarte (2016), por outro lado, investigou a leitura de poesia como atividade provocativa de atos imaginativos, objetivando a melhor compreensão do texto poético, com crianças das séries iniciais da educação básica e de escola pública. Oliveira (2017) apreende o imaginário relacionado a conflitos e violências, na relação entre professoras(es) e alunas(os) em uma escola pública.

2. *Cultura afro-brasileira*: enquanto a pesquisa de Pereira (2016) oportuniza a reflexão do imaginário em conexão com a temática étnico-racial no contexto escolar, a pesquisa de Souza (2019) promove a reflexão sobre a importância de combater a exclusão e o racismo, ao

propor brincadeiras e canções africanas, no contexto escolar, como uma pedagogia antirracista.

3. *Cultura popular*: a pesquisa de Coelho (2016), ao investigar as toadas do poeta Donato Alves, fomenta o debate acerca da cultura popular como uma educação humanizadora, por intermédio da leitura/escuta de toadas, em uma escola da rede pública. A dissertação de Coelho (2016) está interligada, em menor medida, com o objeto da pesquisa que propomos, por contemplar a cultura popular a partir das imagens presentes nas toadas de bumba meu boi, à luz da teoria do imaginário, tão-somente. Silva (2017), em sua pesquisa, reflete sobre o imaginário e a educação, em interface com a cultura *hip hop*, na educação.

5. *Educação e sensibilidade*: Silva (2018), por sua vez, estuda o universo simbólico, a partir da leitura de livros com imagens da infância.

Da análise dos quadros produzidos sobre o *corpus* das produções indicadas anteriormente, percebemos que, entre as 39 (trinta e nove) produções identificadas na BDTC/IBCT, as subcategorias que mais se destacaram durante o período de 1994 a 2019, foram: “saberes escolares”, “saberes do campo”, “cultura popular”, “educação e movimento social”, “experiência e educação”, “pedagogia do imaginário”, “literatura fantástica”, “cultura afro-brasileira” e “educação e sensibilidade”.

Em continuidade à construção do estado da arte, o próximo subtópico apresenta os resultados identificados no Repositório Institucional da UFPE.

1.1.2 A teoria do imaginário de Gilbert Durand e a educação interseccionadas nas teses e dissertações do acervo do ATTENA – Repositório Institucional da UFPE

O ATTENA – Repositório Institucional da UFPE (UFPE, 2014) é um modelo de gestão de documentos *online* integrado ao Sistema Integrado de Bibliotecas (SIB) da universidade. Seu objetivo é gerenciar as produções intelectuais dos centros acadêmicos da UFPE, tendo em vista o processo de divulgação do conhecimento. Isso alude à relevância de tal base de dados para a presente investigação, pois condensam as teses e dissertações produzidas sobre educação ou na área de Educação, em nível de mestrado e doutorado, existentes nos programas da instituição.

Por uma questão de coerência da pesquisa, a estratégia utilizada na BDTD foi reproduzida e aplicada no ATTENA - RI UFPE. Portanto, os mesmos grupos de descritores foram usados para a busca específica: (“pedagogia do imaginário” OR “teoria do imaginário”) AND (“Gilbert Durand” OR “G. Durand” OR “G Durand” OR “Durand, Gilbert” OR

“Durand, G.” OR “Durand, G” OR Durand) AND Educação. A única diferença está na inutilização do recurso de busca avançada, já que o manual não estava disponível.

O resultado gerado pelo ATTENA – RI UFPE corresponde a 32 (trinta e duas) produções científicas; no entanto, o número foi reduzido para 15 (quinze), quando foi operada a filtragem manual: leitura de títulos, resumos, sumários, introduções e conclusões das teses e dissertações. Uma diferença observada em relação à BDTD, não mais do ponto de vista estratégico, mas da matéria tratada no *corpus* catalogado, foi a entrada de múltiplas áreas do conhecimento que tematizavam sobre a “teoria do imaginário” interseccionada com o assunto “Educação”.

Os estudos possibilitaram reconhecer a importância da Associação Nacional Ylê Setí do Imaginário¹⁰ no estado de Pernambuco, como ponto inaugural sobre a inserção da teoria do imaginário de Gilbert Durand.

O desenvolvimento da pesquisa, ao longo dos anos em que foram identificadas as produções no ATTENA – RI UFPE, 1994 a 2019, representa um horizonte linear no número de produções que contemplam a teoria do imaginário de Gilbert Durand, interseccionada ao grande tema “educação”.

De início, observamos, em linhas gerais, que se tem, a cada ano, em média, entre 01 (uma) e 02 (duas) produções, durante o período catalogado. Semelhante ao que foi observado no âmbito nacional, na primeira década (1994-2004), na esfera estadual, o número de produções também é menor, se comparado à regularidade de produções nos anos seguintes. No período entre 2005-2019, as pesquisas oscilam entre 1 (uma) e 2 (duas) por ano. Identificamos que, no ano 2007, houve um aumento, como também no ano de 2011, de, respectivamente, 3 (três) e 4 (quatro) trabalhos depositados na base examinada.

O aumento de produções identificadas nos anos 2007 e 2011 se dão com a apresentação de teses somadas às dissertações finalizadas nos respectivos anos. Verificamos que, em 2007, tem-se 02 (duas) dissertações e 01 (uma) tese. Quanto ao ano de 2011, foram

¹⁰ Por não se tratar de uma base de dados de acesso às produções depositadas, julgamos oportuno enfatizar, neste subtópico, a relevância da Associação Nacional Ylê Setí do Imaginário para os estudos do imaginário, no estado de Pernambuco. Conforme consta no seu Estatuto (RECIFE, 2004), trata-se de uma associação civil, de caráter sociocultural e educacional, sem fins econômicos, fundada na cidade do Recife-PE. Na página eletrônica da Associação foram identificadas listas de produções de teses e dissertações vinculadas apenas à Universidade Federal de Pernambuco, *Campus* Recife, nas áreas da Antropologia, Literatura e Letras, História e Ciências da Saúde, as quais já foram identificadas a partir das buscas no RI da UFPE e presentes na construção dos quadros a seguir compartilhados. Apenas as listas das produções estão disponíveis na página eletrônica da Associação, na aba biblioteca, opções: teses > dissertações. Para saber mais sobre a Associação Nacional Ylê Setí do Imaginário, consultar <http://www.yle-seti-imaginario.org/>

03 (três) teses e 01 (uma) dissertação. Tais aspectos ressaltam a presença do imaginário nas discussões afins à educação.

De modo diferente da organização dos quadros produzidos a partir dos dados obtidos na BDTD, para apresentação das 15 (quinze) produções identificadas no ATTENA - RI UFPE, optamos por constituir 03 (três) quadros, com vistas a melhor propor a descrição das produções anualmente. Assim, por se tratar de uma pesquisa no âmbito estadual, decidimos reunir as teses e as dissertações nos quadros 5, 6 e 7 por ano. Mantivemos a organização dos quadros nas mesmas categorias (ano, Programa de Pós-graduação, título, autor(a) e metodologia).

O quadro 5, trazido a seguir, apresenta os resultados das teses e dissertações identificadas no período de 1994 a 2005.

Quadro 5 – Descrição das teses e dissertações sobre a teoria do imaginário a partir do autor Gilbert Durand interseccionadas ao assunto educação por ano, programa de pós-graduação, natureza, título, autor(a) e metodologia hospedadas no ATTENA - RI UFPE entre os anos de 1994 e 2005

ANO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	NATUREZA	TÍTULO	AUTOR(A)	METODOLOGIA
1994	Programa de Pós-graduação em Antropologia	Dissertação	O imaginário: uma viagem ao universo do “Acolhedor-acolhido”	Maria Aparecida Lopes Nogueira	Pesquisa social qualitativa Pesquisa de campo Entrevista Observação participante História de vida
2000	Programa de Pós-graduação em Antropologia	Dissertação	Para uma pedagogia da pichação	Rita de Cássia Costa Garcez	Pesquisa social qualitativa Pesquisa de campo Entrevista Questionário Teste AT.9
2004	Programa de Pós-graduação em Antropologia	Dissertação	De espelhos do real à realidade espelhada: as significações das imagens do espetáculo da morte no jornal Folha de Pernambuco	Nilson José Rodrigues de Paula	Pesquisa social qualitativa Pesquisa bibliográfica Análise de imagens
2005	Programa de Pós-graduação em Antropologia	Dissertação	Análise mito simbólica da iconografia pirotécnica	Sophia de Oliveira Costa e Silva	Pesquisa social qualitativa Mitocrítica
2005	Programa de Pós-	Tese	Um olhar	Eduardo Romero	Pesquisa social

	graduação em Antropologia		fotográfico da arte de Pernambuco: a influência dos conceitos da fotografia sobre a arte contemporânea	Lopes Barbosa	qualitativa Pesquisa bibliográfica Análise de imagens
--	---------------------------	--	--	---------------	---

Fonte: O Autor (2021)

Nota: Dados produzidos pelo autor a partir do ATTENA – Repositório Institucional da UFPE (2014).

O quadro 5 sugere que o pensamento sobre o imaginário é latente no período descrito. A hipótese é que as pesquisas identificadas durante período pesquisado, vinculadas ao Programa de pós-graduação em Antropologia, ainda estavam em processo de difusão para outros campos do saber.

Identificamos que a pesquisa de Garcez (2000), realizada no âmbito escolar, sinaliza a potência interdisciplinar dos estudos do imaginário, presente e em processo de consolidação interdisciplinar. A pesquisa foi realizada com a participação de estudantes pichadores, em uma escola pública, com a intenção de “conhecer e compreender como se desenrola a apropriação do espaço escolar pelo grupo de estudantes pichadores, desvelar seu significado” (GARCEZ, 2000, p. 14). A investigação ressalta as concepções sobre a imagem simbólica de Durand e demais pensadores do imaginário.

A pesquisa de Nogueira, ao propor “compreender o fenômeno do ‘acolhimento’” (1994, p. 9), contribui com o presente estudo, em menor medida, ao priorizar a análise do sensível pelo fenômeno do acolhimento. Contudo, o trabalho nos impulsiona a pensar, em termos metodológicos e temáticos, a concepção dos arquétipos desenvolvidos por Carl Gustav Jung. De modo complementar, possibilita a revisão literária da teoria do imaginário, de Gilbert Durand, bem como da metodologia durandiana sobre a mitocrítica.

A partir da imagem do Quadro 5, observamos que os resultados apresentados nas produções identificadas, por meio da categoria eleita, “educação e imaginário”, consideraram que, na dimensão teórica, todas as produções estabelecem ligação com a pesquisa que realizamos. Todavia, quanto aos aspectos temáticos, é destacado o distanciamento em relação ao que propomos, no que concerne à subcategoria “imagem”.

1. *Imagem*: as pesquisas de Garcez (2000), Paula (2004), Silva (2005) e Barbosa (2005) ligam-se a partir da subcategoria apresentada. Garcez (2000) desenvolve a pesquisa a partir das imagens produzidas por pichadores no espaço escolar; Paula (2004) e Barbosa (2005) investigam, em seus estudos, a imagem fotográfica. A primeira, a imagem fotográfica no jornal Folha de Pernambuco, e o segundo, a fotografia de três artistas pernambucanos.

O Quadro 6, a seguir, apresenta os resultados das teses e dissertações identificadas no período de 2006 a 2011.

Quadro 6 – Descrição das teses e dissertações sobre a teoria do imaginário a partir do autor Gilbert Durand interseccionadas ao assunto educação por ano, programa de pós-graduação, natureza, título, autor(a) e metodologia hospedadas no ATTENA - RI UFPE entre os anos de 2006 e 2011

ANO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	NATUREZA	TÍTULO	AUTOR(A)	METODOLOGIA
2007	Programa de Pós-graduação em Educação	Tese	Análise do Universo imaginário de Professores de Matemática: Entre Luzes e Sombras	Gleide Peixoto de Oliveira	Pesquisa social qualitativa Pesquisa de campo Teste AT.9 História de vida Entrevista
2008	Programa de Pós-graduação em Comunicação	Dissertação	Fotografia e experiência estética: a superação do efêmero na fotojornalismo contemporânea	Ana Elyzabeth de Araújo Farache	Pesquisa social qualitativa Pesquisa bibliográfica Análise de imagem
2008	Programa de Pós-graduação em Antropologia	Dissertação	Sobre buscas e sentidos em uma rede mundial de viajantes: The Couchsurfing Project	Ana Flávia Andrade de Figueiredo	Pesquisa social qualitativa Pesquisa etnográfica Entrevista
2010	Programa de Pós-graduação em Antropologia	Dissertação	Escultura de carne e sangue: uma experiência estético-religiosa do sacrifício no terreiro ilê asé azeri oyá-Jaboatão dos Guararapes (PE)	Délio Roberto Freire	Pesquisa social qualitativa Pesquisa de campo Entrevista Pesquisa bibliográfica Análise de imagens
2011	Programa de Pós-graduação em Antropologia	Tese	Narradores do sensível: um estudo sobre o imaginário e a cegueira na cidade do Recife (versão para quem enxerga)	Sandra Simone Moraes de Araújo	Pesquisa social qualitativa Pesquisa de campo Observação direta Curso de tiflogia Entrevista Oficina de fotografia para pessoas cegas

Fonte: O Autor (2021)

Nota: Dados produzidos pelo autor a partir do ATTENA – Repositório Institucional da UFPE (2014).

O Quadro 6 evidencia que, no período de 2006 a 2011, foram apresentadas 05 (cinco) produções que interseccionam a teoria do imaginário com a educação. As pesquisas têm

proximidade com a pesquisa que desenvolvemos, em termos teóricos, mas distanciam-se em termos de metodológicos e temáticos. A análise alude às seguintes subcategorias: 1. Saberes escolares, 2. Imagem, 3. Experiência do vivido, 4. Cultura afro-brasileira e 5. Educação e sensibilidades.

1. *Saberes escolares*: A pesquisa de Oliveira (2007) ressalta que, a partir do teste AT-9, professoras(es) de matemática participantes da pesquisa, apesar das mazelas sociais descritas por eles(as), mantêm o sonho e a crença na possibilidade de contribuir para a educação.

2. *Imagem*: o estudo de Farache (2008) parte da análise da imagem de uma fotografia do massacre em uma escola de Beslan, na Rússia (2004). Contribui com a reflexão a respeito da potência imagética e da experiência estética sobre os conceitos de tragédia e catarse.

3. *Experiência do vivido*: Figueiredo (2008) contribui com a reflexão sobre o fortalecimento de identidades transculturais, a partir da referida subcategoria, observada no “Projeto Surfe por sofás”, como uma possibilidade de pensar a cultura além-fronteira, a partir do diálogo com pessoas que participam do projeto.

4. *Cultura afro-brasileira*: Freire (2010) sugere a reflexão a respeito da experiência estético-religiosa relacionada ao bestiário sacrificial no candomblé, em perspectiva simbólica sobre a cultura afrodescendente.

5. *Educação e sensibilidades*: a experiência da produção em questão revela leituras sensíveis, como Araújo (2011), ao estudar a relação entre o imaginário e a cegueira, a partir do cotidiano de pessoas cegas, na cidade do Recife. O estudo possui pouca aproximação com a temática que propomos, mas, ao buscar compreender o trajeto antropológico dos participantes da pesquisa, a autora dimensiona, ao longo do presente estudo, o olhar sensível que buscamos operar.

O Quadro 7, a seguir, apresenta os resultados das teses e dissertações identificadas no período de 2012 A 2019.

Quadro 7 – Descrição das teses e dissertações sobre a teoria do imaginário a partir do autor Gilbert Durand interseccionadas ao assunto educação por ano, programa de pós-graduação, natureza, título, autor(a) e metodologia hospedadas no ATTENA - RI UFPE entre os anos de 2012 e 2019

ANO	PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO	NATUREZA	TÍTULO	AUTOR(A)	METODOLOGIA
-----	----------------------------------	----------	--------	----------	-------------

2013	Programa de Pós-graduação em Antropologia	Dissertação	Os bacamarteiros de Caruaru	George Michael Alves de Lima	Pesquisa social qualitativa Pesquisa de campo História de vida Entrevista
2014	Programa de Pós-graduação em Antropologia	Tese	Visível audível tangível: mitos do corpo na performance	Eduardo Romero Lopes Barbosa	Pesquisa social qualitativa Pesquisa de campo Visita a exposições Entrevista Mitocrítica
2016	Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea	Dissertação	Mulheres vestidas de barro e os sentidos da produção de mestras artesãs da comunidade do Alto do Moura em Caruaru/PE	Aldir José da Silva	Pesquisa social qualitativa Pesquisa de campo Caso alargado Entrevista História de vida Análise de imagem Observação participante
2019	Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea	Dissertação	Diálogos entre arte e educação: a educação estética a partir da análise sensível da obra de Abelardo da Hora	Graciele Maria Coelho de Andrade Gomes	Pesquisa social qualitativa Análise sensível da obra Análise de conteúdo
2019	Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea	Dissertação	A Pedagogia Mítica de Cida Pedrosa: Leituras a partir da Teoria do imaginário de Gilbert Durand	Clécia Juliana Gomes Pereira Amaral	Pesquisa social qualitativa Entrevista semi-estruturada Aplicação do teste AT9 Análise mitocrítica

Fonte: O Autor (2021)

Nota: Dados produzidos pelo autor a partir do ATTENA – Repositório Institucional da UFPE (2014).

A imagem do quadro 7 apresenta o resultado da pesquisa nos anos de 2012 a 2019 e descreve as produções identificadas a partir das categorias pesquisadas.

Na perspectiva da subcategoria *Cultura popular*, observamos que a dissertação de Lima (2013) se assemelha, em menor medida, com a nossa proposta, ao tematizar, a partir dos bacamarteiros de Caruaru-PE, os significados envolvidos nessa manifestação cultural e, ao mesmo tempo, a dinâmica sociocultural na qual se insere o folguedo.

Do mesmo modo, a pesquisa de Barbosa (2014) pouco se relaciona com os estudos que desenvolvemos, tendo em vista que coincide apenas quanto à perspectiva teórica. O autor contribui com os estudos do imaginário ao sugerir a reflexão sobre a compreensão da subcategoria *Performance*, no que concerne à relação autor/obra, na produção artística.

Tal aspecto é também observado na dissertação de Silva (2016), à qual o tema da pesquisa que propomos se conecta, no que concerne aos *saberes populares* investigados, para

a compreensão dos sentidos da produção de mestras artesãs em barro da comunidade do Alto do Moura em Caruaru-PE. Ao tematizar a estética do imaginário popular, embasado nos estudos de Gilbert Durand, o autor aproxima-se dos estudos que propomos.

A dissertação de Gomes (2019), que teve por objetivo cogitar premissas à educação estética a partir da análise sensível da obra de Abelardo da Hora, aproxima-se em alguns aspectos do tema que pesquisamos, por servir de inspiração para refletirmos a subcategoria *educação e sensibilidades*.

A subcategoria *Pedagogia mítica*, que permeia a pesquisa de Amaral (2019), mesmo que o tema se distancie do que propomos na pesquisa, conecta-se ao nosso estudo a partir de objetivos que o trabalho da autora apresenta, por também pretender realizar a análise da obra de uma artista/literata, Cida Pedrosa, à luz da teoria do imaginário de Gilbert Durand.

Ao realizarmos a análise dos quadros produzidos, percebemos que, entre as 15 (quinze) produções identificadas na ATTENA - RI UFPE, o conjunto de subcategorias que mais se destacaram, a partir dos temas “educação e teoria do imaginário” foram: mito, imagem, saberes escolares, experiência do vivido, cultura afro-brasileira, educação e sensibilidades, cultura popular, saberes populares, educação estética e pedagogia mítica.

1.1.3 J. Borges e a xilogravura nas teses e dissertações do acervo ATTENA – Repositório Institucional da UFPE

Em um planejamento de busca diferente, para não se restringir apenas ao referencial teórico, mas se debruçar também sobre o sujeito de pesquisa em questão, adotamos uma mudança temática. Assim, buscamos sobre J. Borges e a sua xilogravura, o que não obteve retorno na BDTD; porém a procura foi satisfatória no ATTENA - RI UFPE. Dessa maneira, elegeu-se para esta base de dados três classes de palavras-chave: “J. Borges” e as variações deste nome próprio; o termo “Xilogravura”; e o descritor “Educação”.

Toda estratégia foi intermediada pelos operadores booleanos e teve a mesma aplicabilidade quando comparada ao eixo temático da teoria do imaginário analisada no subitem anterior. Dessa maneira, sua extensão se deu da seguinte forma: (“J Borges” OR “J. Borges” OR “José Francisco Borges”) AND Xilogravura AND Educação. O resultado no ATTENA - RI UFPE foi de 34 (trinta e quatro) teses e dissertações.

Contudo, vale salientar que nem todas as 34 (trinta e quatro) bibliografias geradas se adequavam aos objetivos específicos do estudo. Assim, foi necessária uma filtragem manual dos resultados, para saber que 28 (vinte e oito) produções estavam fora do eixo empreendido.

Logo, somente 06 (seis) bibliografias foram eleitas. Além disso, como há intervalos de anos entre as teses e as dissertações optamos por não ilustrar uma linha do tempo, permanecendo apenas o recurso do quadro esquemático para a apresentação dos dados.

De modo semelhante ao que apresentamos nos quadros produzidos a partir do RI UFPE ATTENA - RI UFPE, para sistematização das 06 (seis) produções optamos por organizar o Quadro 8 com a mesma intenção apresentada no que se refere a: descrição das produções (teses e dissertações) reunidas numa sequência anual; organização dos quadros nas mesmas categorias (ano, Programa de Pós-graduação, título, autor(a) e metodologia).

O quadro 8, a seguir, apresenta os resultados das teses e dissertações identificadas no período eleito para a pesquisa (1994-2019).

Quadro 8 – Descrição das teses e dissertações sobre a xilogravura de J. Borges interseccionadas ao assunto educação por ano, programa de pós-graduação, natureza, título, autor(a) e metodologia hospedadas no ATTENA - RI UFPE

ANO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	NATUREZA	TÍTULO	AUTOR(A)	METODOLOGIA
2007	Programa de Pós-Graduação em Design	Dissertação	A xilogravura popular nos projetos de design: um estudo sobre a compreensão e a utilização das imagens da xilogravura pelos designers	Rosângela Vieira de Souza	Pesquisa social qualitativa Entrevista com designers Análise de imagem
2010	Programa de Pós-Graduação em Antropologia	Dissertação	Vidas Dedicadas. A Lei do Registro do Patrimônio Vivo: transmissão, reconhecimento e tradição	Marcia Mansur de Oliveira	Pesquisa social qualitativa Pesquisa de campo História de vida Entrevista
2015	Programa de Pós-Graduação em História	Tese	Histórias escritas na madeira: J. Borges entre folhetos e xilogravuras na década de 1970	Maria do Rosário da Silva	Pesquisa social qualitativa Pesquisa de campo Pesquisa bibliográfica Entrevista
2016	Programa de Pós-Graduação em Letras	Dissertação	A morte, o feminino e o sagrado: uma leitura intersemiótica das iluminogravuras de Ariano Suassuna	Ester Suassuna Simões	Pesquisa social qualitativa Pesquisa bibliográfica Análise de iluminogravuras

2016	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação	Dissertação	Percurso temático e figurativo na literatura de cordel	Charlene Maria dos Santos	Pesquisa social qualitativa Pesquisa de campo Observação direta
2017	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea	Dissertação	A consciência metatextual do gênero discursivo cordel: entre o saber e o fazer saber poético, com a palavra, os cordelistas	July Rianna de Melo	Pesquisa social qualitativa Análise metatextual Entrevista semi-estruturada

Fonte: O Autor (2021)

Nota: Dados produzidos pelo autor a partir do ATTENA – Repositório Institucional da UFPE (2014).

As produções identificadas no Quadro 8 ressaltam que a obra de J. Borges tem sido recorrente nas pesquisas de mestrado e doutorado nas últimas décadas. Entretanto, não foram identificadas pesquisas com o tema da obra do artista, na dimensão do sensível, à luz da teoria do imaginário de Gilbert Durand.

As leituras realizadas possibilitaram identificar nas produções e sistematizar as seguintes subcategorias: 1. Xilogravura de J. Borges e o design, 2. Xilogravura de J. Borges e a História e 3. Xilogravura de J. Borges e a cultura popular.

1. *Xilogravura de J. Borges e o design*: a pesquisa de Souza (2007) contribui com a pesquisa ao compartilhar o trajeto da xilogravura da China ao Nordeste brasileiro, bem como por ressaltar que a xilogravura do artista tem sido usada nos projetos de design.

2. *Xilogravura de J. Borges e a História*: a pesquisa de Silva (2015) enaltece a produção do artista e demonstra que o autor Borges transita entre a escrita de folhetos, a ilustração de capas e a criação de composições xilográficas independentes. Na perspectiva histórica, a pesquisa é dimensionada para a importância que a academia possui em garantir que a biografia de J. Borges se mantenha disponível para a pesquisa de um dos representantes da cultura popular nordestina brasileira.

3. *Xilogravura de J. Borges e a cultura popular*: pelo viés da cultura popular, os estudos em questão enfatizam dimensões distintas, que convergem para a vida e obra de J. Borges, ora como patrimônio vivo da cultura de Pernambuco, na pesquisa de Oliveira (2010), ora para referendar os estudos sobre a leitura intersemiótica das Iluminogravuras do seu amigo Ariano Suassuna, como feito na análise de Simões (2016); ou mesmo para ressaltar estudos sobre o cordelista, como os produzidos por Santos (2016) e Melo (2017).

1.1.4 Estado da arte: um contínuo caminhar

O contínuo caminhar trilhado ao longo do estado da arte aduz a subcategorias identificadas por intermédio das leituras e análises, que permitiram aflorar alguns eixos temáticos, que se relacionam, de forma preambular, com os termos por nós pesquisados, a saber: 1) Pedagogia do Imaginário; 2) Experiência e Educação e 3) Imagens e função imaginante.

No que pertine às pesquisas relacionadas ao eixo temático “pedagogia do imaginário”, observamos aspectos que relacionam o termo “pedagogia” ainda marcada, muitas vezes, por abordagens racionalistas, presas a paradigmas educacionais influenciados pelo tecnicismo cartesiano, situadas apenas no âmbito da Educação enquanto formação escolar. No que concerne a um grupo de pesquisas relativamente menor, encontramos o termo “pedagogia do imaginário” em alusão aos estudos do imaginário, de modo breve. Compreendemos, assim, a necessidade de se tematizar o termo “pedagogia” e/ou “pedagogia do imaginário” em uma acepção mais ampla, sensível, afastada da dimensão única sobre a “educação institucionalizada”.

Interessa-nos aprofundar os estudos, à luz da teoria do imaginário de Gilbert Durand, do termo “pedagogia do imaginário”, de maneira aberta à construção do conhecimento que acontece e flui em espaços cotidianos de aprendizagem e formação humana, para além dos muros, ou melhor, das barreiras do saber, tendo em vista a forma como ainda ocorre a veiculação de conhecimentos e de práticas sob o viés do tecnicismo.

A análise de pesquisas já existentes que contemplam a teoria do imaginário de Gilbert Durand aduz à necessidade de aprofundar o diálogo a respeito da contribuição do referido campo para os estudos culturais na educação. Tomamos por base, então, elementos que caracterizam a cultura popular representada nas xilogravuras de J. Borges, numa perspectiva direcionada para a pedagogia do imaginário do artista.

O segundo eixo temático, “Experiência e Educação”, é mencionado por considerarmos, a partir da análise qualitativa dos estudos catalogados, que as pesquisas identificadas nas bases são fortemente direcionadas para a investigação de fenômenos ligados à educação escolar. Logo, vislumbramos avançar com a presente pesquisa no sentido de contemplar saberes presentes em outros espaços. O referido eixo relaciona-se com a evidência de que, para além dos espaços escolares, a Educação não pode ser pensada apenas sob premissas técnico-racionalistas. O vivido, aquilo que as pessoas conservam a partir de suas culturas, é ainda assumido à margem na pesquisa em educação. A leitura realizada nos

trabalhos identificados contempla a relação potente entre o saber experienciado e educação, num espectro mais amplo e sensível.

Faz-se necessário ampliar a concepção de aprendizagem para além da lógica educacional tradicional, inspirada nos moldes cartesianos e que reproduz abordagens estanques. Pressupomos outra racionalidade, mediada pela teoria do imaginário. Privilegiamos saberes para além dos conhecimentos instituídos em espaços formais de aprendizagem. Tal reflexão enseja o resgate de noções a partir do imaginário cultural e não apenas por/em espaços institucionais. Trata-se de saberes que são revelados pela arte, pelo experienciado *nas* e *com* as pessoas. São conhecimentos que vão de encontro ao pensar dominante e que tornam a Educação aberta a distintas formas de se compreender, resgatar e de legitimar os saberes advindos da cultura popular, do contato com o povo, que se apresentam a partir de cada vivência.

A percepção do eixo “Experiência e Educação”, como possibilidade de forjar o conhecimento, considera a dinâmica contínua e que se renova a cada produção analisada. Potencializa formas múltiplas de se aprender. São ideias que se apresentam como forma de ampliar a potência criativa e em diálogo com diferentes espaços de aprendizagem, numa simbiose entre educação e sociedade.

O terceiro eixo “Imagens e função imaginante” decorre da percepção de que não visualizamos, teórica e metodologicamente, nos trabalhos relacionados com as xilogravuras produzidas por J. Borges e com base na teoria do imaginário de Gilbert Durand, elementos que privilegiassem tal dimensão. Logo, percebemos a necessidade de destacar o imaginário durandiano, com base no qual exploraremos as xilogravuras.

Reconhecemos a necessidade de observar as imagens de J. Borges por um olhar sensível e que possibilite captar elementos que os artefatos remetem a uma dimensão transdisciplinar, na perspectiva do imaginário. Trata-se de redimensionar o olhar para percebermos a dimensão imagética da produção artística do xilógrafo e, então, cogitar as premissas pedagógicas de sua imaginação. A “Educação pela imagem” é retomada como forma de conferir valor epistêmico à pedagogia imaginante que a obra do autor abarca, (re)conhecendo elementos recorrentes que participam do imaginário coletivo representado simbolicamente por sua arte.

A próxima seção, em linhas gerais, reflete sobre a teoria do imaginário de Gilbert Durand, bem como as contribuições epistêmicas de pensadores deste campo do saber para a formulação dos pressupostos ligados aos estudos do imaginário.



BRIGA DA ONÇA COM A SERPENTE J. BORGES

A potência que a imaginação e as imagens possuem permite imaginar a xilogravura “Briga da onça com a serpente”, de J. Borges, apresentada para iniciar esta seção. Metaforiza o que anunciamos adiante como um “embate”, em que a teoria do imaginário sugere ir de encontro ao que é posto pela racionalidade e o pensamento moderno cristão. Para além da mera descrição aparente aos olhos, na imagem não se apresenta quem vence e quem perde, mas um

encontro pelo qual somos convidadas(os) a pensar a necessidade de equilibrar, na concepção do imaginário, razão e sensibilidade, com vistas ao “restabelecimento da paz, da justiça, da harmonia, tanto nos planos cósmico e social, quanto espiritual” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 481)

Ao longo desta seção discutimos algumas questões que direcionam a constituição da teoria do imaginário por uma variada racionalidade. A partir do sensível, abordamos o imaginário de Gilbert Durand enquanto arte de viver e ética. Imersos na teoria do imaginário, analisamos os contornos que contribuem para a formação de um conceito de pedagogia do imaginário. A seção é finalizada a partir da reflexão sobre a função imaginante que, em sua estrutura, percorre do símbolo ao simbólico à imaginação.

2.1 POR UMA OUTRA RACIONALIDADE: O IMAGINÁRIO

O ponto de partida para a compreensão das questões que norteiam a constituição da teoria do imaginário para a uma tópica parte da concepção de que, no momento que a humanidade começou a pensar a sua origem, apenas na ótica monoteísta teocentrista, não despertou para a reflexão sobre a origem das coisas. Deu-se início ao desequilíbrio entre as pessoas e o planeta, uma vez que o Racionalismo desconsiderou a experiência sensível, ao priorizar apenas a razão para explicar a realidade.

Assim, ao introduzir, teoricamente, os estudos do imaginário, julgamos pertinente manter um diálogo com paradigmas dos quais partem este campo do saber, a partir das concepções teóricas dos pensadores do imaginário. Por estarem interligados, filosoficamente, entre si, na constituição do campo dos estudos do imaginário, passamos a comentá-los, bem como, compartilhar como eles nos ajudam a pensar o imaginário.

Ernest Cassirer (1874-1945) foi um dos pensadores do imaginário social que estudou a relação entre as pessoas e a cultura. Compreende que entre o imaginário individual e o coletivo existe uma força catalisadora de energias e, ao mesmo tempo, é uma fonte comum de emoções, de lembranças, de afetos e de formas de vida. Em um entendimento comunitário, forma-se, por assim dizer, um patrimônio coletivo como algo que ultrapassa a pessoa, que impregna o global.

Ao valorizar a relação entre as pessoas e a cultura, Ernest Cassirer (1977) ajuda a pensar o imaginário social na dimensão emocional, sensível, corporal e simbólica, ao conceber que as pessoas são produtoras culturais, de imagens e de símbolos. Consideramos que Cassirer inscreve-se entre os fundadores do imaginário, por defender que

entre o sistema receptor e o efetuator, que não se encontra em todos os animais, observamos no homem um terceiro elo que podemos descrever como o sistema simbólico. Essa nova aquisição transforma o conjunto da vida humana. Comparado aos outros animais, o homem não vive apenas em uma realidade mais ampla, vive, pode-se dizer, em uma nova dimensão da realidade. (CASSIRER, 1977, p. 48).

Ao interagir com o meio, o ser humano não apenas cumpre a função dualista “receber/efetuar”, mas também cria símbolos, numa dimensão que avança do universo apenas físico para o simbólico, onde tece linguagem, mito, religião, ciência, nas mais variadas dimensões do imaginário.

Gaston Bachelard (1884-1962) questionou o Positivismo, enquanto método de análise, ao formular uma crítica à epistemologia tradicional, na obra “A formação do espírito científico” (BACHELARD, 1996). Ele inovou o estudo da imaginação, ao explorar o devaneio, a fantasia e a profundezas da arte, que antes não haviam sido explorados pela imaginação e o imaginário.

A proposta de Bachelard (1996) abrange a dupla determinação do espírito sobre o objeto e deste sobre a experiência científica. Ele considera que nada para o ser humano é insignificante e que a imaginação é parte fundante da relação entre sujeito e realidade.

Tal concepção sinaliza a relação entre razão e imaginação, em que a última conduz à liberdade e favorece o surgimento de uma nova epistemologia no estudo das imagens, no que concerne ao método, à fisionomia das imagens, à tipologia das imagens, à imaginação criadora, às leis das imagens, à nova crítica literária e à imaginação como arte de viver e ética, de forma que podemos afirmar que os estudos de Bachelard foram fundamentais no campo do imaginário.

Ao considerar os campos da “psique” junguiana, Mircea Eliade (1907-1986) considera que, para se explorar a realidade e buscar a sua plena significação, é necessário reconhecer as representações e significados das imagens, para além do que é disposto manifestamente, uma vez que

a imagem como tal, na qualidade de feixe de significações, que é verdadeira, e não uma só das suas significações ou um só dos seus numerosos pontos de referência. Traduzir uma imagem numa terminologia concreta, reduzindo-a a um só dos seus planos de referência, é pior do que mutilá-la: é aniquilá-la, anulá-la como instrumento de conhecimento. (ELIADE, 1979, p. 16).

Para o estudioso das religiões, tal compreensão da imagem revela a hierofania eliadiana quanto à percepção da imagem, pensada de forma transcendente, com base em um imaginário que não se limita às considerações reducionistas do pensamento. Assim, é a imaginação, como um instrumento de conhecimento, que concebe o sagrado a partir de algo que é revelado em dado momento. Uma manifestação que acontece em uma disposição diferente, presente no imaginário religioso de cada pessoa.

Eliade ressalta que “não estamos autorizados a interpretar o retorno periódico ao tempo sagrado da origem como uma recusa do mundo real e uma evasão no sonho e no imaginário” (ELIADE, 1992, p. 50) como uma imersão em uma “nostalgia do paraíso”, dado que vivemos no tempo presente. Assim, a ressignificação do mito religioso acontece, no momento atual, representado por símbolos das mais variadas naturezas – uma pedra, uma árvore –, entre diversas possibilidades imaginantes no imaginário religioso, posto que, “o homem é como é hoje porque uma série de eventos teve lugar *ab origine*. Os mitos contam-lhes esses eventos e, ao fazê-lo, explicam-lhe como e por que ele foi constituído dessa maneira”. (ELIADE, 2016, p. 85).

Ao considerar a imaginação como instrumento de conhecimento, envolta com imaginação criadora e das imagens primordiais, Eliade reflete sobre o imaginário, em que

a experiência imaginária é constitutiva do homem, tanto quanto o são a experiência diurna e as atividades práticas. Se bem que a estrutura da sua realidade não seja homologável às estruturas das realidades “objetivas”, o mundo do imaginário não é “irreal”. A imaginação revela estruturas do real inacessíveis quer à experiência dos sentidos quer ao pensamento racional. (ELIADE, 1979, p. 8).

Uma experiência em que Eliade pensa o imaginário religioso como um conjunto de imagens que possui um universo de estruturas do real, inacessíveis numa dimensão vasta em

significações, planos, produções de subjetividades, criação, liberdade manifestos na religião, na mitologia, no estudo das místicas e espiritualidades.

Henry Corbin (1903-1978) estudou o Islã iraniano e, em especial, a gnose xiita. Estudioso da filosofia islâmica, com ênfase no estudo de textos medievais árabes e persas, contribuiu com os estudos do imaginário ao atribuir denominações como, por exemplo, *mundus imaginalis* em que a

função específica desse *mundus imaginalis* – ao romper radicalmente com a dicotomia corpo/mente, desmaterializando as formas sensíveis e imaginalizando as formas inteligíveis de modo a conferir-lhes “figura e dimensão” –, é impor ao seu agente a imaginação ativa, uma disciplina inconcebível àquela outra – passiva e muitas vezes degradada pelo senso comum como fantasia capaz de todos os excessos. (ANAZ *et al.*, 2014, p. 12).

Ao romper com a “dicotomia corpo/mente”, Corbin considerou a imaginação em uma dinâmica própria, uma consciência religiosa, que, em sua relação com a teoria do imaginário, volta-se para o “suprassensível”, para além do sensível, pois

[...] é tão ontologicamente real quanto o mundo dos sentidos e o mundo do intelecto. Esse mundo requer uma faculdade de percepção que pertença a ele, isto é, uma potência imaginativa, uma faculdade com uma função cognitiva, um valor poético que é tão real quanto o sentido da percepção ou a intuição imaginativa ou imaginação cognitiva, não equivale à “fantasia” que produz o “imaginário”, na linguagem corrente se confunde intelectual. (CORBIN, 1972. p. 5).

Trata-se de um mundo no qual a potência imaginativa se constitui a partir da imaginação cognitiva, não fantasiosa, favorecendo a construção de uma consciência imaginativa.

Edgar Morin desenvolveu seus estudos com vistas para o surgimento de uma consciência voltada para o *sapiens-demens*, por considerar que na visão da complexidade, a razão

[...] já não concebe em oposição absoluta, mas em oposição relativa, isto é, também em complementaridade, em comunicação, em trocas, os termos até ali antinômicos: inteligência e afetividade; razão e desrazão. *Homo* já não é apenas *sapiens*, mas *sapiens/demens*. (MORIN, 2005, p. 168).

Uma “oposição relativa” que o filósofo toma como ponto de reflexão, a representação simbólica da morte. Morin reflete sobre a relação que existe entre corpo, morte e o pensamento simbólico, em dada cultura, como um movimento que se retroalimenta, reacendendo o mito e o imaginário da morte, num vaivém de sentidos, em constante relação

de complexidade, que envolve ordem, organização e desordem. Um movimento em que, no horizonte do imaginário, Morin contribui para que, por intermédio do sensível, seja possível compreender que a complexidade “substituiu a imagem da máquina artificial reprodutora, dependente e desumanizadora, por uma nova matriz flexível, autorreguladora e andrógina, e trouxe à luz imagens de criação e potência, nas quais predomina o fogo” (OLIVEIRA, 2015, p. 316).

Morin sugere, como um dos elementos centrais, uma descida à caverna, com maior profundidade na compreensão do simbólico. Ele elimina a dualidade cartesiana “homem que sabe/inconsciência”, para avançar com os estudos do imaginário e elege, pelos estudos da complexidade, uma terceira via, a consciência *sapiens/demens*. Ajuda a pensar o imaginário distante das certezas e leis históricas em que a pessoa é importante na construção do presente na interpretação da fronteira entre o real e o imaginário, “janela aberta para o mundo real e os mundos imaginários...” (MORIN, 2003, p. 83).

Gilbert Durand (1989) elaborou o argumento de que, para além da razão, o imaginário se apresenta como forma de aprender a lidar com a inevitabilidade do tempo diante da angústia da morte. Contribuiu, mediado pelo imaginário, para o equilíbrio humano em sua relação com o meio, em suas mais variadas dimensões.

Ao articular a teoria do imaginário “pelas estruturas irredutivelmente plurais, mas limitadas a três classes gravitando em torno dos *schèmes* matriciais do ‘separar’ (heroico), do ‘incluir’ (místico) e do ‘dramatizar’ – suspender no tempo as imagens numa narrativa – (disseminatória)” (DURAND, 1994, p. 26), o autor redimensiona teórica e metodologicamente aspectos da cultura, à medida que reconhece a relação existente entre o imaginário e a produção humana. Para tanto, apresenta que

a pré-história estabelece que desde o aparecimento do gênero *homo*, há dois milhões de anos, na África, o homem manifesta além da capacidade de talhar ferramentas, mas ainda – graças à anatomia das caixas cranianas descobertas – que as zonas cerebrais de Broca e de Wernicke (zona temporo-parietal esquerda) estão em seu lugar no volumoso cérebro hominídeo, portanto, que o *homo erectus* era dotado de palavra. A disposição dos lugares funerários mostra igualmente que ao menos ele é capaz de escoltar a morte por meio de um conjunto de signos e de objetos rituais. Então, desde suas mais longínquas aparições, o homem claramente distinto dos outros seres vivos, é dotado de um cérebro que faz dele um *homo symbolicus*. (DURAND, 1994, p. 14).

Assim, a teoria do imaginário de Gilbert Durand permite estabelecer relações entre as imagens presentes nas manifestações culturais e o pensamento mítico, pois

O estatuto da identidade não é mais, como dizem os lógicos, a “extensão” do objeto/conceito (isto é, o conjunto dos objetos que ele subsume), mas a “compreensão” (isto é, o conjunto de suas qualidades, de seus “atributos”). A identificação não reside mais, segundo a velha fórmula, “*in subjecto*” (*praedicatum inest subjecto...*), “num sujeito”, mas num tecido relacional de atributos, que constituem o “sujeito” – ou melhor, o objeto. (DURAND, 1994, p. 24).

Ao se distanciar de definições conceituais rígidas e de paradigmas que se pretendem dominantes, pautados no pensamento moderno cristão e na ciência racional cartesiana, o imaginário pode, então, ser compreendido como “o grande denominador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano” (DURAND, 1989, p. 14).

Tais concepções sobre o imaginário relativo à constituição do pensamento humano auxiliam na compreensão do contínuo processo de (trans)formação das pessoas, que vai além do que já é posto racionalmente pelo pensamento científico e confirma que “o imaginário é esta encruzilhada antropológica que permite esclarecer um aspecto de uma determinada ciência humana por um outro aspecto de uma outra” (DURAND, 1989, p. 14-15). O imaginário, numa percepção interdisciplinar, possibilita compreender, sem determinar, como acontece a relação com a realidade, com as pessoas. Tal campo entrecruza as mais diversas ciências das humanidades (Antropologia, Sociologia e afins) que norteiam o universo humano em sua relação entre o *cosmos* e o meio-ambiente, intermediados por representações e valores culturais, como religiões, natureza, artes, ademais.

A intenção de estudo deste campo do saber está voltada para as abordagens transdisciplinares que possibilitam reunir “representações” expressas presentes na relação da pessoa com o meio social, mediadas por processos simbólicos. Assim, em um período que se insere “num século de aceleração técnica, uma pedagogia táctica do imaginário surge como mais urgente do que no lento desenrolar da sociedade neolítica, onde os reequilíbrios se faziam por si mesmos, ao ritmo lento das gerações.” (DURAND, 1964, p. 103). O imaginário reúne linguagem, ciência, arte, religião, sentimentos, sem com isso contrapor o real e o imagético, com vistas a uma abordagem de múltiplas problemáticas, pois “a pedagogia da imagem não segue assim um sentido histórico determinado” (DURAND, 1989, p. 268).

Ao valorizar a relação entre as pessoas e a cultura Cassirer contribui com os estudos de Durand na compreensão do imaginário, na dimensão simbólica pelo sensível. No que pertine à reflexão relativa à imaginação criadora, Durand toma como ponto de partida os estudos do seu mestre Gaston Bachelard. Dos colegas participantes do Círculo de Eranos¹¹,

¹¹ Informações sobre o Círculo de Eranos em (SILVA; GOMES, 2013) disponível em: <http://revista.faculdadeunida.com.br/index.php/reflexus/article/view/194>

Durand considera o pensamento de Mircea Eliade sobre o imaginário religioso e de Henry Corbin quanto à consciência religiosa, bem como, o *mundus imaginalis* como consciência imaginativa, visto que “é nesta corrente que se situam dois dos principais inovadores do papel do imaginário nas aparições (hierofania) do ‘religioso’ no centro do pensamento humano” (DURAND, 2104, p. 73). Sobre a concepção de imaginário pensada por Edgar Morin com a teoria da Complexidade, Durand reflete sobre a imaginação que muito tempo fora considerada a “louca da casa” (DURAND, 1989, p. 15).

Do conjunto de concepções apresentadas, que contempla distintas racionalidades e que privilegiam a imaginário, reafirmamos a contribuição da teoria do imaginário de Gilbert Durand, como arte de viver e ética, conforme discorreremos no próximo subtópico.

2.2 GILBERT DURAND E O IMAGINÁRIO COMO ARTE DE VIVER E ÉTICA

Nem apolíneo em demasia, nem dionisíaco em excesso. Com o subtópico, buscamos apresentar o equilíbrio entre as referidas representações, como caminho viável para a reequilibração do ser humano nos planos biológico, psicológico, social, cultural e planetário.

Vivemos imersos, culturalmente, em universos de imagens que possibilitam despertar sentidos das mais diversas naturezas. Imagens que impulsionam a imaginação a buscar o (re)equilíbrio diante de acontecimentos, por vezes agradáveis, por vezes desafiantes, visto que “uma sociedade não é uma fotografia imobilizada e instantânea de um certo estado social. Como todo ser vivo ou todo o ser pensante, ela ‘dura’, inclui-se numa duração concreta que ela segrega, por assim dizer, ou afirma a sua identidade de adaptar-se às diversas mudanças.” (DURAND, 1996, p. 175)

À luz do imaginário, observamos que, mesmo em momentos em que nos deparamos com imagens negativas, a imaginação trabalha como forma de impulsionar a busca por imagens profusas uma vez que o imaginário é concebido como “a essência do espírito, representa o esforço do ser para levantar uma esperança viva face e contra o mundo objetivo da morte” (DURAND, 1989, p. 296) em que as pessoas buscam nas imagens formas para viver melhor. Mobilizam forças dinamizadoras para vencer as imagens negativas, que, simbolicamente, representam o monstro. Recorremos ao Imaginário como arte de viver no e com o mundo, na busca da harmonia e do reequilíbrio com o meio.

Quanto à ética, concebemos que ela se desenvolve em uma dimensão potencializadora, na relação entre as pessoas, no cuidado de si e das demais, na e com a Natureza, em que

a imagem mediática está presente desde o berço até o túmulo, ditando as intenções de produtores anônimos ou ocultos: no despertar pedagógico da criança, nas escolhas econômicas e profissionais do adolescente, nas escolhas tipológicas (a aparência) de cada pessoa, até nos usos e costumes públicos ou privados, às vezes como “informação”, às vezes velando a ideologia de uma “propaganda” e noutras escondendo-se atrás de uma “publicidade” sedutora... A importância da “manipulação icônica” (relativa à imagem) todavia não inquieta. No entanto é dela que dependem todas as outras valorizações – das “manipulações genéticas”, inclusive. (DURAND, 2004, p. 33-34).

Imagem que favorece o reequilíbrio pelo imaginário em todas as dimensões. No plano biológico, possibilita o equilíbrio vital como empreendimento eufêmico, por meio da criação do ser humano nas artes, ciências, cotidiano, que são maneiras de ultrapassar o destino mortal. No âmbito psicossocial permite estabelecer a síntese entre as nossas pulsões individuais e o meio em que vivemos. Terapias na intenção de equilibrar nossos regimes diurno e noturno. Quanto ao social, por reconhecermos que o equilíbrio ocorre de geração para geração, cumpre um ciclo sócio-histórico na sociedade. E planetário porque o equilíbrio antropológico tenta contrapor ao excesso de valorização da racionalidade conhecimentos de técnicas de espiritualização e desenvolvimento de possibilidade abundantes do corpo. Dessa forma, o imaginário, ao ser dimensionado no tempo, no corpo e no espaço no âmbito biológico, psicossocial, social e planetário, compreende que

todo imaginário humano articula-se por meio de estruturas plurais e irreduzíveis, 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. (DURAND, 2004, p. 40).

Tais articulações do imaginário apresentam-se em meio ao desafio cotidiano de vencer e ou apaziguar o “monstro”, a partir de alternativas de equilibração que possibilitem uma pedagogia do imaginário para a superação das tragédias pessoais e ou coletivas. Vai além do mundo material objetivo, para criar o que Bachelard chamava de um suplemento da alma. Que possibilita ampliar, pelo sensível, entendimentos outrem do meio no qual estamos imersos.

De modo complementar ao que compartilhamos, vislumbramos com o subtópico a seguir trajetórias que nos direcionam para o entendimento sobre a pedagogia do imaginário.

2.3 A PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO: CONTORNOS DE UM CONCEITO EM FORMAÇÃO

Com o subtópico apresentado, intentamos compartilhar, brevemente, contornos teóricos que abriram percursos e entendimentos para a concepção de uma pedagogia do imaginário, cientes de que “o nosso mais imperioso dever é trabalhar para uma pedagogia da preguiça, da libertação (*défolement*) e do lazer. Demasiados homens neste século de ‘esclarecimento’ veem-se usurpados do seu imprescritível direito ao luxo noturno da fantasia” (DURAND, 1989, p. 295) e da livre imaginação criadora.

Na perspectiva da pedagogia da “libertação” durandiana, com vistas à necessidade de resgatar tais direitos, que, por séculos, foram “usurpados”, conectamo-nos com o pensamento de Paulo Freire (1921-1997) por uma pedagogia da “libertação”, que, por sua vez, dialoga com o trajeto antropológico das pessoas em seu cotidiano mais próximo do cultural, do local, do sensível e que é desafiadora porque

vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita — e isso é o mais doloroso — em nome de sua própria libertação. (FREIRE, 1967, p. 42)

Tal pensamento freireano, na perspectiva crítica, tem relação com a proposta que apresentamos, por uma pedagogia do imaginário, por entendermos uma educação mais ampla, dimensionada para a ação e reflexão, posto que o termo pedagogia

Derivada de Paidéia, que significa a própria cultura construída a partir da educação, ela se transformou em ciência que estuda o processo educativo do ponto de vista da relação pedagógica. Identificada com tecnicismo, ela foi adquirindo, entre nós, conotações negativas nos últimos anos. No entanto, descartar de plano o termo pedagogia, como muitos têm feito, simplesmente pelas associações negativas que ele suscita, seria, como diz o ditado popular, “jogar fora a criança com a água do banho” (TEIXEIRA, 2006, p. 216)

Pedagogia que pressupõe a relação das pessoas com os saberes presentes no vivido, mediados pelo diálogo e pela busca da transformação, do pensamento crítico, ao sugerir uma educação problematizadora que não se limita a paradigmas definidos.

Na mesma esteira que defende uma pedagogia mais próxima do vivido, partilhamos do pensamento de Demerval Saviani, que, na perspectiva histórico-crítica, questiona o

pensamento sobre a pedagogia como “teoria prática da educação”, de Émile Durkheim (1858-1917), a qual traz marcas de uma tradição positivista, ao considerar que “tal definição põe em evidência a estreita ligação entre as ideias pedagógicas e a prática educativa.” (SAVIANI, 2013, p. 7)

Com a proposta de uma Pedagogia Profana, Jorge Larrosa contribui com os estudos que visam à pedagogia do imaginário, ao passo que nos convida a romper com o caráter moral pedagógico da escola, ao privilegiar o riso necessário à construção do saber, dado que “há momentos em que uma aula se parece com uma igreja, com um tribunal, com uma celebração patriótica ou com uma missa cultural” (LARROSA, 2010, p. 172). Centrada, na maior das vezes, apenas nos dogmas do pensamento moderno cristão, manifestos, aberta ou de forma velada, durante as aulas, o fazer pedagógico e a formação dos professores.

Assim, almejamos uma pedagogia do imaginário enquanto prática do imaginário que perturbe a razão, “entendida como uma frequência efetiva (frequente, e não subordinada), uma exploração regular, um ‘consumo’ a uma ‘visita’ esclarecida da paisagem do imaginário” (DUBORGEL, 1995, p. 197), presente nos mitos, símbolos rituais, iconográficos, bem como narrativas (romances, contos, lendas) e poemas.

A proposta de uma pedagogia do imaginário parte da compreensão de que

é necessário desejar que uma pedagogia venha esclarecer, senão ajudar, esta irreprimível sede de imagens e sonhos. O nosso mais imperioso dever é trabalhar para uma pedagogia da preguiça, da libertação (*défolement*) e dos lazeres. Demasiados homens neste século de “esclarecimento” veem-se usurpados do seu imprescritível direito ao luxo noturno da fantasia. (DURAND, 1989, p. 295).

O excesso de “esclarecimento” fez com que as pessoas se distanciassem da noção da pedagogia enquanto uma sinergia, um movimento que impulsiona o conhecimento mediado por uma imaginação livre, criadora, aberta, sem fantasias, nem delírios: uma pedagogia do equilíbrio, que, entre razão e imaginação, permite se (re)inventar. A contribuição da teoria do imaginário de Gilbert Durand apresenta elementos que fundamentam a pedagogia imaginante, em que

os “níveis da educação” se sobrepõem na formação do imaginário: em primeiro lugar encontra-se o ambiente geográfico (clima, latitude, localizações continentais, oceânicas, montanhosas etc.), mas desde já regulamentado pelos símbolos parentais da educação, o nível dos jogos (o lúdico) e das aprendizagens por último. E, finalmente, pelo nível de René Alleau denomina “sintomático”, ou o grau dos símbolos e alegorias

convencionais determinados pela sociedade para a boa comunicação dos membros entre si. (DURAND, 2004, p. 91).

Assim compreendida, o termo pedagogia se ressignifica e corporifica-se em diferentes práticas possíveis, à luz da teoria do imaginário, em recusa permanente ao saber puramente racionalista já elaborado, entendido como verdade absoluta.

Uma Pedagogia do imaginário cogitada na construção de um conceito, visto que “sem disso se dar conta, a nossa civilização abusou de um regime exclusivo do imaginário, e a evolução da espécie no sentido do equilíbrio biológico parece bem ditar à nossa cultura uma conversão sob pena de declínio e de abastardamento” (DURAND, 1989, p. 295). Tal limitação resultou em uma pedagogia racional limitadora, que não se permite espontânea, pois categoriza e hierarquiza os saberes, ao limitar as suas relações com o mundo, presente nos mitos, símbolos rituais, iconográficos, bem como, narrativas (romances, contos, lendas) e poemas.

Longe de pretender encaixar a teoria do imaginário de Gilbert Durand em conceitos determinados, os estudos sobre o imaginário não se constituem de modo estanque, paradigmático, uma vez que “uma pedagogia persegue a outra e a duração de uma pedagogia é limitada apenas pela duração da vida (DURAND, 1964, p. 102)” de quem partilha o conhecimento em um movimento que é constante e dinâmico na dimensão do imaginário.

Revela uma pedagogia do imaginário em que a cada estudo, a cada percepção na e com a imagem, uma experiência diferente impulsiona novas concepções a “criar condições para acedermos às produções do imaginário, muito particularmente através dos estudos literários e artísticos, visto que Gilbert Durand considera crucial que a obra de arte volte a encontrar um estatuto antropológico conveniente no museu das culturas” (ARAÚJO; TEIXEIRA, 2009, p. 12). Permite a compreensão de como acontece a formação da pessoa imaginante a partir dos processos que envolve a dinâmica dos símbolos e a imaginação criadora no desenvolvimento das culturas, das ciências e da educação.

Os contornos apresentados acerca da construção de um conceito de pedagogia do imaginário nos possibilitaram a compreensão de que ela “não é o conjunto de técnicas ou estratégias de ensino e muito menos uma disciplina cujo conteúdo trate do imaginário ou da criatividade” (TEIXEIRA, 2006, p. 224). Pelo contrário, o imaginário precisa ser concebido na concepção transdisciplinar que integra razão e imaginação. Destarte,

a natureza da pedagogia do imaginário na obra do autor, na medida em que se esta pedagogia tem a sua justificação na função eufêmica da imaginação, também não pode descartar a sua responsabilidade de mediação, de

equilíbrio (biológico, psíquico, sociológico e remitologizador) e de apelo no tocante às restantes funções da imaginação simbólica (ARAÚJO; TEIXEIRA, 2009, p. 12)

Tais funções contemplam o âmbito psicossocial, humanista e teofânico das pessoas presentes no meio sociocultural. As concepções desenvolvidas pelos estudiosos do imaginário delineiam de modo desafiante a formação do conceito de pedagogia do imaginário, em vista da necessidade de nos distanciarmos de uma intenção utilitarista do termo, enquanto função imaginante, subtópico de que tratamos adiante.

2.4 A FUNÇÃO IMAGINANTE: DO SÍMBOLO AO SIMBÓLICO À IMAGINAÇÃO

As reflexões apresentadas ao longo deste subitem implicam conceber o símbolo, o simbólico e a imaginação para além do que, por muito tempo, foi desconsiderado pelo pensamento racional e que fez com que a cultura fosse apresentada de forma deturpada, dualista, distante.

O símbolo é a linguagem do inconsciente que supera a lógica racional e indica a potência da subjetividade humana. A relação entre as pessoas é, então, o resultado da interação que se constitui consigo e com o meio em que se vive. É recorrente não perceber as propriedades do símbolo na concepção criadora e libertadora para além do que foi imposto no Ocidente, graças à imposição do pensamento apoiado na racionalidade técnica. É cultural, também, não compreender o mito como experiência vivida, e preferir, equivocadamente, que ele esteja limitado apenas a uma história fantasiosa da humanidade, denominada Mitologia.

Na contramão do pensamento limitado sobre os símbolos, marcadamente tradicional, patriarcal, racional, Ernest Cassirer (2011) nos leva a refletir sobre a importância do simbólico na vida, porque

a visão realista do mundo conta sempre, como firme substrato de semelhante explicação, com a realidade dada, a qual ela pressupõe em alguma construção definida, em uma estrutura determinada. Aceita esta realidade como um todo integrado de causas e efeitos, de coisas e propriedades, de estados e processos, de configurações estáticas e em movimento, e só pode perguntar-se qual destes componentes foi captado primeiro por uma determinada forma espiritual, pelo mito, pela linguagem ou pela arte. (CASSIRER, 2011, p. 25).

O pensamento de Cassirer inspirou Durand (2014) na compreensão de que tudo é simbólico. Ao observar que o símbolo, na lógica racionalista, é pensado de forma limitada,

estática, Cassirer (2011) avança com tal pensamento ao considerar a potência simbólica com que as pessoas interagem no meio social. Por ser dinâmico, o símbolo se apresenta em constante movimento e que, ao nível do imaginário durandiano, envolve, ao mesmo tempo, *schèmes*, arquétipos, símbolos e mitos.

Os *schèmes* são anteriores à imagem, aos gestos. Configuram-se por intermédio da ação baseados na Reflexologia¹² (Bechterew), na deglutição, verticalização, copulação, representada pelos verbos que remetem a ideia de acolhida, conduzir, aconchegar, acolher, nutrir. Estão presentes no cotidiano e contribuem para a reflexão sobre ações que apontam para a construção da identificação coletiva, dada a forma como os realizamos repetidas vezes, em momentos distintos no dia a dia.

Os *schèmes* estruturam os arquétipos, os quais

constituem um bem inalienável de toda psique, “sendo o tesouro no campo dos pensamentos obscuros”, no dizer de Kant, vastamente documentado por inúmeros temas do folclore. Um arquétipo, por sua natureza, não é *de* modo algum um preconceito simplesmente irritante. Ele só o é quando não está em seu devido lugar. Pertence aos mais supremos valores da alma humana, tendo por isso povoado os Olimpos de todas as religiões. (JUNG, 2000, p. 94).

A partir de Jung, é possível considerar que os arquétipos, por pertencerem aos supremos valores da alma humana, se manifestam livremente nos gestos como algo espontâneo. Revela comportamentos que, por vezes, se confundem com símbolos. Assim, destacamos que “o que diferencia precisamente o arquétipo do simples símbolo é geralmente a sua falta de ambivalência, a sua universalidade constante e a sua adequação ao esquema” (DURAND, 1989, p. 43). Dito de modo semelhante, o arquétipo é representado de modo universal, já o símbolo é ambivalente, pois vai depender de cada cultura.

Partimos da diferenciação entre arquétipos e símbolos, por compreendermos que “os gestos diferenciados em esquemas vão, em contato com o ambiente natural e social,

¹² Reflexologia significa, literalmente, o estudo dos reflexos e corresponde à escola de fisiologia objetiva de origem russa, que teve como um dos seus epígonos o neurologista russo Wladimir Mikhailovitch Bechterew (1857-1927). Ver mais em Souza Júnior; Cirino (2009), disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/viewFile/41437/pdf_163>. Durand explica que “é à reflexologia Bechtereviana que iremos buscar o princípio da nossa classificação e a noção de ‘gestos dominantes’: Só a reflexologia nos parece apresentar uma possibilidade de estudar esse ‘sistema funcional’ que é o aparelho nervoso do recém-nascido e em particular o cérebro, ‘esse velho instrumento adaptado a fins bem determinados’” (DURAND, 1989, p. 34).

determinar os grandes arquétipos mais ou menos como Jung os definiu. Os arquétipos constituem as substantivações dos esquemas¹³” (DURAND, 1989, p. 42), em que,

No prolongamento dos esquemas, dos arquétipos e dos simples símbolos podemos considerar o mito. Não tomaremos este termo na acepção restrita que lhe dão os etnólogos que fazem dele apenas o reverso representativo de um ato ritual. Entenderemos por mito um sistema dinâmico de símbolos, de arquétipos e de 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 explicita um esquema ou um grupo de esquemas. (DURAND, 1989, p. 44).

Os arquétipos representam a primeira representação do *schème*, porém numa perspectiva coletiva. A partir das ações, é factível identificar, segundo os estudos de Carl Gustav Jung (2000), arquétipos: o do sábio, o da grande-mãe, o do chefe, o do herói, o do velho, o da criança, o do palhaço, ademais. Para exemplificar, de forma breve, um arquétipo por intervenção dos *schèmes* que se repetem numa dimensão coletiva do imaginário, é possível observar a posição de uma pessoa ao embalar um(a) bebê, sua(seu) ou de outrem... observa-se que esses gestos de acolhida, de aconchego, possivelmente, representam o arquétipo da Grande-mãe.

Exemplo próximo é o do arquétipo do herói: em uma situação em que vemos *schèmes* que se repetem ao representar a força, a disposição, a postura de uma pessoa diante dos desafios da vida, é possível identificar o arquétipo do herói. Este que pode estar representado em filmes (“Mulher Maravilha”, “Super-Homem”, por exemplo) mas também, na atitude de pessoas que decidem tomar a frente de uma determinada situação para resolver algum problema, um conflito, por exemplo. Luiz Gonzaga ao divulgar o forró; Ariano Suassuna com o Movimento Armorial, Lia de Itamaracá com a ciranda, assim como artesãos ao produzirem sua arte ilustram representações de arquétipos do herói, a partir das repetidas ações em prol da cultura popular.

Na teoria do imaginário de Durand, destaca-se, então, “o símbolo como signo concreto evocando por uma relação natural algo ausente” (MOTA; CARVALHO, 2018, p. 209) com a sensibilidade. Representam o arquétipo num panorama social coletivo e podem mudar entre culturas distintas, mediado pelas imagens, palavras, emoções, enfim, os símbolos são formados na dimensão existencial.

¹³ Importante salientar que a tradução para o português da obra do Durand, feita pelo Godinho, traduz *schème* por esquema, no entanto a palavra *schème* não tem tradução.

No entendimento que dialoga com o pensamento de Durand sobre os símbolos, “o símbolo é, portanto, muito mais do que um simples signo ou sinal: transcende o significado e depende da interpretação que, por sua vez, depende de certa predisposição. Está carregado de afetividade e de dinamismo.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 18).

O mito, por sua vez, é o conjunto de *schèmes*, arquétipos e símbolos que convergem para um relato fundante. Para ilustração do exemplo do mito, atentamos, inicialmente, que algumas indagações podem nos ajudar na concepção da imagem mítica: a) quais *schèmes* se repetem? A que arquétipo está relacionado tais *schèmes*? Quais os símbolos representam o arquétipo? Que mito está representado por tais símbolos?

Tomemos o exemplo do “mito da sabedoria”, que, no cenário atual, possibilita relacionar com a imagem do professor ou, numa na perspectiva mitológica grega, com a imagem de Atena (também chamada de Minerva ou Palas).

Ao reunirmos o conjunto de elementos com base no imaginário coletivo, é factível identificar “o mito da sabedoria” pelos mesmos *schèmes* (refletir, ler, analisar, observar, discernir) arquétipos (o sábio) e símbolos (os que representam a sabedoria):

Schèmes → arquétipo → símbolos → mito (1)

Procuramos, com a concepção atual do “mito do professor”, provocar a reflexão dos mitos que estão presentes no contexto atual, como forma de ressaltar que eles não morrem, enquanto vivos no imaginário popular. Ressignificam-se de acordo com a sensibilidade e imaginação simbólica. Esta que, a partir da teoria do imaginário, contribui para a promoção do reequilíbrio nos planos bio-psico-social, que integra a função simbólica que guarda.

A função simbólica do imaginário é a reequilibração do ser humano, na concepção biopsicossocial e diante da vontade humana em buscar estratégia de combate ao inevitável monstro da morte, afinal “a aceitação do destino, da morte, quer dizer, do natural é a caução de uma vida em que todos os possíveis são vividos em plenitude.” (MAFFESOLI, 2010, p. 69). Mesmo assim, o ser humano vai se submeter aos mais diversos meios, como forma de combater esse grande monstro que a morte é representada para cultura, pelo trabalho, atividades físicas, tratamentos de beleza, cirurgias, medicamentos, roupas, acessórios e demais estratégias de combate.

No imaginário, esse grande monstro se revela representado pelos semblantes do tempo, a angústia, a partir de três símbolos: teriomórficos, ligados à animalidade;

catamórficos, ligado à queda; e nictomórficos, ligado às trevas. Todos eles representados por imagens que se sinalizam no cotidiano em caminho com o tempo.

Os estudos do imaginário nos ajudam a refletir sobre símbolos que estão presentes no meio social, para que, a partir deles, possamos colocar em questão ideias pautadas apenas no cientificismo. Tomemos, como exemplo, a representação simbólica da “raposa”, no universo de viabilidades de representações simbólicas presentes em várias hipóteses imaginantes.

Nas Ciências da Natureza, temos a raposa animal. A raposa, numa percepção negativa, é a representa simbólica que, personificada em quem despreza com arrogância, como vemos na fábula “A raposa e as uvas”, de Esopo, na Grécia antiga. De modo aproximado, observamos a imagem negativa da raposa na literatura, na Alemanha, ao considerarmos que “no vale do Reno ficaram famosas as histórias de ‘*Rhijnhaert de Vos*’, a raposa que, juntamente com o lobo e o urso, infernizavam as florestas da região.” (LUYTEN, 1992, p. 28).

Não obstante, a imagem da raposa surge como símbolo da virtude do amor no clássico “O pequeno príncipe”, de Exupéry (2009). Em desenhos animados, a raposa, por vezes aparece como animal astuto – “a raposa e corvo” – e por vezes como animal emotivo – “a água e a raposa”.

Pretendemos apresentá-la numa dimensão contrária ao paradigma cartesiano e que possibilite múltiplas formas de pensar. Uma contribuição que tanto a formiga quanto a cigarra podem oferecer para a formação da moral humana, quando diz “nós que acabamos de dar um lugar tão belo à imaginação, pedimos modestamente que saiba dar lugar à cigarra ao lado do frágil triunfo da formiga” (DURAND, 1989, p. 295).

Possivelmente, a intenção de Durand (1989), nessa fábula, que, por sua essência, é metafórica, considera como factível harmonizar trabalho e diversão de forma equilibrada, promovendo o surgimento de uma nova reflexão a partir do texto literário, que, neste caso, deixará de ser concebido como um fardo para pensar o futuro, na visão capitalista, em detrimento de buscar harmonizar capital e qualidade de vida.

Possibilita associar “a formiga” ao mito do trabalho, e “a cigarra” ao mito do prazer, constituintes dos seus trajetos antropológicos, em que

não é o sentido descritivo do trajeto antropológico que define as categorias, mas sim cada uma das categorias que suporta trajetos característicos. É a combinatória global que constitui a *realia* e não a univocidade discursiva da sua descrição explicativa. O conceito de trajeto antropológico é a afirmação simultânea da reversibilidade garante da globalidade do fenômeno humano e

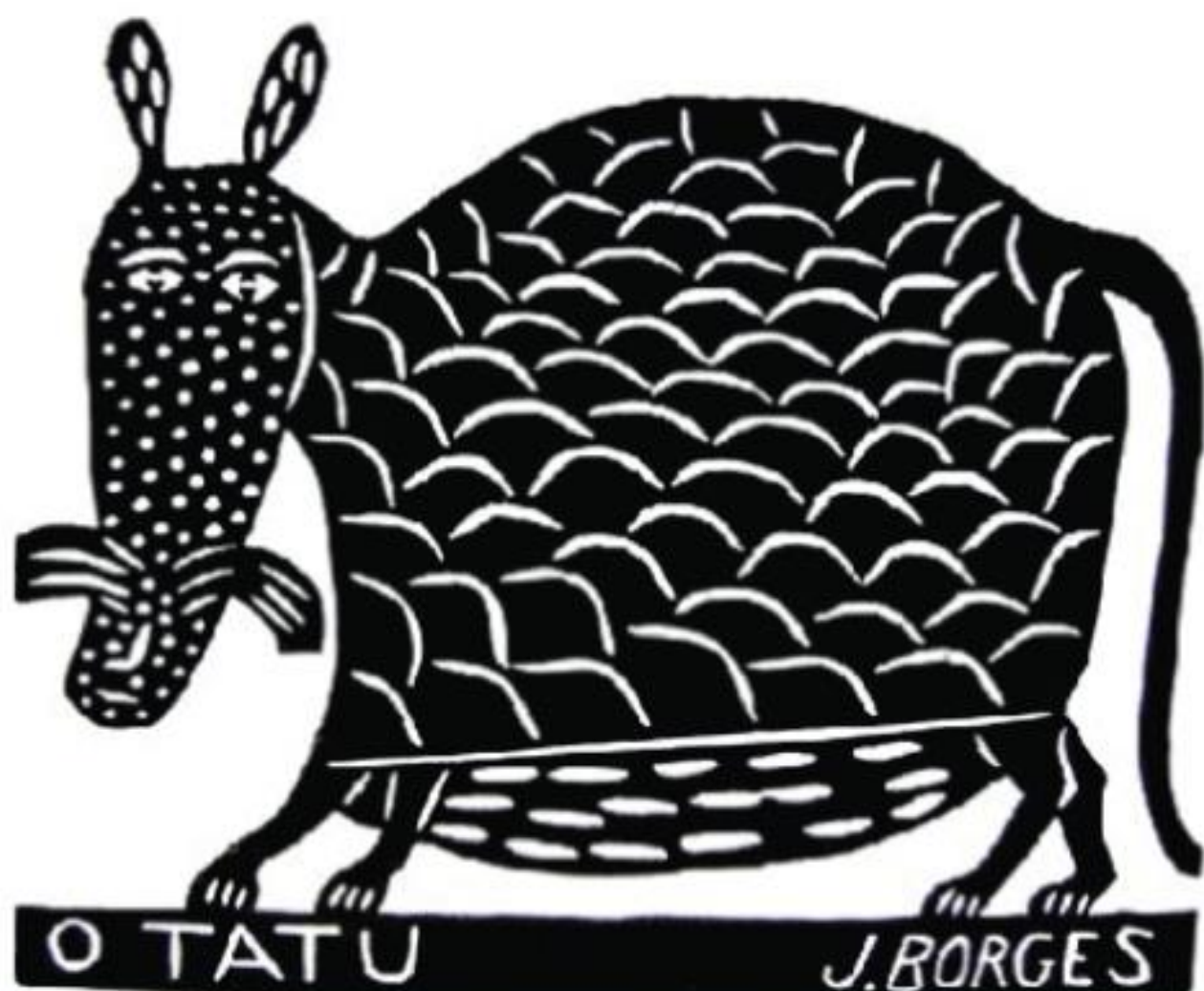
da obrigação lógica de começar a descrição por uma ponta categorial do quadro. (DURAND, 1996, p. 63).

Ao in(concluir) esta seção, consideramos que as reflexões apresentadas rumo a uma tópica pela teoria do imaginário possibilitaram o encontro com teóricos que ancoram os estudos por outra racionalidade proposta, mediados pelo imaginário. Uma epistemologia. Ao reconhecermos o imaginário como a arte de viver e ética, percebemos profusas possibilidades de reequilibração do ser com o meio, em todas as dimensões da vida. Na contramão de uma pedagogia limitada, encontramos na pedagogia do imaginário, viabilidades de impulsionar novos saberes mediados pelo equilíbrio entre razão e imaginação, em que o símbolo, o simbólico e a imaginação compreendem a função imaginante que impele o ser a perceber-se em seu trajeto antropológico, que a vida acontece em constante movimento, envolvendo simultaneamente o ser, tanto biológico como socialmente. Concepções que estruturam a teoria do imaginário de Gilbert Durand, dimensionada de encontro a questões racionalistas. Portanto, não se esgotam rumo a uma tópica.

Para tanto, na seção adiante mantemos a intensão desafiante de caminhar fora dos trilhos do racionalismo, por experiência e outros saberes, conforme vemos a seguir.

3

SOBRE CAMINHAR FORA DOS TRILHOS
DO RACIONALISMO, EXPERIÊNCIA E
OUTROS SABERES



A xilogravura de J. Borges “O tatu”, representando o animal presente na paisagem do Agreste pernambucano, tal uma metáfora de uma dança com o mesmo nome¹⁴, inicia esta seção como um convite a participarmos da dança do conhecimento num “enlace” e “desenlace” necessários, que nos levem a caminhar fora dos trilhos do estrito racionalismo. De modo complementar à apresentação da xilogravura para a abertura desta seção, inspiramo-nos na representação simbólica do que o tatu faz, ao cavar novas direções e evitar trilhas prontas. Assim, é possível experienciar diferenciadas vias, que permitam uma caminhada mais livre, que possibilitem o desenvolvimento da pesquisa, em busca de vivências e saberes diversos.

Nesta seção, abordamos questões que dialogam sobre a experiência, a partir de concepções filosóficas que concebem a palavra na perspectiva das subjetividades. Em seguida, tematizamos o saber-experiência ou por uma educação que considere o vivido. Direcionamos a crítica para o pensamento racionalista, por se pretender universal. Por fim, refletimos sobre as questões do vivido, da cultura e da educação, distantes da lógica econômica e política que cerceiam a produção cultural.

3.1 A EXPERIÊNCIA: NOTAS FILOSÓFICAS

A concepção do termo experiência pode ser remontada a partir de períodos filosóficos e históricos diversos. Optamos por apresentar um breve trajeto de reflexões, a partir da filosofia clássica até a contemporaneidade, como estratégia para demonstrar que novas percepções filosóficas foram responsáveis por problematizar o termo e superar a lógica racional imposta pela filosofia clássica sobre tal noção.

Diferente do seu mestre Platão (428/427 – 348/347 a.C.), Aristóteles (384 – 322 a.C.) concebe a existência de apenas um mundo, que é o que vivemos. Em relação à arte, a poética em Aristóteles alude às reflexões sobre a vida, com ênfase na tragédia, sobre o que é experienciado emocionalmente enquanto obstáculo para o verdadeiro conhecimento. Destarte, “para Aristóteles a experiência é necessária, mas não o suficiente, não é a própria ciência e sim seu pressuposto necessário” (LARROSA, 2018, p. 39).

A experiência, na visão aristotélica, é situada em inferioridade à ciência, conforme aponta o filósofo, ao afirmar que “em geral, a possibilidade de ensinar é indício de saber; por

¹⁴ Tatu – Dança de pares, cujos participantes evoluem enlaçados e depois se desenlaçam, para executar o bate-pé. Integra o baile do fandango no sul do Brasil. Ver mais sobre a dança “Tatu” no Tesouro de Folclore e Cultura Popular Brasileira, disponível em <<http://www.cnfcp.gov.br/tesouro/00001661.htm>>

isso nós consideramos mais ciência a arte do que a experiência, porque [os homens da arte] podem ensinar e os outros não” (ARISTÓTELES, 1984, p. 12). Assim, a influência do pensamento aristotélico sobre o que é experienciado, numa dimensão racional e em detrimento do mundo sensível, é confirmada pela ciência moderna. Por quase dois milênios, a produção de subjetividades foi colocada à margem do pensamento, este concebido, equivocadamente, como verdadeiro, universal, científico.

Ancorado nos estudos de Martin Jay (2004) na obra *Canções da experiência: Variações modernas americanas e europeias sobre um tema universal*, Pedro Pagni (2014) avança com a concepção do termo experiência enquanto *experientia* (latina) e *empeiria* (grega), limitada a uma perspectiva não reflexiva, crua, experimento científico. Pagni opta por explorar a palavra experiência vinculada aos termos alemães *Erlebnis* e *Erfahrung*, por entender que tais categorias podem ser utilizadas para problematizar as restrições dos termos latino (*experientia*) e grego (*empeiria*), estes que limitam a experiência ao campo empírico e ao experimento. Defende que tais expressões alemães contribuem para a filosofia da educação, visto que “buscam tanto restituir a base mais ontológica que epistemológica necessária ao sujeito da experiência, oferecendo-lhe um sentido transcendental, quanto devolver à ação formativa seu sentido moral, em função da aquisição de sua autoconsciência na história” (PAGNI, 2014, p. 26), o que torna possível alargar a concepção do termo experiência numa perspectiva mais livre e possível, como ponto de partida que constitui as atividades da formação humana e cultural.

A questão é que, apenas nos dois últimos séculos, vemos surgir na filosofia pensamentos que dão sinal de ruptura com o paradigma moderno e que possibilitam demais abordagens relacionadas com o vivido. Arthur Schopenhauer (1788-1860) foi um dos expoentes do pensamento ocidental e cogitou que a filosofia concebia o mundo como vontade e representação. Para o filósofo, o mundo se mostra não a partir daquilo que podemos representar, mas por um saber experienciado, que acontece pelo corpo em que cada fenômeno, cada manifestação se revela como vontade única de representação. Assim, questiona o pensamento moderno, por entender que

[...] também a experiência e a história ensinam a conhecer o homem; contudo, mais frequentemente OS homens e não O homem, isto é, a experiência e a história fornecem mais notícias empíricas sobre o comportamento mútuo das pessoas, de onde surgem regras para a própria conduta, em vez de um olhar profundo na natureza interior do homem. (SCHOPENHAUER, 2005, p. 322-323)

Tal concepção parte da compreensão de que somos mais que animais racionais, pois constantemente somos atravessados por um fluxo de desejos, paixões, afetos, sonhos inerentes ao ser. Produção de subjetividades míticas, que, por sua própria essência, nos leva ao desejo de estar juntos; sentir juntos, sofrer juntos. Schopenhauer (2005) valorizou o olhar, o sensível, a causalidade, em que a vontade vai além do tempo e do espaço, uma vez que “através da experiência, aprendemos a conhecer a nós mesmos e aos outros.” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 390)

Gaston Bachelard (1996), no texto *O mito da digestão*, na obra *A formação do espírito científico*, retoma o pensamento de Schopenhauer, para afirmar que

[...] o que se busca nas relações sociais é o bom ou o mau humor: é no relacionamento com o homem que Schopenhauer procurava argumentos para sustentar seu sistema, ou, como ele dizia de modo tão sintomático, *alimentos de misantropia*. Na realidade, o conhecimento dos objetos e o conhecimento dos homens procedem do mesmo diagnóstico e, por certos traços, o real é antes de tudo um alimento. (BACHELARD, 1996, p. 209).

A aproximação entre os dois filósofos no excerto, dá-se por Bachelard aludir ao pensamento de Schopenhauer para iniciar o estudo do mito da digestão, ao considerar que otimismo e pessimismo são questões de estômago, que envolvem as relações sociais refletidas pelo bom ou mau humor, respectivamente: “a experiência física trabalhará no plano da experiência biológica” (BACHELARD, 1996, p. 216), possível de relacionar com ditos populares como “*Saco vazio não fica em pé!*”, em alusão à necessidade de se alimentar primeiro para trabalhar de bom humor depois; “*Parece que não comeu hoje!*”, para aludir à representação de pessoa mau humorada; além de metáforas, como “*fome de leão*”, “*come como um cavalo*”, “*morto de fome*”, e ademais que materializam o mito da digestão em tempos atuais.

Na obra *Estudos*, Gaston Bachelard, ao propor a noção em torno da *razão aberta*, considerou que

No século XIX [...] a ciência era real pelos seus objetos, hipotética pelas ligações estabelecidas entre os objetos [...] o novo físico inverteu a perspectiva [...] agora os objetos é que são representados por metáforas, e é sua organização que representa a realidade [...] a reflexão é que vai dar sentido ao fenômeno inicial, sugerindo uma sequência orgânica de pesquisas, uma perspectiva racional de experiências. (BACHELARD, 2008, p. 13).

Esta abertura suscitou um movimento de mudança na concepção da experiência que por muito tempo foi tida como um saber inferior. Tal mudança permite compreender que

Num sentido mais específico, o significado da palavra *experiência* se desdobra e, num primeiro momento, se refere ao conhecimento adquirido na prática. Sendo isso um “acumulado”, sua origem está no passado. A experiência aqui implica em memória. Mas, se pensarmos justamente na origem desse processo, vimos que se trata de um vivido. O que está na origem da experiência adquirida não é um livro, mas são vivências. Essas vivências foram produzindo em nós um conhecimento tácito que foi crescendo e se firmando a partir de alguma forma de inscrição na consciência. (AMATUZZI, 2007, p. 13).

Assim, a experiência que está no vivido apreendido a partir dos percursos da vida e, por assim dizer, subjetivos, inscritos na consciência que forma o imaginário das pessoas. Tal concepção nos leva a refletir que o vivido constitui o trajeto antropológico de Gilbert Durand, entendido como “o incessante intercâmbio existente, ao nível do imaginário, entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas emanando do meio cósmico e social” (DURAND, 2014, p. 38).

O trajeto antropológico é experiência e se constitui, desde a infância, como algo em constante movimento entre objetividades e subjetividades que integram a vivência de cada pessoa, no processo de transformação do meio a que pertence. Os estudos da reflexologia “do recém-nascido parece-nos evidenciar a trama metodológica sobre a qual a experiência da vida, os traumatismos fisiológicos, a adaptação positiva ou negativa ao meio virão inscrever os seus motivos e especificar o ‘polimorfismo’ tanto pulsional como social da infância” (DURAND, 2014, p. 34). Reúne imagens que, simbolicamente, representam crenças, práticas, costumes em um grande caldeirão de saberes que constitui imaginário humano do sagrado ao profano.

Ao refletirmos sobre a experiência, enquanto vinculada ao nosso trajeto antropológico, observamos que Jorge Larrosa (2018), ao perceber a educação sob dois pontos de vista – um firmado na ciência e na técnica (herdado da corrente positivista) e o segundo, na política e na crítica (amparado na ideia de que o professor precisa desenvolver seu lado crítico) –, propõe uma terceira forma de refletir sobre a educação, alicerçada na experiência e no sentido. Larrosa (2018) compreende que experiência é tudo que nos acontece, tudo o que ocorre conosco, no sentido da vida. Entende que, a cada dia, se passam muitas coisas com as pessoas, mas experienciam-se poucas. Isso decorre de questões como excesso de informação, excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho.

Um excesso de informação que, por sua vez, leva a uma quase “antiexperiência” (LARROSA, 2018), em sociedades que mais priorizam a informação do que o saber refletido na experiência. Excesso de opinião que se confunde com o fluxo de informação obtido e que torna, por assim dizer, as pessoas arrogantes, ao se definirem prontas a ter opinião sobre tudo;

tal obsessão afasta a experiência e faz com que nada aconteça. A falta de tempo com tudo que passa demasiadamente depressa provoca a busca pelo novo, pelo mundo moderno, dificultando a conexão significativa com o que nos acontece. Excesso de trabalho, em que as pessoas confundem, equivocadamente, experiência com trabalho e isso impossibilita experienciar algo novo. Experiência que não deve ser confundida com experimento, considerando que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2018, p. 25).

Assim, o sentido subjetivo do termo “experiência” reconhece probabilidades abundantes, nas quais a noção implica a desconstrução de paradigmas conceituais estabelecidos. Toda vivência é válida e bem-vinda para a arte e a filosofia, visto que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). É algo que perpassa a intersubjetividade das pessoas enquanto vivência manifesta por vezes de modo individual, por vezes com a coletividade, como um fenômeno que organicamente integra o trajeto antropológico de cada pessoa.

A experiência, na coletividade, pode ser observada num momento em que entendemos que “a formação grupal estruturada cede espaço à socialidade, que é um movimento das massas que não se funda tão-somente a partir da lógica da identidade, mas na lógica da emocionalidade, das experiências e dos sentimentos compartilhados”, conforme explica Maffesoli (1998, p. 105). O que é experienciado move as pessoas pelo prazer de estarem juntas, que por sua vez ajuda a compreender tal noção no contexto das estruturas sociais e formativas da pós-modernidade.

Maffesoli (2009) ressalta a necessidade de experienciar o amplamente vivido, considerando que “o critério da verdade não é mais considerado como simples encadeamento de pensamentos, mas que dele fazem parte os curtos-circuitos, as tentativas atrevidas, em suma, a audácia daquilo que está vivo” (MAFFESOLI, 2009) no imaginário coletivo, por meio dos saberes populares de um país que possui uma vasta produção cultural.

De modo complementar, Pedro Pagni e Rodrigo Gelamo (2010) ajudam a pensar a experiência como tema filosófico, cogitada como um problema da contemporaneidade, visto que, se por um lado, a palavra é entendida no meio acadêmico apenas como *experimentum*, graças às ciências modernas, por um viés distinto é concebida como inerente à formação humana no âmbito da existência cotidiana, portanto circula em várias áreas do saber, inclusive na educação.

Assim, “por ser portadora do sensível, do subjetivo e do inefável, dos quais a filosofia, a ciência e a linguagem, constituintes dos saberes educacionais, se esquivam para garantir a racionalidade da prática educativa, a experiência é deixada de fora de sua planificação racional.” (PAGNI; GELAMO, 2010, p. 17) Tais autores sugerem a reflexão sobre a experiência na dimensão estética como contraposição e resistência ao reducionismo do termo.

Isto posto, o retorno à concepção de experiência recria espaços em que seja possível “dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência, tradicionalmente, menosprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida” (LARROSA, 2018, p. 40). A palavra tem um sentido afiado, preciso, necessita de direcionamento sensível para se permitir utilizar, de forma mais livre em tempos atuais, depois de ter atravessado um percurso que se iniciou na filosofia clássica e que foi ressignificada para legitimar sua perspectiva na pós-modernidade recente.

Nesse sentido, abordamos no subitem a seguir “o saber-experiência ou por uma educação que considere o vivido”, após contemplar os itinerários e concepções filosóficas que a experiência percorreu para se tornar acessível e fomentadora de pesquisa na perspectiva do sensível.

3.2 O SABER-EXPERIÊNCIA OU POR UMA EDUCAÇÃO QUE CONSIDERE O VIVIDO

O saber-experiência decorre da valorização do conhecimento, mas, ao mesmo tempo, não permanece nele. Avança ao questionar estereótipos e preconceitos por uma educação que considere o vivido em si mesmo. Trata-se de um debate sobre a noção do que é experienciado na Educação, sobre o entendimento da liberdade criativa, para transcender a educação técnica e racionalista.

O subtópico em tela parte da concepção de que há pessoas que conseguem aprender sem necessariamente vivenciar o cotidiano escolar. Pessoas que aprenderam com a experiência da vida e que nos levam a refletir que

A potência não se divide. Não há senão um poder, o de ver e de dizer, de prestar atenção ao que se vê e ao que se diz. Aprendem-se frases e, ainda, frases; descobrem-se fatos, isto é, relações entre coisas e, ainda, outras relações, que são da mesma natureza; aprende-se a combinar letras, palavras, frases, ideias... Não se dirá que adquirimos a ciência, que conhecemos a verdade, ou que nos tornamos gênios. Saberemos, contudo, que, na ordem intelectual, podemos tudo o que pode um homem. (RANCIÈRE, 2015, p. 47).

O trecho alude à capacidade que possuímos, a partir do vivido, na mediação entre as coisas e o mundo e para além do que o discurso científico oferece. Alerta para o que vemos, dizemos e sentimos como um saber experienciado inscrito para além da retórica escolar do conhecimento, como um alerta para o que se vive. Trata-se de considerarmos que não se escreve “somente com a mão: o pé também dá sua contribuição. Firme, livre e valente ele vai pelos campos e pela página” (NIETZSCHE, 2001, p. 43). Como criação e transformação do mundo, a consideração do vivido, epistemologicamente, possibilita a construção de vivências sem limitar o saber-experiência dos fenômenos.

Recorremos à arte, a partir da ilustração da transformação do barro em tijolo batido, em que o oleiro usa os saberes experienciados como um movimento constante e, no momento que se encerra a experiência com a produção, novamente ela se renova para que a produção continue, mas nunca será igual à anterior, posto que é nova. O saber-experiência¹⁵ parte do vivido, “posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2002, p. 28). Trata-se de um movimento que remete ao eterno retorno, dado que organiza e se reorganiza constantemente.

O trabalho do oleiro, como metáfora de um movimento cíclico, envolve continuamente o processo para a confecção do artefato: os moldes de madeira vazados para preparação do tijolo; a preparação do local para organização da olaria; a retirada e preparação do barro; a montagem da olaria com os tijolos produzidos; a organização do fogo para

¹⁵ Elegemos o pensamento de Larrosa sobre a noção de experiência por entender que, na dimensão do sensível, existe uma íntima ligação que conflui com o que propomos na pesquisa em relação à produção das xilogravuras do participante da pesquisa. O autor considera a experiência enquanto “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece (LARROSA, 2018, p. 32).

cozinhar os tijolos; a venda do produto; a manutenção da casa. O molde da madeira como base para fazer nascer o tijolo. Finalizado o que foi experienciado uma nova experiência é (re)organizada, em que os saberes diferenciados demonstram que “em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2002, p. 24).

O cuidado com o tempo e o respeito a todo o processo necessário para a confecção do tijolo confirma a paciência do oleiro como fundamental. Uma produção de subjetividade alcançada com o tempo e que nos convida a refletir a respeito do saber-experiência que permite ser compreendido “na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, o que foi experienciado é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista do vivido, nem ‘conhecimento’ nem ‘vida’ significam o que significam habitualmente” (LARROSA, 2018, p. 30-31). Demonstra que o saber experienciado é cada vez mais raro, por falta de tempo e por remeter a um excesso de trabalho ao ser comparado com o imediatismo atual.

As olarias de ontem ficaram guardadas no imaginário e perderam seu calor humano ao serem ressignificadas pelas novas tecnologias, o que tem possibilitado a reflexão quanto ao que foi vivenciado, uma vez que “existe na experiência cotidiana do espaço vivido uma forma de *junção*, de ajustamento ao outro do grupo e a esse ‘outro’ que é a natureza. O ritmo, *ruthmos*, é, ao mesmo tempo, fluxo e fonte. Movimento e repouso.” (MAFFESOLI, 2010, p. 92) As olarias foram transformadas em silêncio e memória, ambos inimigos mortais da produção de subjetividades. Rechaçam viabilidades distintas de conhecer e se conhecer a partir dela, visto que, por se tratar de atividade manual, a partir da queima da madeira, articula também com a metáfora do artesão que trabalha com a madeira. Ao talhar a madeira e constituir uma nova obra, o artesão lança mão do fazer artístico, em que seus saberes-experiências moldam peças das mais variadas formas: um galho seco transforma-se em uma ave, um tronco em um animal, um pedaço de madeira em objeto de decoração, pedaços de madeira que viram telas, uma cruz.

Árvores secas e ou pedaços de madeira, que antes virariam lenha para queimar no fogo, agora, mediados pelo imaginário, transformam-se em objetos de arte. Madeiras que na lógica racional-utilitária serviriam apenas para queimar, ressurgem como fênix, simbolicamente, transformadas em brasas para aquecer no frio; lembranças como as brasas para o antigo ferro de passar. O saber-experiência remete à compreensão do mundo a partir da representação simbólica da árvore:

[...] toda árvore e toda madeira, enquanto servem para confeccionar uma roda ou uma cruz, servem, em última análise, para produzir o fogo irreversível. É por esses motivos que na imaginação qualquer árvore é irrevogavelmente genealógica, indicativa de um sentido único do tempo e da história que se tornará cada vez mais difícil inverter (DURAND, 1989, p. 236).

Assim, o sentido que guarda o saber experienciado, como forma de se permitir parar para pensar, olhar, escutar, sentir com calma, aduz à leveza do pensamento. Devagar, o que é experienciado segue. Abre caminhos e constrói saberes populares presentes no imaginário que integra a vida humana e o conhecimento.

O saber-experiência suscita a reflexão de como temos percebido o cenário social e cultural a partir uma educação que considere o vivido, o sentido, numa concepção ampla em que os saberes experienciados, a cultura e a educação estejam integradas. Temas a serem tratados no próximo subtópico.

3.3 EXPERIÊNCIA, CULTURA E EDUCAÇÃO

O subtópico que se apresenta sugere a reflexão sobre a experiência em sua relação com a cultura e educação como tríade que entrecruza a produção artística popular. A educação, imbricada com a cultura – por considerarmos que a origem latina da palavra educação, etimologicamente, também envolve a cultura – é relacionada com o que é vivido e que, organicamente, aprendemos no cotidiano, uma vez que “para imaginar a possibilidade de falar, temos que reinventá-la, ressemantizá-la, dar-lhe um novo rigor, um novo sentido, para que possa continuar dizendo, dizendo-nos” (LARROSA, 2018, p. 87).

Assim, ao invés de pensarmos conceitos estanques e pontuais de cada termo isolado, passamos a considerar, com a tríade experiência, cultura e educação, a compreensão de que a cultura popular é aquela que, de certa forma, nasce com as pessoas, “qualquer um de nós é mestre, que sabe contos, mitos, lendas, versos, superstições, que sabe fazer caretas, apertar mão, bater palmas e tudo quanto caracteriza a cultura anônima e coletiva” (FOLHETIM, 1979, *online*). Que dinamizada, a partir das vivências, a interação com o meio amplia-se na convergência de saberes e conhecimentos revelados de modo diverso e dinâmico, nunca passível de ser meramente categorizada individualmente, posto que é coletiva:

[...] uma “grande cultura” é aquela que sabe articular os seus pluralismos, aquela que sabe que, ao lado, em torno das suas instituições, das suas pedagogias e das suas hierarquias funcionais, dar lugar a efervescência das suas margens, tecer o seu texto cultural com todos os intertextos que o compõem. (DURAND, 1996, p. 183).

Articulada com seus “pluralismos”, a experiência educativa pensada a partir da cultura envolve a diversidade e o dinamismo. Ressalta as criações, transmissões, aproximações, apropriações e interpretações de elementos simbólicos nas relações que se estabelecem entre as pessoas e com o meio como algo processual, que enaltece seus processos simbólicos enquanto constituintes da formação humana, que, ao mesmo tempo, reúne e intersecciona a experiência, a cultura e a educação.

Paulo Freire contribui com a reflexão proposta, ao considerar que “a cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens” (FREIRE, 1980, p. 38). Ele percebe a cultura como algo fundamental, cujas atividades que as pessoas realizam entre si estão imbricadas em suas experiências de vida, que transformam a própria cultura. Percebe que a educação, em especial a educação popular, deve partir da realidade do povo para uma construção coerente da formação humana.

Por se tratar de uma educação construída em conjunto com o povo, entende que precisamos, não de “uma pedagogia para o oprimido, mas uma pedagogia com o oprimido” (FREIRE, 2005, p. 17), que promova a libertação do ser. Defende que é da relação teoria e prática que os saberes experienciais se (re)constroem, como busca da superação do senso comum, para se tornar conhecimento consciente e crítico. Assim, é importante que elas se percebam como promotoras de sua história.

A tríade experiência, cultura e educação, na dimensão dos estudos do imaginário, permite compreender como acontece o processo que integra organicamente saberes, culturais e educacionais.

Ao contemplar tais saberes, a relação entre experiência educativa e cultura conflui no sentido teoria/prática e integra, organicamente, vivências que surgem a partir dos costumes e tradições culturais de um povo como “possibilidades de um pensamento de educação elaborado a partir da experiência” (LARROSA, 2018, p. 38). A ampliação epistemológica da educação compreende a dinâmica sociocultural que se encontra latente nos modos de ser, sentir e agir das pessoas, a partir da cultura, relaciona imagens que, por sua vez, veiculam múltiplos sentidos mediados simbolicamente entre o *eu* e a pessoa próxima. Tal argumento poético a respeito da experiência cultural nos leva a crer que

Se os homens se podem compreender mutuamente através do tempo da história e das distâncias das civilizações, se os mitos, as literaturas e, inclusivamente, os poemas podem ser universalmente traduzidos, é porque toda a espécie *homo sapiens* possui um patrimônio inalienável e fraterno que constitui o império do imaginário. (DURAND, 2014, p. 69).

Imersos no referido patrimônio inalienável da cultura, ao retomar espaços de produção de cultura que existem em Pernambuco, como o Memorial J. Borges, em Bezerros, por exemplo, vemos o quanto integramos e somos atravessados por saberes e experiências que retroalimentam o imaginário e os sentidos do vivido. Nos cordéis e xilogravuras produzidas no local, razão e imaginação criadora convergem e tornam-se processos inerentes ao ser e ao modo como as pessoas interagem entre si, em que:

A produção cultural e a própria construção de um conceito para a região não podem ser explicadas apenas pela perspectiva econômica ou política, e sim que eles são o resultado do percurso histórico de um espaço social e afetivo, decorrente de muitas décadas, montados a partir de diferentes discursos que lhes concederam vários atributos morais, culturais, simbólicos etc. (AZOUBEL, 2006, p. 2).

A produção cultural ou a criação de dados conceitos e saberes escapa à leitura mimetizada comumente relacionada às práticas culturais, em que artesãs(ões), cordelistas, poetisas(poetas), contadoras(es) de histórias, cantadoras(es) populares, em seus espaços de produção de cultura, integram organicamente o processo de constituição do percurso histórico de cada pessoa. Os valores conservados e transmitidos remetem a uma diversidade de representações simbólicas, que, em sua gênese, são artefatos importantes à compreensão da Educação. Assim, a percepção dos mitos e narrativas (contos, fábulas, lendas, literatura, arte) que veicularam imagens arquetípicas possibilitam a criação de uma tipicidade sociocultural e formativa, em que

[...] não há desenvolvimento do cérebro sem “educação” cultural. Longe de pôr a cultura no singular – já que o homem tem um instinto demasiado disperso para subsumir toda a espécie num único comportamento social – o trajeto antropológico pluraliza e singulariza “as culturas” sem esquecer a natureza biológica do homem que, para a ciência, não é de forma nenhuma um “paradigma esquecido”. (DURAND, 1996, p. 82).

“Educação cultural” como um processo em que os grupos passem a interagir como um ecossistema social organizado, que sinaliza a experiência também integrada à cultura e à educação, de modo orgânico. Vivência, cultura e educação, que se materializam na produção do artista e revelam saberes populares que superam a lógica racional dita determinante.

Assim, das reflexões propostas com a tríade experiência, cultura e educação, é possível superar concepções estanques para vislumbrar a produção cultural de modo mais orgânico – considerando o imaginário – em que a cultura popular e variadas sensibilidades participam e trazem elementos para a discussão.

A próxima seção, “A imagem para além da ilustração, à luz da teoria do imaginário”, apresenta-se como um convite para pensarmos a dimensão imagética, conforme vemos a seguir.

4

A IMAGEM PARA ALÉM DA ILUSTRAÇÃO: ASPECTOS À LUZ DA TEORIA DO IMAGINÁRIO



A xilogravura “Os pássaros”, de J. Borges representa simbolicamente “os estados superiores do ser” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 686), a abertura simbólica à imaginação, ao flunar. Como pássaros, permitamo-nos alçar voos por meio do horizonte de imagens.

Assim, ao longo desta seção, abordamos os aspectos relacionados à fisionomia e à tipologia da imagem, em uma perspectiva do sensível. Em seguida, de modo complementar, refletimos sobre como é idealizada a relação entre imagem e mito. Adiante, discutimos como a imagem é manifesta pelos regimes diurno e noturno propostos por Gilbert Durand. Por fim, relacionamos algumas premissas sobre a imagem para além da ilustração, percebida a partir de uma fantástica transcendental.

4.1 A FISIONOMIA E A TIPOLOGIA DA IMAGEM: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Neste subtópico, contemplamos os aspectos introdutórios da fisionomia e a tipologia da imagem, na percepção do sensível, ancorados nos estudos do imaginário. De início, consideramos pertinente resgatar a reflexão durandiana da imagem, ao rememorar que é este artefato que nos faz (re)criar o que se percebe ao nível da visão. Por ser dinâmica, surge como “uma imagem que, antes de mais, tem por função um reconhecimento social” (DURAND, 1964, p. 29), media a apreensão sensível dos fenômenos.

Apenas no final do século XIX é que surgem os estudos das imagens, na compreensão do sensível, dada a potência imagética para além do pensamento moderno racional. Tal resistência decorre do fato de que, diferente do Oriente¹⁶, “o pensamento ocidental e especialmente a filosofia francesa tem por constante tradição desvalorizarem ontologicamente a imagem e psicologicamente a função da imaginação, ‘fautora de erros e de falsidades’” (DURAND, 1989, p. 17). A concepção epistêmica da imagem foi percebida, durante muito tempo, apenas numa concepção descritiva.

¹⁶ Foi o filósofo chinês Confúcio (552 a.C. - 479 a.C) quem afirmou pela primeira vez que “uma imagem vale mais que mil palavras”. O pensamento do filósofo potencializou a comunicação simbólica no Oriente, conforme observamos até os dias de hoje, por meio dos ideogramas e outras imagens, como a xilogravura, que nasceu na China, conforme explica Souza (2007). Todavia, a cultura ocidental priorizou a escrita em detrimento da imagem e só mais adiante rendeu-se ao poder das imagens.

É Gaston Bachelard (1996) que, de início, propõe a transcendência da fisionomia da imagem, ao reconhecer que a imaginação criadora exerce fundamental importância, dada a capacidade que possui em relacionar as imagens, no processo de interpretação do mundo. É autor que, em sua obra, reconhece que as imagens formam instâncias do psiquismo, em que os conceitos construídos surgem a partir do processo de oposição das imagens, uma vez que não há imagem sem imaginação, que, por si, provoca o surgimento de novas representações. A imaginação apela à capacidade de cada pessoa de conceber as imagens e produzir o imaginário.

Durand (1989), a partir das concepções de Bachelard (1996), observa que a fisionomia da imagem, na dimensão do imaginário, possibilita concebê-la de maneira mais aprofundada. Avança para além da concepção descritiva da imagem, que, superficialmente, considera apenas simetria, padrão, textura, de maneira sistematizada e sintética, ao ressaltar que, “no domínio tão complexo da antropologia, é preciso desconfiar das sistematizações fáceis da tipologia que alinha a obra de arte, ou o esboço de obra de arte que é a imagem, pelo comportamento pragmático” (DURAND, 1989, p. 262). A desconfiança em torno do que se apreende apenas em nível da visão se revela como uma atividade primordial à criatividade, ligada à formação e à expressão que a imagem remete.

Ao passo que a imaginação permite ampliar a percepção do *cosmos*, em elo com o mundo interior, dimensiona uma energia vital para além do racional, potencialmente poética, criadora. É fantástica. Em constante movimento, envolve cargas afetivas, que por si mesmas revelam-se enquanto atração. Com as imagens, metaforicamente, reconhecemos as potencialidades do psiquismo ativo, as mudanças que a imaginação permite dimensionar e emergir a tendência poética.

Compreender a tipologia das imagens implica considerar, inicialmente, que elas se apresentam em uma diversidade de sentidos e de intencionalidades narrativas, a depender do nível de expressão. Interessa-nos com a pesquisa o estudo das tipologias das imagens “literárias” (BACHELARD, 1997), (DURAND, 1989) e “arquetipais” (JUNG, 2000) e (DURAND, 1989).

Na obra “A água e os sonhos”, Bachelard (1997) recorre à imagem da água como elemento condutor da imaginação. Faz uma crítica à noção de *complexo de cultura* na psicologia literária, entendido como cultura escolar, tradicional:

[...] a crítica literária que não quer limitar-se ao levantamento estático das imagens deve acompanhar-se de uma crítica psicológica que revive o caráter dinâmico da imaginação seguindo a ligação entre os complexos originais e

os complexos de cultura. Não há, a nosso ver, outros meios para medir as forças poetizantes em ação nas obras literárias. A *descrição* psicológica não basta. Trata-se menos de descrever formas que de pesar uma matéria. (BACHELARD, 1997, p. 20).

Assim, Bachelard, ao criticar o caráter meramente descritivo da imagem, dimensiona o termo para “imagens literárias”, que, no sentido psicanalítico, ressignifica a concepção da palavra. Imagem criadora, que, por ser “mais viva que qualquer desenho”, transcende a forma e é “movimento sem matéria” (DURAND, 1989, p. 34).

Bachelard (1997) e Durand (1989) entendem que as imagens literárias guardam possibilidades de interpretação de modo mais livre, em que a imagem transcende e favorece compreensões que avançam para além da *descrição* psicológica. As imagens arquetípicas, pelo fato de terem “um sentido a priori tão profundo que nunca questionamos seu sentido real” (JUNG, 2000, p. 24).

Jung (2000), participante do círculo de Eranos, do qual Durand também era membro, fundou a psicologia analítica e desenvolveu os conceitos de “inconsciente coletivo” e “arquétipo”. O pensamento de Jung contribuiu com os estudos da imagem desenvolvidos por Durand, bem como na compreensão das imagens arquetipais.

Jung (2000) explica que “o inconsciente coletivo não se desenvolve individualmente, mas é herdado. Ele consiste em formas preexistentes, arquétipos, que só secundariamente podem tornar-se conscientes, conferindo uma forma definida aos conteúdos da consciência” (JUNG, 2000, p. 54). Ou seja, o inconsciente coletivo, por ser inato ao ser humano, é transmitido de geração a geração, desde os primórdios da espécie humana.

Quando a pessoa nasce, tais potencialidades inatas, que estavam guardadas no inconsciente coletivo, são potencializadas e colocadas em prática, como arquétipos, a cada experiência vivida. Para Jung (2000) “o conceito de *archetypus* só se aplica indiretamente às *représentations collectives*, na medida em que designar apenas aqueles conteúdos psíquicos que ainda não foram submetidos a qualquer elaboração consciente.” (JUNG, 2000, p. 17). Tal conceito foi desenvolvido a partir da observação de que existem imagens que são formadas a partir da vivência de cada pessoa, mas que têm estruturas semelhantes.

No que tange à forma e ao conteúdo dos arquétipos, são determinados “apenas quanto à forma e não quanto ao conteúdo, e no primeiro caso, de um modo muito limitado. Uma imagem primordial só pode ser determinada quanto ao seu conteúdo, no caso de tornar-se consciente e, portanto, preenchida com o material da experiência” (JUNG, 2000, p. 57) relacionada a ele.

A concepção de imagem arquetípica de Jung (2000) é retomada por Durand, que a considera como “imagem sempre ativa” (DURAND, 1989, p. 76), em constante movimento a partir da experiência das pessoas.

Nesse sentido, os aspectos introdutórios da fisionomia e tipologia da imagem demonstram que a dimensão sensível destes artefatos se distancia da concepção racional, pautada apenas na descrição da imagem, como algo externo às pessoas. Formam, pela imaginação criadora, o imaginário das pessoas. Sugerem um entendimento voltado para a dimensão subjetiva da visão, da introspecção da narrativa visual, como uma imersão em si e possibilidade de perceber o poder da inventividade, da imaginação de cada pessoa, do conjunto de imagens que constituem o seu imaginário.

Uma experiência que revelará imagens e mitos que participam do cotidiano de cada pessoa, conforme entendemos no próximo subtópico.

4.2 IMAGEM E MITO

No subtópico, refletimos como ocorreu a passagem entre imagem (e a imaginação) e mito, na perspectiva filosófica. Recorremos aos estudos de pensadores do imaginário, para propor tal reflexão neste campo do saber, dada a necessidade de ancorar teoricamente as discussões.

Durand faz ressalvas ao estrito racionalismo e às demais correntes que antecederam e/ou deram continuidade ao pensamento cartesiano. Racionalismo que desvalorizou a função da imaginação, ao considerá-la promotora de erros, diferentemente da razão. Ao criticar, explica que se poderia esperar, parece, que a psicologia geral fosse mais clemente para com a “louca da casa” (DURAND, 1989, p. 17). Na contramão da intenção reducionista da imagem, a teoria do imaginário reconhece as ciências humanas como um largo campo de reflexão e de sua essência, a partir de um repertório nunca exaustivo, que possibilita conceber as tessituras múltiplas da imagem. Integra razão e imaginação como um caminho que constitui o imaginário, visto que

Pela arquetipologia, pela mitologia, pela estilística, pela retórica e pelas belas artes, sistematicamente ensinadas, poderiam ser restaurados os estudos literários e reequilibrada a consciência do homem de amanhã. Um humanismo planetário não se pode fundar sobre a exclusiva conquista da ciência, mas sobre o consentimento e a comunhão arquetipal das almas. Assim, a antropologia permite uma pedagogia e reenvia naturalmente a um

humanismo de que a vocação ontológica manifestada pela imaginação e suas obras parece constituir o coração. (DURAND, 1984, p. 498).

Em relação ao Brasil, país que guarda belas imagens da diversidade cultural, manifestas no calendário artístico-cultural, o pensamento de Durand (1984) provoca a reflexão sobre a contradição que se encontra em pleno século XXI, ao se colocar a imagem, e por conseguinte, a imaginação e o mito, em suspeição.

É contraditório, porque, de um lado, vemos um progresso técnico em constante desenvolvimento, pela imagem reproduzida para a comunicação nas redes sociais, por exemplo. E, igualmente, um pensamento que persiste em desconfiar da imagem como potência imagética para a construção de saberes múltiplos na perspectiva do mito, posto que “a consciência mítica, dá, para lá da linguagem, a primazia da intuição semântica, à materialidade do símbolo, e visa a compreensão fideísta do mundo das coisas e dos homens.” (DURAND, 1996, p. 42). Possibilita-nos desprender da razão cientificista para atualizar a consciência mítica para o contexto atual. Concebemos que o mito é existencial. Revela-se redimensionado na realidade.

Gilbert Durand reconhece que as imagens possuem uma “pedagogia” que as possibilita ser estudadas por elas mesmas, a partir do imaginário. Tal estrutura simbólica entre imagem e mito remete que

[...] não podendo figurar a infigurável transcendência, a imagem simbólica é *transfiguração* de uma representação concreta através de um sentido para sempre abstrato. O símbolo é, pois, uma representação que faz *aparecer* um sentido secreto, é a epifania de um mistério. (DURAND, 1964, p. 11-12, grifo do autor).

São dimensões que possibilitam vislumbrar a imagem como materializadora e significante do mito, porque veicula dado sentido, no que concerne à significação imaginária. Imagens do corpo, imagens mediáticas, imagens da realidade, que se fazem representar na convergência dos *schèmes*, arquétipos, símbolos e mitos, que constituem o imaginário sociocultural ao longo dos tempos e sua perspectiva mítica.

Ao criticar o saber científico do modo como se apresenta nos moldes da ciência moderna, Bachelard (1996) sugere um novo espírito científico mediado pela imagem:

Já que todo saber científico deve ser reconstruído a cada momento, nossas demonstrações epistemológicas só têm a ganhar se forem desenvolvidas no âmbito dos problemas particulares, sem preocupação com a ordem histórica. Também não hesitaremos em multiplicar os exemplos, pois queremos mostrar que, sobre qualquer questão, sobre qualquer fenômeno, é preciso passar primeiro da imagem para a forma geométrica e, depois, da forma

geométrica para a forma abstrata, ou seja, seguir a via psicológica normal do pensamento científico. (BACHELARD, 1996, p. 10-11).

Ao resgatar a concepção de que a imagem vem primeiro, por entender que a imagem se explica automaticamente, Bachelard (1996) provoca um movimento sobre a concepção da imagem, em sua relação com o mito, ao considerar que “quando nos apoiamos em fatos mitológicos, é porque reconhecemos neles uma ação permanente, uma ação inconsciente sobre as almas de hoje.” (BACHELARD, 1996, p. 19).

Outro pensador que contribuiu com o pensamento de Durand e Bachelard sobre a imagem e o mito foi Eliade (1992), ao compreender que

O mito conta uma história sagrada, quer dizer, um acontecimento primordial que teve lugar no começo do Tempo, *ab initio*. Mas contar uma história sagrada equivale a revelar um mistério, pois as personagens do mito não são seres humanos: são deuses ou Heróis civilizadores. Por esta razão suas gestas constituem mistérios: o homem não poderia conhecê-los se não lhe fossem revelados. O mito é, pois, a história do que se passou *in illo tempore*, a narração daquilo que os deuses ou os Seres divinos fizeram no começo do Tempo. (ELIADE, 1992, p. 50).

O excerto aponta para a possível presença de imagens que contribuíram para materializar o mito desde os primeiros primórdios da humanidade, para que “lhe fossem revelados”, aduz a existência de uma imagem primeira.

Ao compartilhar as concepções de Durand, Bachelard e Eliade sobre a relação imagem e mito, ressaltamos que, imersos em uma civilização da imagem, faz-se necessário, mediados pelos estudos do imaginário, reconhecer que a imagem, em sua essência, possui um repertório quase exaustivo, que a coloca como materializadora do mito.

É necessário colocar as imagens em campos distintos, como procedeu Durand (1989) ao dividi-las nos regimes diurno e noturno da imagem, conforme observado no próximo subtópico.

4.3 OS REGIMES DIURNO E NOTURNO DA IMAGEM

Neste subtópico, fazemos uma imersão nos estudos da teoria do imaginário de Gilbert Durand quanto às estruturas do imaginário e os regimes diurno e noturno da imagem. Importa-nos ressaltar que os aspectos teóricos a seguir apresentados potencializam a leitura de imagens que circulam no cotidiano e na arte.

A teoria do imaginário de Gilbert Durand (1989) está alicerçada em três estruturas do imaginário, relacionadas com a maneira que determinada cultura, ou pessoa, comporta-se diante da angústia do tempo que passa, a morte. A estrutura heroica (ou esquizomórfica) do Regime Diurno e as estruturas mística e sintética do Regime Noturno, em que o autor da teoria

[...] coloca a luz no seu regime diurno tipificado pelas estruturas heroicas (Zeus, Apolo, Prometeu, Teseu, Hércules, entre outros, encarnam a luz, com os seus símbolos mais significativos: a arma heroica, o sol, o ar, o batismo), enquanto as trevas aparecem do lado do regime noturno tipificado pelas estruturas sintéticas e místicas (Hades e Dioniso encarnam as trevas, com os seus símbolos mais significativos: a noite, a lua, a caverna, o ventre). (DURAND, 1984, p. 506-507).

Tais regimes apresentam, em suas respectivas estruturas, um dinamismo de representações opostas, tendo em vista que, de um lado, relaciona-se com as representações de imagens que remetem ao combate, à luta, ao externo de si, o regime Diurno. De maneira distinta, relaciona-se com as representações de acolhida, aconchego, calma, do mergulho dentro de si, o Regime Noturno.

O Regime Diurno, na perspectiva dos opostos, é antitético, sugere dividir, partir, ir de encontro, “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” (DURAND, 1989, 41). A estrutura heroica simbolizando o Regime Diurno apresenta-se por imagens da divisão, da separação, do reinar. Um Regime de antítese vai de encontro, combate o monstro, luta contra as trevas, contra o tempo mortal, contra o Cronos.

Segundo Durand (1989), o Regime Diurno está dividido em duas partes antitéticas “*As faces do tempo*” e “*O cetro e o gládio*”. “*As faces do tempo*”, por intermédio dos *símbolos teriomórficos, nictomórficos e catamórficos*, aludem à angústia da morte representada, simbolicamente, por imagens que revelam/potencializam distintas imagens alusivas à animalidade, treva e queda, respectivamente. Gilbert Durand, ao reconhecer que, “de todas as imagens, com efeito, são as imagens animais as mais frequentes e as mais comuns” (1989, p. 51), elege como representação da angústia da morte, a “animalidade”, atribuída aos *símbolos teriomórficos*. Animais, tanto no aspecto negativo como positivo, participam do imaginário humano.

Sobre os *símbolos teriomórficos*, por fazerem relação com a “animalidade”, Durand alerta-nos para a necessidade de que é preciso realizar uma imersão no imaginário. Buscam pelas imagens avançar na dimensão arquetipal e geral. Consideram também características

que aludem às representações desses animais existentes ou fantásticos. Na mitologia grega, percebemos papéis que remetem a personagens como Minotauro, Medusa, Sátiro, Centauro, Sereias e demais isomorfismos. Na dimensão social atual, é interessante observar que pessoas adjetivam as outras. Atribuem a elas imagens de animais com representações simbólicas: “o fera” (pessoas tidas inteligentes por terem alcançado algo como uma aprovação em concursos ou provas), “o touro” (pela força ao desempenhar atividades que exigem esforço físico), “a cobra” (pessoa em que não se deve confiar), “o urso” (pessoa peluda).

Os *símbolos nictomórficos* relacionam-se com a angústia da morte, representados por “paisagens noturnas” (DURAND, 1989, p. 66) e se apresentam simbolizados em situações de trevas, como a noite, os calendários noturnos, a representação do diabo, o racismo, a cegueira, a água negra, o astro noturno (lua), a feminilidade e demais relacionados com a representação das trevas.

Os *símbolos catamórficos* representam, simbolicamente, a angústia do tempo e da morte “diante da temporalidade, parece residir nas imagens dinâmicas da *queda*” (DURAND, 1989, p. 79-80). Temos como ilustrações atribuídas à *queda*: a vertigem, o abismo, a moralização, o fluxo menstrual, a gulodice, o tubo digestivo, o intestino, o ânus, a boca dentada, o sexo feminino, e variados símbolos relacionados.

O segundo grupo de imagens do Regime Diurno, *O cetro e o gládio*, indicam simbolicamente ascensão, por estarem direcionados para o alto ao representar poder, força, a verticalidade. Indica-se simbolizada pelos elementos “a flecha e o gládio”. Tal regime mobiliza verbos de ação, como dividir, separar e lutar. Possibilita às pessoas a eliminação das suas angústias no enfrentamento aos desafios da vida, como vencer e/ou superar os obstáculos do caminho.

Os “três temas” que integram o grupo de imagens d’“o cetro” e “o gládio” são os *símbolos ascensionais, espetaculares e diairéticos*.

Os *símbolos ascensionais* “acompanham-se sempre de símbolos luminosos, de símbolos tais como a auréola ou o olho” (DURAND, 1989, p. 31) e representam a luz contra a queda. Entre os símbolos de ascensão ou ereção, identificamos a representação que alude à imagem do soberano, como, por exemplo, Deus “enquanto a pureza se metamorfoseia em ‘anjo’” (DURAND, 1989, p. 32), aves, pássaros, asas, flechas, lugares altos, a imagem do soberano.

No mesmo esquema de ascensão, opondo-se aos símbolos sombrios, os *símbolos espetaculares* associados com “a luz contra as trevas” “descrevem automaticamente horizontes luminosos na prática da elevação imaginária, horizontes ‘deslumbrantes’, de ‘azul-

celeste’ e dourado” (DURAND, 1989, p. 102), representadas simbólicas por imagens isomórficas presentes na luminosidade, nas religiões, na água purificada, nas cores branca e azul, do sol, de Apolo, da coroa, das auréolas, do olho, da visão, da transcendência.

Já os *símbolos diairéticos* representam a luta do herói contra as trevas, “o dinamismo de tais imagens prova facilmente um belicoso dogmatismo da representação. A luz tem tendência para se tornar raio ou gládio e a ascensão para espezinhar um adversário vencido” (DURAND, 1989, p. 111). Divide, separa, corta ao meio “bem e mal”. Percebemos como se dá a representação da lança e/ou espada dos santos e divindades guerreiras, a tesoura na hora do parto, a cruz para algumas religiões, a guia, o terço, o escapulário, armas que simbolizam a força de espiritualização e de sublimação.

Importa ressaltar que os símbolos diairéticos fazem alusão à sexualidade masculina, em que o “símbolo do sentimento de potência não é sentida pelas crianças humanas como doença ou vergonhosa ausência. É nesse sentido que se encontram, numa espécie de tecnologia sexual, as armas cortantes ou pontiagudas e os instrumentos aratórios” (DURAND, 1989, p. 111-112) representados por falo, flecha, espada, arco, lança, enxada, machado, pau, o avião ao cortar o céu, e profusas imagens “cortantes ou pontiagudas”; incluímos também as armas divinas e as “maças de armas”. Envolve, por assim dizer, as armas do herói e as armas divinas, que participam do imaginário como um grande arsenal dos símbolos diairéticos que distinguem as trevas da luz.

Ao refletirmos sobre o Regime Diurno, constatamos o isomorfismo que liga os diversos símbolos apresentados pelos grupos “*As faces do tempo*” e “*O cetro e o gládio*”. Dada a relação aprofundada dos estudos do imaginário com a psicanálise e por se tratar de um Regime de antítese, que visa transgredir a imposição da lógica racional, Durand reconhece o parentesco dos seus estudos com as representações dos esquizofrênicos, para explicar que

Chegamos mesmo a forjar o neologismo “esquizomorfo” decalcando-o do termo “esquizofrenia”. [...] Esta sistemática não só se harmoniza com todos os trabalhos científicos anteriormente mencionados, como, sobretudo, permite compreender, talvez, as categorias dos saberes pré-lógicos: alquimia, astrologia, cartomancia (divertimo-nos, no nosso livro, a demonstrar que as quatro “cores” do jogo do tarot se distribuíam equilibradamente pelos três grandes conjuntos categoriais que havíamos instituído: esquizomorfia do “cetro” e da “espada”, mística da “taça” e dialética do “denário”. (DURAND, 2014, p. 67).

Assim, as estruturas esquizomorfas do imaginário fazem alusão à angústia e à euforia em um mesmo Regime antitético, representado por polos distintos. No que pertine a “As faces

do tempo”, em sua relação com “O cetro e o gládio”, não discorremos diretamente sobre a esquizofrenia, mas “tem interesse em esclarecer nitidamente por estruturas esquizomorfos que podíamos estudar desmesuradamente aumentadas pela lupa da doença, resta-nos mostrar como a imaginação pode inverter os valores atribuídos aos termos da antítese” (DURAND, 1989, p. 131) como possibilidade de aprendizagem e transformação humana, que o imaginário possibilita pela psicologia.

Adentramos no estudo do Regime Noturno da imagem, apresentado numa dimensão voltada para a harmonia, ou Regime do “eufemismo” (DURAND, 1989, p. 138), que, na intenção de unir, harmonizar, convergir, suavizar, ir ao encontro, sugere peculiares do materno. Um regime que, ao reconhecer que não só a noite sucede ao dia, mas também as trevas nefastas, apresenta-se pela imagem, funde, harmoniza as duas estruturas que o compõem: a estrutura mística e a estrutura sintética.

Enquanto o Regime Diurno tem relação com a dominante postural dos seus símbolos, ao representar a tecnologia das armas, o soberano, o mago, o guerreiro, rituais de elevação e de purificação, de modo inverso observamos que

[...] o *Regime Noturno* subdivide-se nas dominantes digestiva e cíclica, 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. (DURAND, 1989, p. 41).

As dominantes do Regime Noturno da imagem direcionam sua organização em dois grupos: *A descida e a taça* e *Do denário ao pau*.

O primeiro grupo, *A descida e a taça*, apresenta-se subdividido pelos *símbolos da inversão*, *símbolos da intimidade* e *As estruturas místicas do imaginário*. Os *símbolos de inversão* se apresentam “metamorfosando os grandes arquétipos do medo e transformando-os, como que do interior, por integração prudente dos valores benéficos.” (Durand, 1989, p. 151). Como ilustração do símbolo em questão, compreendemos que a imagem do Deus masculino e único no imaginário religioso em que

[...] também as grandes deusas que, nessas constelações, vão substituir o Grande Soberano masculino e único da imaginação religiosa da transcendência serão simultaneamente benéficas, protetoras do lar, dadoras de maternidade, mas, quando necessário, conservam uma sequela da feminilidade temível, e são ao mesmo tempo deusas terríveis, belicosas e sanguinárias. (DURAND, 1989, p. 139).

Temos, como breve exemplo dos “símbolos de *inversão*”, no Brasil, as Grandes-Mães, a imagem d’A *Senhora Aparecida*, na Igreja Católica, como também *Oxum*, no Candomblé e na Umbanda, em que, pelas celebrações, ocorrem a *mater e materia* do Deus soberano em deusas benéficas, cultuadas por religiões no Brasil. Para além do exemplo envolvendo a religiosidade, inserem-se também nos *símbolos de inversão* outras representações simbólicas, que nos permitem compreender que

Podemos, assim, constatar, para concluir, o perfeito isomorfismo, na inversão dos valores diurnos, de todos os símbolos engendrados pelo esquema da descida. O trincar eufemiza-se em engolimento, a queda refreia-se em descida mais ou menos voluptuosa, o gigante solar vê-se mesquinhamente reduzido ao papel de Polegar, o pássaro e o levantar voo são substituídos pelo peixe e pelo encaixe. A ameaça das trevas inverte-se numa noite benfazeja, enquanto as cores e tintas se substituem à pura luz e o ruído, domesticado por Orfeu, o herói noturno, se transforma em melodia e vem substituir pelo indizível a distinção da palavra falada e escrita. (DURAND, 1989, p. 163).

Uma constelação de *símbolos de inversão* representados, simbolicamente mediados por inversões que aludem a miniaturização, encaixamento, *gulliverização*, engolimento, representados pelo corpo (digestão, ato sexual), da água, da mulher, de animais, da Grande-mãe, da música e demais formas simbólicas que aludem à “inversão”.

É possível tomarmos o trecho metafórico dos *símbolos da intimidade*, em que Durand (1989) explica que “o complexo do regresso à mãe vem inverter e sobredeterminar a valorização da própria morte e do sepulcro. Poder-se-ia consagrar uma vasta obra aos ritos de *enterramento* e às fantasias do repouso e da intimidade que os estruturam” (DURAND, 1989, p. 163).

Um “complexo regresso à mãe”, em que os *símbolos da intimidade* possibilitam ser representados por imagens que remetem ao regresso, enterro, sepulcro, morte, caverna, casa, chaves, mandala, o sagrado, ovo, leite materno, mãe, mel, ouro, a barca, a casca de noz, a concha, por exemplo. Como representações simbólicas da intimidade, percebamos que as imagens guardam algo materno, que protege e que acolhe.

Antes de adentrarmos nos estudos do tópico “*As estruturas místicas do imaginário*”, esclarecemos que o termo místico dista do que foi disseminado apenas no sentido religioso. Referimo-nos à mística relacionada à quietude, à vontade de união, à intimidade secreta. Guarda quatro estruturas, facilmente, visíveis: 1) *perseveração*: podemos associar a imagem das bonecas russas em seus desdobramentos, umas dentro das outras, a revelar a dupla negação que ilustram; 2) *viscosidade*: pensamos que a imagem do pé-de-jabuticaba permite

relacionar com a compreensão eufemizante que harmoniza árvore e fruto em uma recusa à separação, uma insubmissão ao regime da antítese; 3) *aspecto concreto*: como um caso particular da segunda estrutura, retomamos a imagem do pé-de-jabuticaba para reafirmar que a imagem em seu *aspecto concreto* revela no trajeto imaginário que demonstra a íntima relação entre árvore e fruto, e 4) *resumo liliputiano*: ilustramos, por meio da imagem dos contos “O pequeno polegar”, de Charles Perrault (1697), “As viagens de Gulliver” de Jonathan Swift (2006), “A chave do tamanho”, de Monteiro Lobato (1942), a compreensão das narrativas envolvendo grande reviravolta dos valores e das imagens que constituem o imaginário.

O segundo grupo de imagens do Regime Noturno – *Do denário ao pau* – nos remete “agora uma constelação de símbolos que gravitam todos em torno do domínio do próprio tempo” (DURAND, 1989, p. 193). Está organizado pelos *símbolos cíclicos*; *Do esquema schème? rítmico ao mito do progresso*; *Estruturas sintéticas do imaginário e estilos da história e Mitos e semantismo*.

Quanto aos *símbolos cíclicos* representados, simbolicamente, a partir da poesia, da história, da mitologia (ou da religião) e percebidos no calendário lunar, no ano solar, celebrações ritualistas anuais que nos remetem às festas de renovação de ciclo, ao relógio, à aurora, ao crepúsculo, divindades do tempo, à domesticação de animais, ao ciclo vegetal, caracol, serpentes, escaravelho, ouroboros, relativos aos símbolos cíclicos.

Para a compreensão *do esquema rítmico ao mito do progresso*, Durand (1989) parte da representação simbólica da cruz e demonstra que está presente em diferentes culturas, sob vários aspectos sócio-histórico-culturais. Considera que o isomorfismo da árvore, em sua ligação com a cruz de madeira, a sexualidade e distintas representações simbólicas, constituem uma constelação mítica representada por intermédio do fogo, da música, da fricção e demais elementos simbólicos.

Gilbert Durand (1989) demonstra, mediante o esquema rítmico ao mito do progresso, “o arquétipo temporal da árvore, embora conservando os atributos da ciclicidade vegetal e da ritmologia lunar e técnica, do mesmo modo que as infraestruturas sexuais desta última, é dominado pelo simbolismo do progresso” (DURAND, 1989, p. 236) uma vez que a dinamicidade em sua produção (roda, cruz, fogo) como um ciclo constante da história que se tornará cada vez mais difícil inverter no meio social, dado que não é só o simbolismo, mas a aprendizagem que ele traz como conhecimento.

Ao analisar as *Estruturas sintéticas do imaginário e estilos da história* Durand (1989), vemos, com efeito, que “estas últimas são *sintéticas* em todos os sentidos do termo, e antes de

mais nada porque integram, numa sequência contínua, todas as outras intenções do imaginário” (DURAND, 1989, p. 236), no que tange ao tempo manifesto numa dimensão revolucionária.

Dividida em quatro subestruturas, a 1ª) da *harmonização dos contrários*, conforme a estrutura indica, possibilita ser ilustrada na xilogravura “Luar do sertão” (J. Borges), remete a imagens que guardam gestos eróticos, direcionadas para a grande rítmica da astrobiologia; 2ª) do *caráter dialético* ou *contrastante* da mentalidade sintética, recorreremos à xilogravura da capa do cordel “O casamento do bode” (J. Borges), que possibilita relacionar com a forma de um drama em que a paixão é modelo; 3ª) da *histórica*, ao se basear na *hipotipose*, possibilita ilustrar, ao visualizarmos a xilogravura da capa do cordel “O encontro de Pinto do Monteiro com Zé Limeira no céu” (J. Borges), que remete à representação que aniquila a fatalidade da cronologia no centro da noção de síntese, pensada em relação a um devir por tematizar a morte, e 4ª) da *hipotipose futura*, compreendemos a partir da xilogravura da capa do cordel “Exemplo da cabra que falou sobre crise e corrupção” (J. BORGES), na qual exemplificamos, na perspectiva messiânica, que “a quarta estrutura se manifesta pela hipotipose futura: futuro é presentificado, é dominado pela imaginação.” (DURAND, 1989, p. 241). Tais estruturas inauguram a *estrutura progressista* e instalam na consciência a vontade de acelerar a história e o tempo, a fim de os perfazer e dominar.

Nas considerações a respeito dos *Mitos e semantismo* que integram o Regime Noturno da imagem, Durand (1989) critica o pensamento de Lévi-Strauss sobre o mito, porque, para Lévi-Strauss, “se poderia definir o mito como o modo do discurso em que o valor da fórmula *traduttore, traditore* tende praticamente a zero” (DURAND, 1989, p. 243). A concepção limita o entendimento sobre mito a apenas relações sintáticas. Os questionamentos ao pensamento de Lévi-Strauss sobre o mito se levantam porque, na concepção da teoria do imaginário, de Gilbert Durand, compreendemos o mito constituído por uma linguagem arquetipal que não é fixa, dado o caráter diacrônico da narração mítica.

Ao discorrer sobre o mito em sua relação com a música, a Mãe d’água e aproximados contextos míticos, como a mitologia mexicana, por exemplo, Durand (1989), com os estudos do imaginário, conclui sua crítica a Lévi-Strauss, ao afirmar que todo mito, “seja como for, pelo seu duplo caráter discursivo comporta *estruturas sintéticas*” (DURAND, 1989, p. 255) a procura do tempo perdido, num esforço de reconciliação entre tempo eufemizado e morte simbólica.

Realizadas as considerações dos dois regimes, percebemos a oposição dos regimes à convergência de ambos para o equilíbrio humano com o meio ambiente, em todas as suas

dimensões. Ao observarmos a oposição entre os dois regimes, ressaltamos a importância da convergência de ambos como favorecedores que atuam no cotidiano, como forma de promover o (re)equilíbrio das pessoas, de modo orgânico, no e com o planeta. Ao apresentar trechos musicais e/ou poéticos como representação da imagem comentada confirmamos que os regimes estão presentes na vida das pessoas e da coletividade como um movimento dinâmico e constante, que não se encerra aos olhos das pessoas que observam as imagens.

Pela potência imagética que a imagem possui, à luz do imaginário, vislumbramos a imagem por uma fantástica transcendental, conforme o próximo subtópico.

4.4 A IMAGEM: POR UMA FANTÁSTICA TRANSCENDENTAL

Neste subtópico, entendemos, mediados pelos estudos do imaginário, que a imaginação transpassa a imagem interligada meramente ao mundo exterior, numa dimensão transcendental. É um movimento de imersão e emersão da imagem, que ocorre a partir da percepção das pessoas em sua relação com a história, com a sociedade, com a cultura, com a relação forjada com os objetos materiais e com as pessoas, uma “Fantástica transcendental”, em que

[...] esta expressão seria mais que um simples jogo de palavras se pudéssemos mostrar agora que essa função de imaginação é motivada não pelas coisas, mas por uma maneira de carregar universalmente as coisas como um sentido segundo, como um sentido que seria a coisa do mundo mais universalmente partilhada. Por outras palavras, se pudéssemos provar que há uma realidade idêntica e universal do imaginário. (DURAND, 1989, p. 260).

Percebemos que, devido ao imediatismo tecnológico das imagens, apenas um dos órgãos dos sentidos tem sido privilegiado: a visão. Esta atua de forma limitada, descritiva e distante de uma perspectiva sensível. Diferentemente, “uma imagem simbólica precisa constantemente de ser revivida” (DURAND, 1964, p. 29) por intermédio das mais variadas linguagens que contemplam, inclusive, profusos sentidos, para além da visão.

A concepção transcendente, dada a potência que imagem possui, vai além do que é posto diante dos olhos, percebe-se com a alma. É a capacidade do espírito humano, interligada à imaginação, e que possibilita o sensível, a percepção da imagem como artefato potencial para além da leitura dos olhos, longe das teorias intelectualistas que, de modo equivocado, concebem a imagem e a sua simbologia. Tal concepção sugere ler com todos os órgãos.

A educação pelas imagens alude, inicialmente, que desconfiemos das limitações da própria imaginação para que possamos imergir no “Museu imaginário” que

[...] também permite um inventário geral dos recursos imaginários, uma *arquetipologia geral*. Impõe-se então uma educação estética, totalmente humana, como educação fantástica à escala de todos os fantasmas da humanidade. Não só nos é possível reeducar a imaginação no plano do traumatismo individual como o tenta a “realização simbólica”, não só se pode corrigir individualmente o déficit imaginário, causador de angústia, pela psicoterapia que utiliza o “sonho acordado”, como também as técnicas ditas “de ação psicológica”, as experiências “sociodramáticas” esboçam uma pedagogia da imaginação que a educação deve ter em conta para o bem e para o mal. (DURAND, 1989, p. 295).

Assim, é movimento de valorização das subjetividades que impele a pessoa a buscar conhecimentos nas experiências, no vivido, o que, por sua vez, está relacionado com a ampliação do repertório de imagens inconscientes. Integram tal repertório elementos que contribuem para estruturar o processo de educação pelas imagens, à luz da teoria do imaginário de Gilbert Durand, de modo que

A imagem pintada, esculpida, etc., tudo o que se poderia chamar *símbolo iconográfico*, constitui múltiplas redundâncias: «cópia» redundante de um sítio, de uma cara, de um modelo decerto, mas também representação pelo espectador daquilo que o pintor já representou tecnicamente... É certo que existem variações na intensidade simbólica de uma imagem pintada e na intensidade significativa do sistema de redundâncias iconográficas. A imagem veicula mais ou menos «sentido». (DURAND, 1964, p. 14-15, grifos do autor).

Como “símbolo iconográfico”, reconhecemos a premissa de que o símbolo não é do domínio da semiologia, mas ligado a uma semântica sensível, que atravessa o ser humano, que possibilita ser pensado para além da lógica do mero realismo fático, artificialmente dado. Vislumbra a essência das imagens mediante movimentos ligados ao sensível, num sentido intersubjetivo do trajeto de criação e de imaginação.

Sobre universalidade dos arquétipos, Durand (1989) alude à necessidade constante de desconfiança, com relação à sistematização simplificada da tipologia da imagem. O autor alerta, no fundo, sobre o perigo da lógica dualista. Alerta-nos para não categorizarmos, por exemplo, o Regime Diurno como uma corrente de consciência masculina.

Quanto aos estudos que envolvem a imagem observada quanto “o espaço, forma ‘a priori’ da fantástica”, Durand (1989) a concebe que “**nunca** o cubo percebido será tão espontaneamente cubo como o cubo imaginário. A imaginação voa imediatamente no espaço e a flecha imaginada por Zenão perpetua-se para além da contagem do tempo existencial.”

(DURAND, 1989, p. 272-273, grifo nosso). Critica a forma como são analisadas de modo imediatista e que indicam, a princípio, uma pobreza essencial, carente de percepções abundantes pelo imaginário. Sugere o aprofundamento sobre a imagem pelo sensível, interligado com todos os sentidos. Durand recorre a Piaget para ressaltar três aspectos da imagem que contribuem para a sua fantástica.

A primeira é a ocularidade, ao lançar o olhar sobre a imagem, o sujeito experiencia sensações e excitações sensoriais. Possibilita o olhar poético, na dimensão do sensível (DURAND, 1989). A segunda é a profundidade da imagem, concebida em seu aspecto psíquico e não apenas geométrico (DURAND, 1989). Uma percepção a mais do espaço à viagem longínqua, que, tal como a vida, é manifestação. A terceira é a ubiquidade da imagem, que, de encontro à geometria euclidiana, envolve ao mesmo tempo a participação e a ambivalência das representações imaginárias (DURAND, 1989). Três aspectos que guardam em seu bojo a imagem por uma fantástica, que é eufemismo, a esperança, o espírito.

Ao tematizar a “universalidade dos arquétipos” e “o espaço, forma ‘a priori’ da fantástica” é o momento de analisar “o esquematismo transcendental do eufemismo” que integram os elementos para uma fantástica transcendental

No que envolve *o esquematismo transcendental do eufemismo*, em sua relação com o tempo, Durand (1989) reconhece o espaço numa dimensão afetiva, que, numa topologia fantástica, possibilita qualquer estudo da imaginação como uma espécie de jogo espacial e qualitativo ao mesmo tempo, em dois grupos, com direções qualitativas do espaço e estruturas arquetipais que unem e constituem as categorias do imaginário.

A imagem está para além da possibilidade de superar o imediato, o aparente, o superficial. É um movimento de imersão em que, guiados pelo eufemismo, pela esperança, pela dúvida, nos permitimos atravessar o pensamento humano para além da lógica realista ou como quem busca a mera essência da imagem. Imaginar é essência de espírito, converge para a imagem, numa dimensão transcendental.

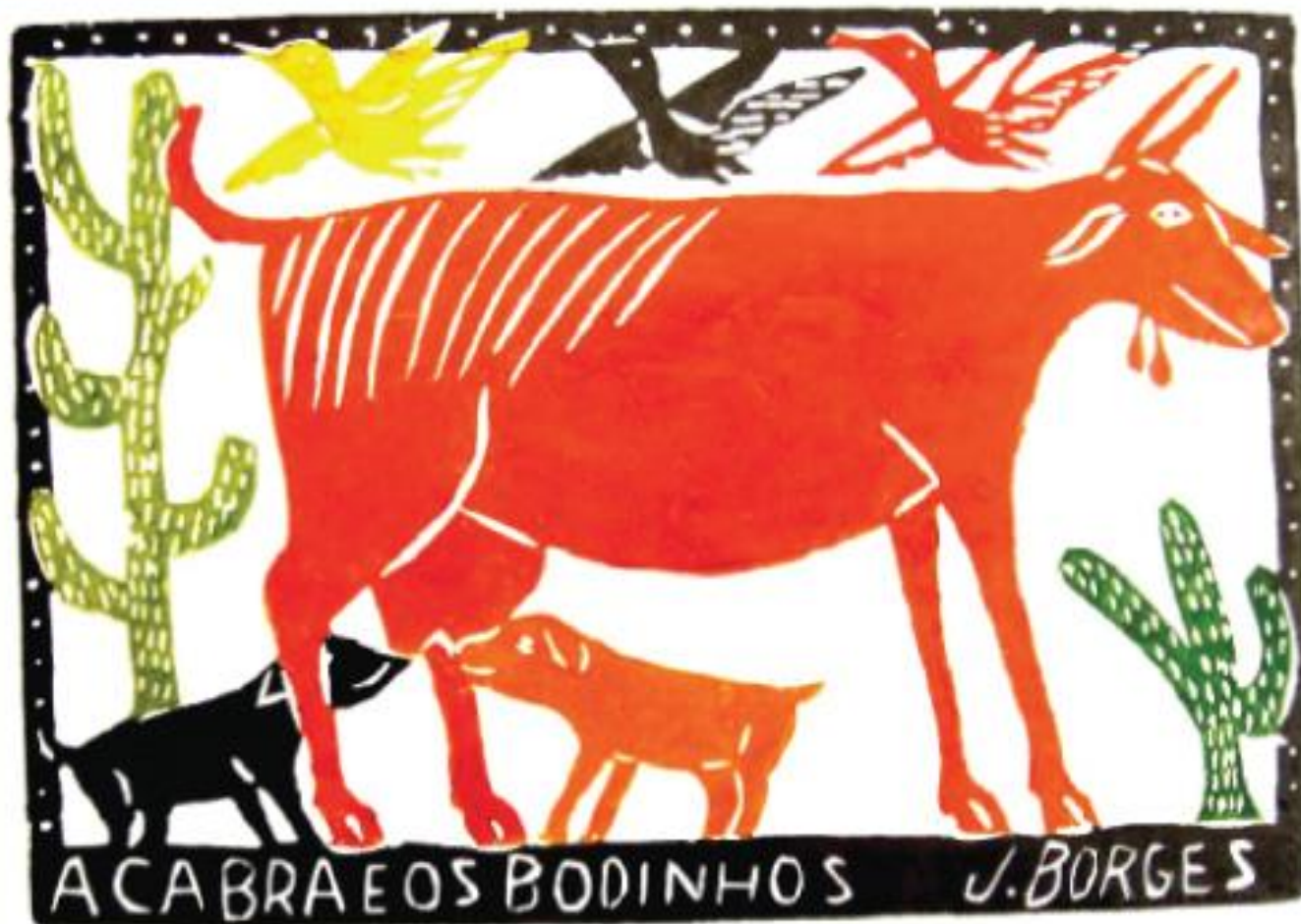
As reflexões propostas nesta seção possibilitaram a apresentação dos elementos que estruturam a teoria do imaginário de Gilbert Durand, com vistas a pensar a imagem para além da ilustração. Impulsionou-nos a perceber nas imagens de si e dos demais movimentos que se integram organicamente e sinalizam saberes em várias dimensões do imaginário humano. São imagens guardadas no inconsciente coletivo das pessoas, como um grande museu do imaginário, sobre a imagem como materializadora do mito. Ao tecermos as concepções sobre os Regimes Diurno e Noturno da imagem, ressaltamos o equilíbrio das pessoas, ao convergirem organicamente. Parte de uma justificável (re)construção de uma civilização da

imagem, numa concepção transdisciplinar, como uma imersão no universo das imagens, à luz da teoria do imaginário.

A próxima seção apresenta os “Caminhos metodológicos pelo imaginário”, elaborados a partir da pesquisa qualitativa e dos aspectos voltados para a reflexão sobre as xilogravuras, na obra do participante da pesquisa.

5

CAMINHOS METODOLÓGICOS PELO IMAGINÁRIO



A xilogravura “*A cabra e os bodinhos*”, de J. Borges abre esta seção como “um instrumento de atividade celeste em benefício da terra” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 156). Uma representação simbólica como metáfora da importância de considerar metodologias que se conectam com o mundo. A cabra, que consegue subir montanhas, atravessar passagens estreitas, íngremes, dificuldades, sobrevive. Gera vidas. Geramos novos conhecimentos com a pesquisa que, simbolicamente, localiza a exterioridade.

Nesta seção, discorreremos sobre os sentidos que possibilitaram a aproximação com uma concepção das imagens eleitas para a pesquisa. Refletimos, inicialmente, sobre a contribuição do método fenomenológico e arquetipológico para os estudos do imaginário. Em seguida, demonstramos o quanto a abordagem qualitativa é bem-vinda no estudo, com vistas à produção do saber simbólico. Adiante, tratamos dos tipos utilizados e, na sequência, apresentamos as concepções que dimensionam o sensível nas xilogravuras de J. Borges. Por fim, apresentamos a técnica e as categorias de análise eleitas.

5.1 O CARÁTER FENOMENOLÓGICO E ARQUETIPOPOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia da pesquisa se insere na perspectiva fenomenológica. Entendemos que “para explorar o universo do imaginário, da recondução simbólica, é a fenomenologia que se impõe e só ela permite ‘reexaminar com um olhar novo as imagens fielmente amadas’” (DURAND, 1964, p. 63). Tal dimensão acentua e potencializa, pelo imaginário, a fecundidade de representações que as imagens guardam. Na busca pela origem que antecede as explicações, a recepção do método fenomenológico instiga a reconstruir significados da imagem, para além do que já está sedimentado, pronto, acabado, determinado.

Buscamos, ancorados do imaginário, ressaltar o caráter sensível do saber, afinal “uma fenomenologia do imaginário deve, antes de tudo, entregar-se com complacência às imagens e seguir o poeta até o extremo das suas imagens sem nunca reduzir esse extremismo, que é o próprio fenômeno do *élan* poético” (DURAND, 1989, p. 20). Trata-se, pois, da possibilidade de recriação do que podemos apreender com a imagem.

De modo simultâneo, contemplamos a perspectiva arquetipológica de Gilbert Durand, por considerarmos que os elementos centrais da reflexão propostas são os mitos e os arquétipos justificados pela oportunidade histórica e pela permanência relativa ao objeto, com

vistas à concepção de uma pedagogia do imaginário presente na obra de J. Borges. As perspectivas, fenomenológica e arquetipológica, contribuem para pensar que

Sempre que um “novo espírito científico” se manifestou – e o espírito científico é sempre novo, senão o espírito não passa de um arrazoadado escolástico – o conforto intelectual insurgiu-se contra aqueles que, “fora do círculo”, parecem impedir que as coisas se processem sossegadamente. Mas quando uma revolução epistemológica se vem abater nas margens da antropologia – o que significa que, mais cedo ou mais tarde, toca na moral, nos costumes, nos critérios de verdade, religião, etc... – a efervescência indignada dos letrados é mais ativa. **É exatamente o que sucede com o nosso empenhamento arquetipológico, esse crime de lesa majestade mítico constituído pela proclamação de “estruturas antropológicas” para a totalidade das representações do *sapiens sapiens*.** (DURAND, 1996, p. 147, grifo nosso).

O caráter fenomenológico e arquetipológico da presente pesquisa se apresentam enquanto resistência ao racionalismo científico clássico e abrange a opção pela abordagem qualitativa. Compreendemos que não existe apenas uma ciência dominante ou, igualmente, apenas um ponto de vista científico definido e respaldado exclusivamente em princípios da racionalidade moderna, mas que diferenciadas epistemes são apresentadas a partir de tais perspectivas.

Pretendemos a horizontalidade entre quem pesquisa e o participante da pesquisa, a partir da sua arte, com vistas para a construção do saber, mediados por uma abordagem qualitativa. Consideramos que, a partir desta abordagem, revela-se um processo de deslocamento epistêmico, reconhecendo nos atores sociais possibilidades diversificadas de, de repente, redimensionar a pesquisa, “onde a vivência na pesquisa – e a pesquisa da vivência – (re)orienta os sujeitos a construir novos modos de interagir e de descrever a realidade em que se inserem” (CARDOSO; CARVALHO, 2018, p. 201), ao passo que fomenta novas epistemologias. A contemporaneidade trouxe para a pesquisa viabilidades distintas e, aqui, redimensiona as possibilidades de se investigar a partir da relação pessoa/pessoa ou pensamento/imagem. A nós, a investigação realizada de modo linear, hierarquizado, não mais se sustenta, dada a concepção da realidade cíclica das coisas. É o mito, em sua forma espiralada, que tem demonstrado o eterno devir, que se renova na relação do eu com o meio como algo transcendente.

Encontramos na perspectiva qualitativa, em interface com a teoria do imaginário, o aporte necessário para nos afastar de metodologias reducionistas, guardiãs de premissas e representações homogêneas. Afinal,

Uma das estruturas que fundam a dimensão sensível da realidade e da existência está relacionada com as formas pelas quais é produzido o conhecimento. Na contemporaneidade, a natureza do social, as relações entre sujeito e cotidiano, entre a ação e seus sentidos e significados, são valores que, quando incorporados no processo de conhecimento dos fenômenos sociais, podem levar à junção sensível entre imaginário e saber. (CARDOSO; CARVALHO, 2015, p. 106).

Cardoso e Carvalho (2015) argumentam que não é possível conceber a neutralidade científica enquanto paradigma estruturante da produção do saber. O elo entre pesquisador, ator social e campo de pesquisa surge a partir de formas variadas de pensar a pesquisa e que possibilitem a revalorização do comum. Assim, com a teoria do imaginário, a dimensão qualitativa é (re)orientada pelo fato de que o sensível revela a pluralidade de saberes silenciados, subalternizados, mas que podem (e devem) emergir redimensionados na pesquisa.

5.2 OS TIPOS DE PESQUISA ELEITOS E OUTROS ASPECTOS

Os tipos de pesquisas eleitos para o estudo são o bibliográfico e o exploratório. A escolha deu-se devido à subjetividade com que realizamos o estudo, ancorados na Teoria do imaginário de Gilbert Durand, tanto na perspectiva teórica, quanto na acepção das xilogravuras eleitas para análise. Assim, buscamos com a pesquisa exploratória, melhorar a aprendizagem, mediados pelas xilogravuras do participante da pesquisa.

Procuramos ampliar o conhecimento que as imagens das xilogravuras conservam para além de respostas racionais e descobrir múltiplas possibilidades de enfoque, visto que, na acepção durandiana, “o imaginário não é, como ainda se pensa, uma vaga abstração, uma vez que segue regras estruturais, com vistas a uma hermenêutica” (MELLO, 1994, p. 48), pois fomenta leituras para além do entendimento reducionista da imagem. Ressaltamos que a perspectiva bibliográfica da pesquisa mantém relação com a organização teórica da discussão e a perspectiva exploratória com a análise simbólica empreendida.

Destarte, a coleta de dados contempla: revisão bibliográfica sobre a vida e obra do participante da pesquisa; visita ao Memorial J. Borges; conversa com o artista; estudo sobre xilogravuras do artesão.

A escolha pela conversa com o artista aponta para a metodologia mais adequada e coerente com o que pretendemos a pesquisa. Como um caminho que se distancia de planos e roteiros pré-definidos, a conversa nos aproxima do participante da pesquisa, visto que a experiência e a espontaneidade de J. Borges têm muito a nos dizer para a construção do

trabalho. Entendemos que, por intermédio das conversas, não incorreremos na mera reprodução de perguntas e respostas e, assim, nos distanciamos do mito grego de Procrustes:

Procrustes ou Procrusto era um ladrão que recebia, em sua casa, diversos viajantes. Sempre os oferecia sua cama para estadia. Contudo, aos visitantes que eram maiores que a cama oferecida, cortava-lhes os membros; aos que eram menores, esticava-lhes as extremidades até caberem milimetricamente na cama. (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 168)

Por se tratar de um momento da pesquisa que prioriza a experiência e busca dar voz de modo mais espontâneo aos percursos vividos pelo participante, acolhemos a conversa como procedimento pensado para o estudo, sem com isso perder o rigor metodológico, posto que:

Não se trata, no bojo da conversa como metodologia de pesquisa, de categorizar as falas dos sujeitos interlocutores da ação investigativa, de inseri-las em quadros descritivos ou em conceitos-chave, recolher dados dela e analisá-los. Trata-se, antes, de pensar com elas, escutá-las, pensar a partir delas, com toda imprevisibilidade, incomensurabilidade, inventividade e contingência que a pesquisa pode revelar. (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 169)

Uma conversa que possibilita o despertar do pesquisador na e com a investigação de modo horizontal junto ao participante da pesquisa, a partir da experiência do vivido, compartilhada durante a conversa.

5.3 XILOGRAVURAS: DO PARTICIPANTE AO UNIVERSO DA PESQUISA

Elegemos a produção artística de J. Borges porque, na dimensão do sensível, as xilogravuras do artista aludem a uma (possível) pedagogia do imaginário, que entrecruza educação e cultura popular e revela saberes múltiplos para uma “pedagogia imaginante”.

O universo da pesquisa corresponde à produção de xilogravuras de J. Borges. Buscamos explorar a obra do artista, bem como investigar produções artísticas e biográficas complementares acerca da idealização e organização do seu acervo, que auxiliem na leitura simbólica das imagens. Vislumbramos, por meio das xilogravuras, dimensões que constituem o imaginário sociocultural, do ponto de vista mítico, representado pela convergência dos *schèmes*, arquétipos, símbolos e mitos presentes nas imagens. As xilogravuras foram eleitas para as categorias centrais da pesquisa, a saber: 1) Pedagogia do imaginário; 2) Experiência e

Educação e 3) Imagens e função imaginante, a partir da interlocução entre educação e a cultura popular.

Não pretendemos criar estereótipos da cultura popular com as xilogravuras analisadas, mas oferecer uma possibilidade para pensar a representação da cultura popular pelas imagens enquanto um universo epistêmico de saberes relacionado à pedagogia imaginante do artista em questão. Cogitamos pensar sobre como a Pedagogia do imaginário acontece, na medida em que possibilita, a partir das xilogravuras, ressaltar, na concepção do sensível, elementos que compõem e representam, simbolicamente, o museu das imagens nas dimensões pedagógica e cultural.

5.4 A TÉCNICA E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Antes de apresentar a técnica de análise eleita para este trabalho, julgamos pertinente abordar o termo forjado por Gilbert Durand: a Mitodologia do método arquetípico, nos estudos do imaginário.

A Mitodologia é uma ferramenta de análise que possibilita contemplar diversas áreas: Linguagens, Psicologia, Sociologia, Medicina, História, Estética e ademais. Com a Mitodologia, discutimos sobre as bases fenomenológica e arquetípica da pedagogia do imaginário, a partir da leitura interdisciplinar das xilogravuras do artista. Tal leitura suscita percepções variadas. Questiona paradigmas idealizados pelo pensamento moderno-cristão-cartesiano.

Ao planejarmos analisar as bases simbólicas que interseccionam a educação e a cultura popular, cogitamos a organicidade com que as duas perspectivas porventura dialoguem, quanto ao estudo da imagem, em que a Mitodologia, por intermédio da mitocrítica, é apresentada como técnica de análise mais adequada ao estudo.

Uma proposta que sugere um diálogo interdisciplinar, em que a Educação, concebida como experiência e ferramenta de transformação liberta do pensamento dominante, abre-se como um leque, que traz entre suas varetas uma gama de probabilidades de intersecção epistêmica. Entre elas, a cultura popular. A Cultura Popular imbricada com a Educação é observada enquanto capaz de revelar saberes populares, que, por muitas vezes, foram silenciados e não chegaram a ser compartilhados.

Ao intentarmos cogitar acerca dos elementos que fundamentam a pedagogia imaginante na obra de J. Borges, cogitamos, a partir das xilogravuras escolhidas, um viés

mais amplo de conhecimentos possíveis, para além da pedagogia cientificista. Ao ser concebida como pedagogia imaginante libertamo-nos do pensamento tido como verdadeiro e fechado para desenvolver, pelo sensível, possibilidades e olhares distintos.

O contato direto com as xilogravuras escolhidas sugere refletir em que medida a pedagogia do imaginário articula o pensar sobre as xilogravuras de J. Borges. De início, por se tratar de imagens que transcendem o caráter meramente descritivo, para além da pedagogia cientificista técnico-racionalista. Por conseguinte, pela potência imagética que as xilogravuras guardam no imaginário das pessoas sensíveis à arte nordestina brasileira, tanto por parte de brasileiros como de apreciadores de nacionalidades diferentes.

À luz da teoria do imaginário de Gilbert Durand, com base na Mitocrítica, idealizamos a análise simbólica das imagens. O estudo pretendido das xilogravuras percorre as trilhas do imaginário, em que a produção artística de J. Borges dimensiona a pedagogia do imaginário, plena de uma sinergia entre artista e obra. Então, as técnicas de análise eleitas para a pesquisa foram: a mitocrítica e análise simbólica, com vistas a refletir sobre a pedagogia do imaginário de J. Borges.

A mitocrítica, análise proposta por Durand a partir dos estudos sobre Psicocrítica de Charles Mauryon, traduz-se na significação do “emprego de um método de crítica literária (ou artística), em sentido estrito ou, em sentido ampliado, de crítica do discurso que centra o processo de compreensão no relato de caráter ‘mítico’ inerente à significação de todo e qualquer relato” (DURAND, 1985, p. 251-252). Visa, assim, a síntese de todas as críticas que envolve o mito nas mais profusas dimensões voltadas para a compreensão do caráter mítico passível de ser aplicado, tanto no sentido restrito, quanto ampliado.

A mitocrítica compõe o estudo amparado na Mitodologia, ferramenta de análise que permite o estudo mítico de modo convergente, nas xilogravuras de J. Borges, uma vez que “se debruça sobre o mítico, quer ele esteja patente ou latente, nas suas mais variadas facetas (mitemas, mitologemas etc.)” (ARAÚJO; ALMEIDA, 2018, p. 21).

Para o estudo de tais xilogravuras, elegemos a mitocrítica (DURAND, 1996) como possibilidade de análise das narrativas míticas presentes nas mais diversas mitologias, cientes de que “a maioria dos mitos gregos foi recontada e, conseqüentemente, modificada, articulada e sistematizada por Hesíodo e Homero, pelos rapsodos e mitógrafos” (ELIADE, 2016, p. 10). Fabulações míticas que se transformam culturalmente, ao longo dos séculos, e se ressignificam a cada período, num movimento que mantém viva a presença do mito em tempos atuais.

A partir dos direcionamentos sobre as técnicas de análise, passamos a explicar as categorias de análise da pesquisa: 1) Pedagogia do imaginário; 2) Experiência e Educação, e 3) Imagens e função imaginante, conforme passamos a refletir a seguir, brevemente.

Na primeira categoria, *Pedagogia do imaginário*, debruçamo-nos quanto à perspectiva pedagógica que emerge das xilogravuras. Buscamos relacionar os entendimentos manifestos nas imagens, explícita e implicitamente. Destacamos a subjetividade do artista e metaforizada nas produções, revelada como uma simbiose que une artista, obra e expectadoras(es), numa encruzilhada imagética de saberes, ligados ao vivido e ao imaginado.

Com a segunda categoria, *Experiência e Educação*, foram apreciadas, nas xilogravuras, aspectos que possibilitam a reflexão sobre a valorização da experiência mesma. Consideramos que a imagem é o que ela materializa ao nível da imaginação cogita pressupostos para uma educação que considere o cotidiano e as vivências com o mundo. São xilogravuras que integram, de modo orgânico, o processo de construção da experiência a partir de valores presentes em meio à diversidade de representações simbólicas manifestas no social.

A terceira categoria, *Imagens e função imaginante*, é apresentada enquanto possibilidade de demonstrar o aparato educacional, cultural e literário que as xilogravuras guardam, numa dimensão transcendente. Vislumbramos a singularidade da imagem, cientes de que imaginar é essência do espírito e, por assim dizer, concebemos a imagem para além da ilustração. A imagem é ressaltada como materializadora do mito, um convite à reflexão do pensamento humano, num panorama transdisciplinar.

Tais categorias convergem à mitocrítica durandiana, por compreendermos que, segundo Durand (1996), o *mito* constitui-se por um arranjo de símbolos e arquétipos que se dispõem em um discurso segmentável em *mitemas*, relativo ao ser, no qual está investida uma crença que propõe realidades instaurativas.

Mesmo cientes de que o *método mitocrítico* visa à *imagem literária*, principalmente com um papel privilegiado na transmissão do imaginário, em que a imagem literária é veiculada através da literatura escrita ou oral, de forma indireta, com o método proposto alargamos “as aplicações da mitocrítica a outros discursos: belas-artes” (DURAND, 1996, p. 158), no que se refere às pinturas apresentadas nas xilogravuras.

Em tais imagens, os *mitemas*, constitutivos da narrativa mítica, são “pontos fortes”, repetitivos, e que permitem a análise sincrônica, enquanto *leitmotiv* da narrativa. Ela desvela, por detrás de uma leitura superficial, um nível de compreensão maior, que se alinha com os grandes mitos clássicos. Para a identificação dos mitemas e do mito diretivo do “texto

cultural”, Durand estabelece três momentos: 1º) um levantamento dos “elementos” que se repetem na narrativa, de forma obsessiva e significativa, e que constituem as sincronias míticas da obra; 2º) um exame do contexto em que aparecem, das situações e da combinatória das situações, personagens, cenários etc.; 3º) a apreensão das diferentes lições do mito (diacronia) e das correlações de uma tal lição de um tal mito, com as de demais mitos de uma época ou um espaço cultural determinados.

Pode-se dizer que o mito se define a partir da organização de símbolos e de um *quorum* de mitemas, pois o mitema é um “átomo mítico”, de natureza estrutural. Segundo Durand (1996), os mitemas podem se manifestar, e semanticamente atuar, de dois modos diferentes: 1º) de modo *patente* – repetido de forma explícita e de conteúdo homólogo e 2º) de modo *latente* – repetido de forma implícita, pela intencionalidade.

Ao elegermos a mitocrítica como o caminho proposto para o estudo das imagens, bem sabemos que “nenhuma interpretação é infalível” (DURAND, 1996, 245). Dessa forma, a interpretação das xilogravuras de J. Borges deu-se pela mitocrítica durandiana como uma análise despretensiosa, livre com o pensamento e aberta para o resgate do que está no cerne da formação humana, o mito, como modelo matricial no estudo realizado, posto que

o “sentido” de uma obra humana, de uma obra de arte, está sempre por descobrir, ele não é automaticamente dado através de uma receita *fastfood* de análise. E é o “mito” que “descobre” a interpretação, o mito com suas marcas de referência metalépticas, as suas redundâncias diferenciais do “alguns”, seja ele “mito pessoal”, seja mito de uma época, seja mito de uma cultura, seja mito eterno e universal... (DURAND, 1996, p.251)

Por assim entendermos, na próxima seção apresentamos os achados alcançados a partir da análise simbólica das imagens, no qual pretendemos compartilhar o que a pedagogia do imaginário de J. Borges revela a partir das xilogravuras eleitas e analisadas à luz da teoria do imaginário.

6 MÃOS QUE TALHAM A ARTE EM MADEIRA: AS XILOGRAVURAS DE J. BORGES E A POÉTICA DE UMA PEDAGOGIA IMAGINANTE



A xilogravura “*A coruja*” (J. Borges), que anuncia esta seção, representa, simbolicamente, a “guardiã da morada obscura da terra” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 293) como metáfora de uma imersão e análise dos resultados da pesquisa. Ave de Atena, que simboliza o conhecimento, com todo o “simbolismo noturno” (DURAND, 1989, p. 152), a coruja remete à busca do conhecimento pelo sensível, como uma pedagogia que transcende a imagem. Uma imagem que guarda a potência imagética produzida pelas mãos de quem talha a arte em madeira, nas interlocuções entre educação e cultura popular. Arte que constituiu o trajeto antropológico de J. Borges, e que “funda uma generalidade compreensiva que nenhuma explicação, mesmo simbólica, pode transpor totalmente” (DURAND, 1989, p. 268).

As “mãos”, como metonímia da seção proposta, sugerem que o trajeto antropológico de J. Borges se (re)faz entre movimentos (subjettivos, sociais e simbólicos) imbricados na produção do artista. São xilogravuras que, ao transcenderem imagens, antes limitadas à narrativa do cordel, para um panorama que entrecruza educação e cultura popular, revelam a potência imagética da imagem pela imagem. É um movimento que cogita elementos e fundamentos de uma pedagogia imaginante na obra do artista, que, na perspectiva do sensível, envolvem num panorama mais amplo, *schèmes*, arquétipos, símbolos e mitos presentes nas xilogravuras.

A partir do que experienciamos ao longo da pesquisa, apresentamos nos subtópicos a seguir as partilhas referentes às visitas ao Memorial J. Borges, assim como a análise simbólica das xilogravuras do artista, na perspectiva do sensível e sob o viés da mitocrítica.

6.1 VISITA AO MEMORIAL J. BORGES OU DA ENTRADA NA CASA DOS MITOS RESSIGNIFICADOS NAS XILOGRAVURAS DO ARTESÃO

O Memorial J. Borges localiza-se em Bezerros-PE, cidade natal do participante da pesquisa. É um espaço de cultura, e o primeiro contato com o local revela-se como um desdobramento de possíveis novas visitas, devido ao encanto das imagens que guarda. A forma como as pessoas são acolhidas no local perfaz um movimento que remete ao costume popular da acolhida nordestina “entre e fique à vontade”.

A sala principal é um convite à apreciação das várias xilogravuras (coloridas e em preto e branco) disponíveis nas paredes e bases daquele local. Um universo de imagens que revelam a potência cultural do povo nordestino, como um mergulho nos saberes

representados, simbolicamente, em temáticas diversas como educação, cultura popular, amor, mistérios, animais, árvores, frutas, flores, cotidiano, folguedos, religiosidades, picardia, cangaço, cotidiano) e múltiplos temas.

Ao canto da sala, na parede lateral, um universo de cordéis produzidos pelo artista guarda e disponibiliza, para venda e consultas, memórias narrativas dos temas abordados nos folhetos. Ao centro, além das xilogravuras afixadas nas colunas, peças decorativas, folhetos, livros, matrizes xilográficas e variados objetos produzidos com imagens de xilogravuras do artista (base para copos, blocos de notas em espiral, canecas, canetas e itens próximos) e que podem ser adquiridas pelos visitantes. Em dias de visita e oficina *in loco*, o espaço possibilita reunir um público de aproximadamente trinta (30) cadeiras, para realização das atividades.

A sala ao lado é uma extensão das produções do artista, acrescidas de xilogravuras e objetos produzidos por seus filhos e neto, seguidores de sua arte. A sala de produção de J. Borges fica localizada num espaço reservado ao fundo do ateliê, onde, em meio a matrizes fixadas nas paredes e aos pedaços de madeira, o artista desenvolve sua criatividade, por vezes em seu silêncio compenetrado, por vezes interagindo com sua equipe e/ou visitantes. Espontaneidade e simpatia são qualidades do artesão, que demonstra prazer e disposição em não dispensar a oportunidade para uma boa prosa sobre as experiências da vida.

O ateliê congrega um movimento cíclico, em que o(a) visitante conhece os quatro espaços físicos do local, no percurso pelo qual optar, espontaneamente. A oficina de confecção das xilogravuras fica localizada próximo ao salão principal do ateliê. Mesas, matrizes, tintas, prensa para xilogravura, pinceis, papeis, cadeiras, suporte para as xilogravuras secarem, colheres e “carrilhos” para impressão e acabamento das xilogravuras compõem a rotina da equipe de trabalho, formada, em sua maior parte, por parentes do artista.

Na oficina, todas as pessoas ajudam em tudo, de forma orgânica. Reunidas, representam um encontro de saberes singulares do fazer profissional, cujo resultado é a alegria e a satisfação em ver mais uma xilogravura finalizada.

Por todo canto do memorial, é perceptível o vigor da obra de J. Borges. Um cenário que entrecruza educação e cultura popular, revelando saberes abundantes, que exaltam a cultura popular nordestina, por intermédio de imagens que concebem, simbolicamente, o imaginário do artista, nas dimensões educativa, cultural, como uma extensa colcha de saberes.

Tal experiência no memorial remete à entrada na casa dos mitos, no momento em que nos permitimos afastar da mera descrição das imagens e transcender em camadas possíveis, direcionadas para o estudo sobre as xilogravuras de J. Borges. Os mitos pululam nas xilogravuras produzidas pelo artesão. Com vistas para a ressignificação dos mitos nos

trabalhos do artista, ingressamos por uma pedagogia imaginante, em sintonia com os *schèmes*, arquétipos, símbolos e mitos que podem ser evocados a partir das imagens. Um estranhamento fenomenológico diante da imagem, em que, a cada modo, uma nova estrutura se apresenta, por meio de um olhar mais amadurecido, diante das obras.

Como um fenômeno, consideramos que todas as narrativas da humanidade partem de mitos, seja na perspectiva do profano ou do sagrado, e vice-versa, por entendermos que “o prestígio excepcional do conhecimento das “origens” e da “história” antiga (isto é, das existências anteriores) deriva, em última instância, da importância atribuída ao conhecimento dos mitos “existenciais” e “históricos” (ELIADE, 2016, p. 84), os quais integram e constituem simbolicamente as narrativas humanas. Assim, *schèmes*, símbolos e arquétipos convergem para a revelação mítica que as xilogravuras de J. Borges guardam sobre o imaginário nordestino brasileiro.

Para além da xilogravura vinculada ao cordel, transcendemos com as imagens, dada a potência imagética que guardam e cogitam, acerca dos elementos que fundamentam a pedagogia imaginante, na perspectiva do sensível. Em meio ao universo de xilogravuras produzidas pelo artista, elegemos para a análise mitocrítica: I) A professora; II) A colheita da banana; III) A passarada; IV) Iemanjá; V) Feira livre do Nordeste; VI) Santa ceia; VII) Coração na mão; VIII) Dragão devorador; IX) O pôr do sol; X) Bicho de sete cabeças; XI) Festa dos capetas; XII) Cantoria de viola e XIII) Bumba-meu-boi.

A realização da mitocrítica não se pretende estanque, para não incorrer em critérios cientificistas demasiadamente formais. A sugestão dos três passos mitocríticos apresentados adiante deram-se na tentativa de aumentar “o prazer da vossa interpretação” (DURAND, 1996, p. 259). Convidamos, com o método proposto, a experienciar a análise mitocrítica nas obras apresentadas.

Um dos primeiros passos para contemplar a análise mitocrítica consistiu em identificar “a repetição, a redundância” (DURAND, 1996, p. 247) presente nas xilogravuras produzidas pelo artista: “digamos que elas se revelam como conjuntos simbólicos ‘obsessivos’ (C. Mauron) que, numa obra ou conjunto de obras, permitem que se faça uma leitura sincrônica” (DURAND, 1996, p. 252). Percebemos que, reunidas, tais imagens guardam algo que se repete em cada obra: a temática nordestina. Tal persistência é evidenciada na produção de J. Borges ao observamos imagens que remetem à temática em questão.

O segundo passo no estudo mitocrítico foi a “qualificação” (DURAND, 1996, p. 253) das ideias que se destacam nas xilogravuras, em que percebemos a resistência das personagens, a natureza, a fé, a cultura, o fantástico. São ideias-forças que se sobressaem na

produção do artista, cientes de que “é preciso que não nos contentemos em colar de uma vez por todas uma etiqueta numa obra e de arrumar esta última num bocal de uma das estruturas figurativas que estabeleci!” (DURAND, 1996, p. 253).

O terceiro passo da análise direcionou-se acerca da possibilidade da “mudança do mito” (DURAND, 1996, p. 254) e suas nuances, pois entendemos a cautela de não nos limitarmos ao que encontramos como conceitos prontos em dicionários de mitologia, como se o mito pudesse ser concebido como algo pronto, o que não procede, dada a complexidade mítica em sua fabulação. Interessa-nos, nessa “mudança do mito”, o estudo do “mitema (o elemento significativo mais pequeno de um mito, caracterizado pela sua redundância, a sua metábole) varia com a dimensão e a escala da amostra” (DURAND, 1996, p. 254).

Com os passos mitocríticos compartilhados, permitimo-nos concordar que “o poder poético do símbolo define a liberdade humana melhor do que qualquer especulação filosófica” (DURAND, 1964, p. 33). Assim, tal escolha deu-se mediante a manifestação sensível do trajeto antropológico da pessoa pesquisadora, ao reunir emoções, experiências e sentidos presentes no encontro com as obras. Trata-se de algo que não se consegue explicar pelo viés da razão pura, posto que compreende a experiência do vivido ao reunir organicamente emoções, lembranças, afetividades, memórias, saberes variados, que formam um imaginário que não se permite individualizado, pois é coletivo, ao tematizar educação, cultura e imagem.

Complementamos que, para tais escolhas, “as obras de arte operam uma mediação estética entre o humano e o mundo, pela qual o mundo passa a ser sentido, compreendido e expresso” (ALMEIDA; ARAÚJO, 2020, p. 1) em um movimento que transcende a mera contemplação das imagens pela potência imagética que as xilogravuras guardam, de modo simbólico e imaginário.

Na perspectiva mitocrítica, as xilogravuras eleitas favorecem a interpretação acerca das relações imagéticas que representam o imaginário; as categorias de análise nas xilogravuras de J. Borges deram-se pela potência imagética que as obras possuem. Destarte, atentos ao cuidado na pesquisa e cientes de possibilidades diferenciadas de análise, delimitamos os estudos às três categorias eleitas apresentadas: 1) Pedagogia do Imaginário; 2) Experiência e Educação e 3) Educando pelas imagens.

Cientes de que tais categorias convergem na perspectiva do sensível e do simbólico, entendemos que cada uma aponta para especificidades e revelam a potência imagética que as xilogravuras guardam, ao serem tematizadas.

6.1.1 Pedagogia do Imaginário (ou por uma pedagogia da imagem)

Com a pedagogia do imaginário, potencializamos o termo “pedagogia”, numa intenção de superar a lógica tecnicista educacional filiada ao pensamento moderno racionalista positivista. Assim, aproximamo-nos de uma pedagogia que promova a autonomia das pessoas (FREIRE, 1967) e dos saberes guardados no imaginário (DURAND, 1989), tendo os *schèmes*, arquétipos, símbolos e mitos (e mitemas) presentes nas imagens analisadas como pressupostos epistêmicos.

Enquanto a pedagogia, até o início do século XX, pautada em paradigmas tradicionais estabelecidos, concebe a imagem limitada ao pensamento racional descritivo, a pedagogia imaginante sugere a aproximação com o pensamento sensível, vislumbrando o estudo do mito sagrado ou profano, presentes nas imagens. É uma pedagogia que reabilita a imagem para além do que está disposto, de modo meramente descritivo. Possibilita a interpretação e transcende a imagem, com base na qual a imaginação flui mediada pelo sensível e o simbólico, ao anunciar e ou ressignificar os mitos manifestos.

Com a pedagogia do imaginário, entendemos ser possível pensar a educação de modo holístico, em um movimento horizontal, que permite o reconhecimento de saberes e pessoas que participam organicamente da construção do societal e em detrimento da imposição de um saber dominante. Não pretende ser detentora dos saberes pedagógicos, mas defende que, ao conferir voz a conhecimentos silenciados por paradigmas escolares, ao possibilitar o resgate e ampliação do repertório de aprendizagens pautadas no sensível, revelar-se-á como necessária para o equilíbrio bio-psico-social da pessoa, no âmbito sociocultural.

Como possibilidade de se pensar a pedagogia do imaginário proposta, sugerimos o pensamento sobre mitos que fundam a narrativa da humanidade no Ocidente e como eles se manifestam nas xilogravuras analisadas. Proposta possível, que contempla saberes profusos ao reunir educação, cultura e imagem em um movimento que avança com o pensamento definido e institucionalizado.

Elegemos a xilogravura “A professora” (J. Borges) por entendermos que, no âmbito da pedagogia do imaginário, a representação simbólica da professora transcende a centralização do conhecimento, a qual, com sua potência sensível, nos remete à imagem das mulheres que, simbolicamente, compartilham seus conhecimentos no processo de formação humana: divindades, matriarcas, líderes comunitárias, donas de banco de feiras, mulheres políticas, donas de comércio, avós, mães, tias, patroas, donas de casa chefes de família, professoras, em um sem fim de representações femininas, que aludem à percepção do mito da grande-mãe. Tal

representação é ressignificada, ao longo dos tempos, pois “os arquétipos não se difundem por toda parte mediante a simples tradição, linguagem e migração, mas ressurgem espontaneamente em qualquer tempo e lugar, sem a influência de uma transmissão externa” (JUNG, 2000, p. 90)

Figura 8 – A professora (J. Borges)



Fonte: Borges (1998).

Na perspectiva da mitocrítica, percebemos na xilogravura a representação simbólica do mito da Grande-mãe, pela forma como os *schèmes* estruturais estão compreendidos (a partir dos gestos e símbolos presentes na imagem), os quais revelam o arquétipo materno da acolhida.

Consideramos que os gestos das mãos na imagem representam “as ideias de atividade, ao mesmo tempo que as de poder e de dominação” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 589). A representação simbólica enquanto instrumento de concentração, maestria e autoridade. A forma como os braços e olhares das demais pessoas se apresentam na xilogravura, a postura verticalizada e os gestos com as mãos demonstram uma aparência autônoma e interativa, que remete ao Regime Diurno da imagem. Percebemos, na mesma dimensão do regime heroico, que a postura da figura da professora, ao centro da imagem, vestida de vermelho, “universalmente considerado como o símbolo fundamental da vida, com

sua força, seu poder e seu brilho” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 944), ressalta o poder feminino. O vermelho remete à cor da paixão, do desejo, do amor pelo ensino.

Os cabelos longos da professora potencializam a feminilidade, uma vez que “o uso de cabelos longos marca a qualidade aristocrática ou régia” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 154). Tomamos a palavra “régia” por analogia ao fato de a professora reger a aula, localizada na parte central da imagem, o cerne do artefato. Atualmente ainda é comum a relação entre a expressão “regência” e a alusão à prática docente em sala de aula, comumente associada ao fazer educativo de mulheres.

Vemos, no entorno da figura central da professora, representações de crianças, jovens e algumas pessoas adultas, em sua maior parte figuras femininas, atentas às partilhas da educadora. Reunidos(as) em um mesmo espaço de aprendizagem, misturam-se, organicamente, desfazendo a hierarquização e assimetrias. Juntas, convergem, mediadas pela condução dos gestos apresentados pelos braços elevados e em direção às reflexões propostas no quadro.

Vestida de vermelho e com os cabelos longos, símbolos da feminilidade e da acolhida, a professora compartilha saberes com as pessoas que a acompanham em seu fazer. A saudação, uma vibração, aos dizeres “A Educação é a base de tudo”, traduz-se em uma palavra-imagem que transcende o sentido do escrito e que está presente no imaginário de todos(as) que compõem a cena. O semblante alegre das demais personagens, fruto do diálogo e respeito recíproco, gestados pela figura da professora, representa, simbolicamente, a confiança na mulher em um movimento que converge para o Regime Noturno, manifesto a partir dos gestos de acolhida, símbolos e arquétipo materno, em que temos a figura mítica de *Minerva*, deusa da sabedoria na mitologia romana, e que em grego remete à representação de *Atena*. Na mitologia, Minerva (Atena) está relacionada com a deusa que ensinou aos homens como domar cavalos e às mulheres a arte de bordar, entre diversas outras atividades. São ensinamentos que foram ressignificados na educação e, por assim perceber, a ressignificação do mito na representação simbólica da xilogravura que remete à professora.

A fabulação mítica de Minerva revela-se na xilogravura a partir da representação do mito da Grande-mãe, colocada ao centro, como referência, para que as pessoas aprendam com os conhecimentos partilhados pela professora. O mito ressignificado, em tempos atuais, perfaz a simbologia da *professora* como relato fundante para as pessoas que se dispõem a compartilhar o que sabem.

O mito da Grande-mãe, interpretado na xilogravura, é justificado pelos seguintes mitemas que contribuem para a construção da narrativa mítica presente na cultura de

diferentes povos, de modo convergente: a pessoa que ensina, simbolicamente, a “professora”; as pessoas que aprendem, as(os) “aprendentes”; e a partilha como representação da “aprendizagem”. Permitimo-nos considerar que os mitemas *patentes* são: a professora e as(os) aprendentes; e como mitema *latente*, a aprendizagem.

Figura 9 – A colheita da banana (J. Borges)



Fonte: Borges (2014).

Na xilogravura, percebemos que a terra, enquanto um organismo vivo, permite a alimentação e ensina sobre a vida em si, sobre a fertilidade, crescimento, abundância, fartura e partilha. A imagem representa o mito da Mãe-Terra, *Gea* (*Geia*, *Gaia* ou *Gé*), aquela que cuida da terra e, por conseguinte, permite a colheita, “tais concepções míticas correspondem às crenças relativas à fecundidade espontânea da mulher e a seus poderes mágicos religiosos ocultos, que exercem uma influência decisiva na vida das plantas” (ELIADE, 1992, p. 72).

O mitema manifesto de modo *patente* na imagem da mulher que transporta o cacho de banana remete ao mito de *Gea*, a partir do qual “o fenômeno social e cultural conhecido como matriarcado está ligado à descoberta da agricultura pela mulher. Foi a mulher a primeira a cultivar as plantas alimentares. Foi ela que, naturalmente, se tornou proprietária do solo e das colheitas” (ELIADE, 1992, p. 72). De modo *latente*, o mitema também se manifesta na imagem do homem carregando, em plano de menor destaque, o cacho de banana.

Na xilogravura, as aves “simbolizam os estados espirituais, os anjos, os estados superiores do ser” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 687); o pássaro, ao sobrevoar o casal, emana equilíbrio e proteção, no caminho para casa, depois de um dia de colheita. A

mulher, de vermelho, traz em suas vestes “o vermelho vivo, diurno, solar, centrífugo, incita a ação, ele é a imagem de ardor e de beleza, de força impulsiva e generosa, de saúde, de riqueza, de Eros livre e triunfante” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 945). Com tais representações, vemos que a mulher segura, apoiado na cabeça, um cacho de banana verde e o homem frutos maduros. Frutos que são “símbolo de abundância, que transborda da cornucópia da deusa da fecundidade” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 453); a representação simbólica das bananas, por extensão, representa fonte de riqueza e felicidade, potencialmente capaz de matar o monstro da fome.

Assim, na imagem da mulher e do homem, a segurar os cachos de banana, ao saírem do roçado, percebemos que “tal como mostra a mitologia, é uma característica da Grande Mãe o fato de ela aparecer muitas vezes junto com seu par masculino” (JUNG, 2000, p. 113), o que nos remete à convergência do *animus* e *anima* junguiano. As duas personas indicam alguns *schèmes* como cortar, segurar e transportar. O cuidado em conduzir as frutas para alimentar a família reúne o Regime Diurno e o Noturno na mesma imagem. O Regime Noturno, representado pelos gestos que direcionam para o arquétipo da Grande-Mãe (JUNG, 2000), pelo cuidado ao levarem o alimento para casa, como um rito preparatório que possibilita vencer a angústia da morte representada pela fome. Quanto ao Regime Diurno da imagem, os instrumentos utilizados para vencer o monstro da fome e que estão representados pela foice e a faca, ambas usadas para cortar o cacho de bananas.

Percebemos que as bananeiras presentes na imagem não foram destruídas e que continuam disponíveis para alimentar os seres que sabem fazer o bom uso da terra, numa perspectiva que remete ao movimento cíclico sazonal e que como “emblema de um definitivo triunfo da flor e do fruto, de um retorno, para além das provas temporais e dos dramas do destino, à vertical transcendência” (DURAND, 1999, p. 220). Reconhecemos a bananeira como uma imagem que transcende. Planta materna que gera vida a partir de seu fruto para alimentar as pessoas. Trata-se de um ritual que é cíclico e que se renova a cada período, contribuindo para o equilíbrio entre as pessoas e a natureza, dimensionando os cuidados que se deve ter com o meio ambiente, nos mais diversos aspectos que integram a vida no planeta.

Tais considerações perfazem o pensamento simbólico e que converge para uma pedagogia do imaginário, ao considerar que os símbolos presentes na imagem articulam também a eufemização do pensamento, no que tange à relação entre as pessoas e a natureza. A imagem remete à reflexão sobre aprender com a natureza e com o mundo, cuidando da vida, em todas as suas dimensões. A terra, que é a Grande-mãe, que alimenta com os frutos que oferta gratuitamente, é a própria “escola”.

No trajeto antropológico das pessoas do campo, identificamos, simbolicamente, o equilíbrio bio-social. Ao passo que as árvores não são cortadas, o que remete à ciclicidade da vida e ao equilíbrio do meio ambiente, a esperança pela chuva renova o mundo e a si. As duas personagens, ao conduzirem a quantidade necessária para o consumo, representada por um cacho de banana verde e um maduro, ressaltam a necessidade do equilíbrio, para que a comida atenda a um maior número de pessoas possível. Assim também é o conhecimento, complementar, cíclico.

As árvores não estão cercadas o que indica que a terra é para todas as pessoas, as quais, do mesmo modo, são responsáveis pelo equilíbrio do meio ambiente. Os instrumentos de corte usados durante a colheita são simples e dispensam alta tecnologia em sua confecção, remetem à pessoal em si, não à complexidade do instrumento.

A poética de uma pedagogia imaginante que a xilogravura aduz refere-se ao processo, a pensar sobre o equilíbrio bio-psico-social na relação entre as pessoas e o meio ambiente, ou entre os distintos saberes.

Figura 10 – A passarada (J. Borges)



Fonte: Borges (2002).

A pedagogia do imaginário é manifesta na imagem para além da descrição das aves que a imagem apresenta, visto que “o voo dos pássaros os predispõe, é claro, a servir de símbolos às relações entre o céu e a terra. Em grego, a própria palavra foi sinônimo de presságio e de mensagem do céu” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 687). A imagem, portanto, é relacionada à potência imagética como ponto de partida e de chegada (ciclos).

A imagem dos pássaros possibilita a compreensão de que “presentes nos mitos, os pássaros são os atributos dos deuses: a pomba é o pássaro de Citera, consagrado a Afrodite; o pavão é o de Hera; a águia está associada a Zeus; a coruja, a Atena... Eles acompanham os heróis em suas viagens” (JULIEN, 2005, p. 170). Tal concepção também está relacionada com a mitologia nórdica no que alude ao mito de *Odin*, deus que determinou os cursos do Sol e da Lua nos períodos do dia e da noite, bem como das estações.

Do seu trono, *Odin* avistava o céu e a terra, auxiliado por dois corvos “Hugin e Munin, que voam todo o dia sobre o mundo e, quando voltam, contam ao deus tudo que viram e ouviram” (BULFINCH, 2014, p. 313). Esta simbologia remete ao pensamento sobre a ressignificação do tempo e da forma de lidar com ele, assim como do próprio mito na cultura popular, quando alguns pássaros se apresentam como mensageiros de notícias boas ou indesejadas, os acontecimentos e sua conexão com as pessoas.

A partir do universo das aves retratadas na xilogravura, ancorado na pedagogia do imaginário, salientamos aspectos que emergem do próprio imaginário popular nordestino. A coruja, com seu canto à meia-noite, é sinal de agouro, indicando a morte de alguém próximo e que, ao mesmo tempo, também aduz à sabedoria, ao mistério, à inteligência e ao conhecimento. Trata-se de um ser que é capaz de voar no escuro e enxergar o que muitos pássaros não conseguem ver, a ave que acompanha a deusa Atena, que guia o conhecimento.

O urubu, na cultura popular remete a um presságio de morte, se visto sozinho a voar sobre a casa e/ou pousado no telhado. Contudo, se percebidos em dupla ou em mais de dois a voar no céu são sinal de sorte. Os urubus, na perspectiva simbólica, estão relacionados aos corvos de *Odin*, que, como aves mensageiras, voavam entre o céu e a terra, entre o sagrado e profano, o terreno e a razão.

É possível observarmos a pomba que representa, no Cristianismo, o mito do Espírito Santo: “por essa razão a pomba, e o pássaro em geral, é puro símbolo do Eros sublimado, como o manifesta a célebre passagem do *Pedro* ou a miniatura do *Hortus deliciarum* onde se vê a pomba do Espírito Santo, sobredeterminada pelo angelismo do levantar voo” (DURAND, 1989, p. 93).

A andorinha, o azulão, o assum-preto, o rouxinol, o pardal, a rolinha, o galo de campina, entre diversas outras aves, que simbolizam o Nordeste brasileiro e a vida no campo, quando em gaiolas, participam da vida das pessoas campesinas e de cidades do interior. Entre essas aves, algumas mais fortes não se deixam engaiolar e se mantêm livres, resistentes aos climas da região, que podem ser relacionadas ao mito da Fênix, pássaro que, conforme a mitologia grega, quando morria, entrava em autocombustão e, em alguns instantes, ressurgia das próprias cinzas. Tal fabulação mítica se assemelha a pássaros do agreste nordestino representado na xilogravura por sua capacidade de ressurgir da seca e do calor escaldante, como a asa branca, o bem-te-vi e a rolinha.

Na xilogravura, as asas abertas das aves se apresentam como *schèmes* que refletem a liberdade do voo. Reunidas, remetem ao arquétipo da liberdade, ao perfazerem juntas o mesmo movimento em direção ao alto, “as asas são os galões das milícias celestes, como mostram os serafins com as asas sêxtuplas da visão de Isaías” (DURAND, 1989, p. 94). As diversas aves são símbolos que metaforizam o ressurgimento da Fênix, em meio aos conflitos da vida. São aves que, por sua vez, representam os mitemas *patentes* da narrativa mítica da Fênix e que, pela complexidade do mito, interliga-se com a possibilidade de as pessoas se (trans)formarem a cada experiência. É possível haver situações em que um regime de imagem predomine em detrimento de outros. Tal situação se exemplifica, na xilogravura, pelos elementos de ascensão, simbolizados pelos *schèmes*, arquétipos, símbolos e mitos que realçam o regime diurno da imagem.

Figura 11 – Iemanjá (J. Borges)



Fonte: Borges (2009).

A xilogravura “Iemanjá” representa o mito da Rainha das águas. É “considerada protetora dos pescadores e jangadeiros, o seu nome deriva da expressão *YéYé Omó Ejá*, que significa, mãe cujo filhos são peixes. Na África, era cultuada pelos *egbá*, nação Iorubá da região de *Ifé* e *Ibadan* onde se encontra o rio *Yemojá*” (BASTOS, 2016, p. 1). Assim, os mitemas *latentes* relacionados ao mito da Rainha das águas são: *Yèyè omo ejá*, Iemanjá, Janaína, Oxum, Nossa Senhora da Conceição, Nossa Senhora dos Navegantes. O mitema *patente* é revelado no imaginário mítico pela mulher de cabelos longos, aquela que governa as águas derramando sobre a humanidade a sua proteção.

Presente no centro da tela, a imagem flaneia a localização das duas sereias, por não indicar se estariam na água ou na terra. O plano de fundo da imagem, de cor branca, por sua vez dimensiona que “o branco pode situar-se nas duas extremidades da gama cromática” (CHEVALIER; GHEERTBRANT, 2019, p. 141). As mãos elevadas, braços abertos e os cabelos longos remetem a *schèmes* que vão ao encontro de quem pede sua proteção.

Na xilogravura, podemos compreender que o lugar “para Yemanjá também varia, como se os terreiros tivessem feito uma partilha da paisagem marítima, das águas dormentes e dos rios” (BASTIDE, 1945, p. 122), mas que, pela potência e transcendência mítica, é possível imaginar o arquétipo de Iemanjá a nos acompanhar, nos mais variados lugares e situações, a proteger seus filhos (Salve Iemanjá!).

Tal possibilidade nos provoca a refletir que “a filosofia do candomblé não é uma filosofia bárbara, mas um pensamento sutil, que ainda não foi totalmente desvendada por nós” (BASTIDE, 1945, p. 134). Nesta bacia semântica, a pedagogia do imaginário alude a elementos que integram o ritual presente na cultura religiosa das pessoas e que reconhecem o mito da Rainha das águas manifesta nas religiões afro-brasileiras e católicas como significados que orientam a própria vida.

Atentamos, na imagem, para a representação do sol, que, enquanto símbolo cósmico, “ocupa a posição de uma verdadeira religião astral, cujo culto domina as grandes civilizações antigas, com as figuras dos deuses-heróis gigantes, encarnações das forças criadoras e da fonte vital de luz” (CHEVALIER; GHEERTBRANT, 2019, p. 839), em harmonia com as Rainhas das águas.

A observação das xilogravuras, na perspectiva da pedagogia do imaginário, suscita a compreensão de que a “pedagogia da imagem não segue assim um sentido histórico determinado” (DURAND, 1989, p. 268), uma vez que, na riqueza de símbolos que ela guarda, é possível vislumbrar uma interpretação sensível e disponível para percepções abundantes,

para além do que já está posto aos olhos, de forma determinada, em um plano limitado por simples ilustração.

O Regime Noturno predomina na obra, tendo em vista que a imagem alude à materna Iemanjá. De modo convergente, a análise do elemento sol está relacionada com o Regime Diurno da imagem. A xilogravura em questão possibilita a reflexão sobre a educação em um país nomeadamente laico, onde a instituição educativa – presa às amarras institucionalizadas pela Igreja – deve ampliar a experiência educativa a partir de diferentes saberes religiosos e para além do pensamento cristão.

Com as abordagens propostas nas xilogravuras “A professora”, “A colheita de banana”, “A passarada” e “Iemanjá”, esperamos que “guardadas as devidas proporções, o conceito de pedagogia do imaginário possa servir à consciência pedagógica. Mas, ao mesmo tempo, não podemos depositar todas as nossas esperanças nesta conceituação, porque no seu furor explicativo, os conceitos limitam” (TEIXEIRA, 2006, p. 217). Assim, não cortar ou excluir concepções possíveis, dada a importância dos símbolos na perspectiva da pedagogia do imaginário como potencializadores da compreensão do termo pedagogia, direciona-nos para uma dimensão mais ampla do conhecimento.

Com a presente categoria sugerimos uma pedagogia relacionada com saberes cotidianos, por vezes silenciados nos espaços de aprendizagem e em detrimento de um saber dominante. As xilogravuras simbolicamente analisadas contribuem para a concepção de uma poética imaginante, pois permitem demonstrar, organicamente, as aprendizagens que acontecem, envolvendo simultaneamente culturas, transcendências e vivências cotidianas, mediadas por múltiplas dimensões do sensível e da vida.

6.1.2 Experiência e educação (ou por uma experiência do vivido)

Com a categoria *Experiência e Educação*, percebemos e sugerimos, com base na análise simbólica, trajetos possíveis para a educação, que ressaltem as aprendizagens da vida junto às pessoas que detêm experiências e saberes construídos, fundamentados no cotidiano. Tal categoria é concebida para além dos saberes formais e informais, na qual a subjetividade é assumida como potencializadora de compreensões que transcendem a simples descrição do mundo-imagem.

No que tange ao participante da pesquisa, a liberdade criativa com que J. Borges produz as xilogravuras transcende ao conhecimento teórico e metodologicamente organizado. São imagens que revelam uma “fantástica transcendental” (DURAND, 1989) que resgata e

valoriza os saberes-experiências do imaginário popular, sobretudo das pessoas que vivem no nordeste brasileiro. Diante das xilogravuras, somos provocados a superar estereótipos determinados pelo senso comum, a ultrapassar pressupostos estabelecidos, priorizando a experiência do vivido em si mesma. Tais saberes-experiências estão presentes em espaços nos quais a aprendizagem acontece de modo orgânico, espontâneo e livre.

O ponto de partida que escolhemos para a análise da categoria é a imagem da feira livre como o grande centro de compras nas cidades de interior, que congrega a representação de vários mitos e símbolos. Na perspectiva cultural, é o local que materializa costumes que se integram harmoniosamente: chegar à feira cedo para comprar verduras e frutas mais frescas, além de poder tomar um café quente com beiju de coco ou um suco de maracujá com pão doce, poder transitar tranquilamente entre os produtos de cama, mesa e banho vendidos no local. A feira é, também, ponto de encontro entre parentes e vizinhos que conversam sobre assuntos corriqueiros e cotidianos. Tais práticas revelam que a feira é um espaço de troca, de saberes e de experiências populares, que constituem o mito.

Figura 12 - Feira livre do Nordeste (J. Borges)



Fonte: Borges (2020).

Ir à feira é uma experiência educacional manifesta nos hábitos populares; as pessoas, sem protocolos, (re)constroem saberes na experiência do vivido. Na feira, os *schèmes* se manifestam: as pessoas se aproximam, em constante interação com os próprios produtores e agricultores(as) da região. Nas conversas informais, criam-se vínculos de amizade, trocas e negociação, em que, ao final, é criado um movimento cíclico que suscita novas experiências e

saberes, a cada ida e vinda a este espaço. São gestos que se repetem nas mãos, olhares, toques, cheiros, sensações e emoções, em uma interação na qual práticas como o pechinchar ou buscar o melhor preço constituem uma postura econômica que contraria a lógica capitalista dos mercados formais e aproxima as pessoas e as suas vivências.

A feira é um lugar onde o imagiário popular é ressaltado por saberes que pululam num movimento dinâmico, efervescente e intenso, como uma orgia de saberes transdisciplinares, conforme observamos na xilogravura acima. Convergem em imagens que remetem aos Regimes Diurno e Noturno, dadas as peculiaridades analisadas.

O homem da cobra, com seus unguentos para a alma e para o corpo, que desperta um fascínio capaz de fazer as pessoas comprarem seus produtos, confiantes no poder de cura. É o arquétipo do sábio, personificando e ressignificando o fascínio do mito de Medusa, na mitologia grega: uma Górgona que transformava em pedra quem a olhasse diretamente. Uma metáfora das pessoas, na feira, fascinadas pelo homem da cobra, que se petrificam, por um instante, atentas apenas aos produtos oferecidos. É a cultura popular, com seus unguentos, que fascina e reforça a fé no poder de cura pelas plantas, raízes, garrafadas, produtos de origem animal e afins. É pelo mitema *patente* da “cobra” que o mito de Medusa surge no meio da feira.

As barracas de frutas têm símbolos que remetem ao mito de *Demeter* da mitologia grega (ou *Ceres* na mitologia romana), deusa da colheita, da agricultura, da fertilidade e das estações do ano. Os mitemas *patentes* – grãos, frutas e cereais – ao constituírem a fabulação do mito de *Demeter*, cumprem o ritual das estações do ano, os quais aparecem disponibilizadas pelas(os) feirantes nos bancos de frutas ou organizadas no meio da feira, trazidas pelos carregadores em balaio. A terra é fértil e, na imagem, vemos a fertilidade da deusa *Demeter* representada simbolicamente pelas frutas (abacaxi, caju, jaca, graviola, melância e banana), grãos e cereais moídos (feijão, milho, farinha, arroz).

Sobre a pessoa que carrega o balaio com as frutas, a sua feição simbólica está relacionada com a repetida atividade dos (des)carregadores de carros, que, na madrugada de cada feira, aparecem e se oferecem para fazer o serviço. É uma atividade braçal e densa carregar fardos de frutas para os feirantes montarem as barracas ou arrumarem no chão, nas primeiras horas da manhã. Ao carregar um fardo pesado, representado, simbolicamente, pelo balaio cheio de frutas, temos a representação do mito de *Sísifo*. Na mitologia grega *Sísifo* foi condenado a repetir continuamente a tarefa de transportar uma pedra até o alto da montanha e, quando a pedra estivesse quase a chegar no topo, rolaria ao ponto de origem, impulsionada por uma grande força, invalidando o seu esforço. Os carregadores, ao realizarem a tarefa

repetitiva de carregar fardos pesados na feira livre, a cada madrugada, remete ao mito de *Sísifo* por, igualmente, submeterem-se a carregar fardos sem a garantia de uma renda contínua, mas somente pela obtenção de “trocados” que não valorizam o serviço prestado. Temos, no balaio pesado e no trabalho repetido, dois exemplos de mitemas *latentes* que correspondem, respectivamente, à pedra e ao castigo imputado, assim como no mito de Sísifo.

A representação da mulher com uma quartinha de barro e artefatos do mesmo material, simboliza a natureza a partir dos mitos da Mãe-Terra, Gea, cuidadora da terra, como o mito de Deus na cultura cristã. É o barro que, na narrativa bíblica cristã, simboliza a origem da vida, conforme o livro de Gênesis (2:7): “o Senhor Deus formou, pois, o homem do barro da terra, e inspirou-lhe nas narinas um sopro de vida e o homem se tornou um ser vivente”.

Os artefatos de barro remetem às representações míticas de Gea e de Deus por manterem a sua essência simbólica ao representar a vida, seja como um utensílio da cozinha, para guardar a água que mata a sede ou para cozinhar o alimento para saciar a fome, ou também como material de construção, ao ser transformado em tijolos, a proteção da vida a partir da casa. O barro relaciona-se, então, ao mitema *patente* dos mitos da Mãe-terra e de Deus. Os demais artefatos de barro remetem, no conjunto, ao período mítico das potarias. Na antiguidade, os potes eram usados nos rituais sagrados ou para guardar os primeiros remédios, compostos para armazenar água, grãos e alimentos. Tais práticas se mantêm ressignificadas pela dimensão simbólica dos potes de barro vendidos nas feiras.

As roupas são vendidas na feira para todas as idades. São peças confeccionadas, na sua maioria, por facções locais ou de cidades circunvizinhas e por um custo mais acessível, se comparados aos preços das lojas. As peças de vestuário correspondem aos *schèmes* de vestir e embelezar. São símbolos que remetem aos mitos das deusas *Afrodite*, na mitologia grega, e *Vênus*, na mitologia romana, *Oxum*, no Candomblé, e os deuses *Adônis*, *Apolo* e *Narciso*, da mitologia grega, todas(os) ressignificados(as) na contemporaneidade das feiras. Tais mitos convergem, em suas narrativas míticas, para o mitema *patente* “beleza física” tendo em vista o imaginário físico de como são apresentados nas fabulações. É recorrente, hoje, as pessoas elogiarem a beleza física de uma pessoa adjetivando-a de “deusa” ou “deus grego”, mitema recorrente no imaginário popular.

Como acessório das roupas, há na feira bancos de sapato para todos os tipos de pés. Há até sapateiros que confeccionam o artefato por encomenda, quando o pé é demasiadamente grande. Tal profissão tem origem cristã com os santos “Crispim e Crispiniano” (DURAND, 1995, p. 15). O sapateiro, mesmo compreendido como uma das profissões mais antigas do mundo, a recente presença de sapatos como peças que

representam a inovação, marcadamente tecnológica, acabam por ofuscar a tão bela arte, posto que “será possível dispensar os sapatos?” (DURAND, 1995, p. 13).

Percebemos, na imagem, a presença de bancos que vendem peixes frescos e caranguejos, destinados, em sua maior parte, ao preparo das refeições vespertinas. Na mitologia grega, por descenderem das águas, remetem a *Poseidon*, deus das águas (ou *Netuno*, na mitologia romana). São narrativas míticas cujos mitemas *patentes* são o peixe e a água, aguçadores da relação com símbolos zodiacais e deuses das águas, de acordo com a intencionalidade proposta, uma vez que “o mito, dimensão diacrônica de sequências (mitemas) e de símbolos, sistema último, e esse discurso exprime em última análise a ‘guerra dos deuses’” (DURAND, 1996, p. 85).

A interpretação da imagem apresentada revela que, da reunião entre experiência e educação, vemos a recorrência mítica das feiras enquanto um movimento que transcende o vivido e que é presente nas interações das pessoas que participam das feiras livres, sobretudo do Nordeste, com base nos símbolos presentes nesse espaço de aprendizagem e saberes.

Figura 13 – A Santa Ceia (J. Borges)



Fonte: Borges (2019).

Na xilogravura, vemos que a experiência do artista, ao recriar a Santa Ceia de modo mais aproximado ao que experienciam o povo nordestino, ressignifica o mito de Cristo, acrescentando personagens e novos símbolos na cena ilustrada. Assim: “nutrir-se não é

simplesmente um ato fisiológico, mas igualmente um ato ‘religioso’: comem-se as criações dos entes sobrenaturais, assim como foram comidas pelos ancestrais míticos, pela primeira vez, no princípio do mundo” (ELIADE, 2016, p. 45). Tais elementos representam, simbolicamente, o Regime Noturno da imagem.

Na imagem, os *schèmes* revelam ora um momento de fé, com as mãos erguidas, ora a prática de uma alimentação em grupo, exemplificação do Regime Diurno. A repetição das mãos erguidas, por boa parte dos personagens da imagem, remete ao arquétipo da fé, braços erguidos em oração. A bebida, acrescida ao pão, relaciona-se, imagética e simbolicamente, à cultura católica cristã durante o ritual da missa, com destaque para a Santa Ceia, celebrada durante a Semana Santa e as cerimônias religiosas, como a primeira comunhão e o casamento católicos. De modo convergente, temos nos elementos interpretados, então, a relação com o mito de Cristo.

O conjunto de símbolos associados à representação de pessoas de gêneros diversos que participam da ceia sugere a ampliação da percepção da imagem pela tradição cristã como forma de ressignificar o mito de Cristo, que, conforme a narrativa bíblica cristã, deu a vida para/por todas as pessoas e não apenas para/pelos homens. A imagem provoca um movimento ampliado de encontro ao pensamento moderno cristão, amparada pela experiência do vivido, a cada ritual que integra e constitui o imaginário e a religiosidade popular do Nordeste.

Vemos, sobre a mesa, além do vinho e do pão, a presença do peixe e do caju. Estes alimentos simbolizam a presença do sagrado celebrado na Semana Santa, como comidas que representariam simbolicamente o corpo de Cristo. O caju, que surge como opção de “mistura” na mesa do sertanejo, que comumente substitui a carne por frutas da região (caju, abacaxi, manga, banana, ademais), metaforiza o cotidiano representado pelo artista, na xilogravura. Todavia, o caju, associado à pinga, remete ao mito de *Baco (Dioniso)*. Ao invés do vinho, tem-se a cachaça como bebida a ser ingerida, com o “tira-gosto” caju. Na perspectiva da mitologia greco-romana, a imagem acima apresenta o vinho como símbolo dos mitos de *Baco*, deus do vinho na mitologia romana, e *Dioniso*, na mitologia grega. Assim, temos no imaginário católico, como parte constituinte do mito de Cristo, os mitemas *patentes e latentes* pão e vinho. No que tange ao mito de *Dioniso*, temos o mitema *patente e latente* vinho.

Figura 14 – Coração na mão (J. Borges)



Fonte: Borges (2014).

É o coração, com toda representação simbólica eufemizante, que resguarda, em várias dimensões, o pulsar da vida. Ao passo que é eufemizado como centro da *bios*, em detrimento do cérebro, a imagem pode ser relacionada com o Regime Noturno. Assim, a xilogravura possibilita a interpretação acerca da experiência relacionada à fé e remete ao que a humanidade considera culturalmente como centro da vida, o coração, o sangue que pulsa.

Representa a fé que as pessoas do Nordeste guardam em seu imaginário religioso, diante das adversidades da vida. A chama vermelha, assemelhada ao fogo, é flama positiva, de esperança. A mão, como metonímia do corpo, remete ao mito do Imaculado Coração de Maria, ao abrir seu coração como prova de amor e entrega aos(às) seus(suas) filhos(as). Conforme observamos, o mito revela de modo *patente*, o mitema coração, bem como o mitema *latente* fé.

A experiência do vivido, diante da obra do artista, foi manifesta durante a visita ao ateliê de J. Borges: uma senhora, ao se deparar com a xilogravura “Coração na mão”, afixada

na parede, fitou a imagem por alguns instantes e em seguida benzeu-se com o sinal da cruz. Tal experiência permite-nos referir que pessoas católicas, ao se depararem com a imagem apresentada, reconhecem que é o coração, aqui o Sagrado Coração, a força motriz que dá ânimo para manter a fé, diante dos desafios da vida. Temos, com o *schème* da mão erguida, o arquétipo da fé, simbolizado pelo coração na palma da mão, constituinte do mito de Maria, que, com a imensa misericórdia existente em seu coração, volta o seu olhar compassivo para o mundo e revela-se como consolação dada por Deus, fortaleza que guia e protege as pessoas dos conflitos. A defensora, a que luta pelas(os) suas(seus) filhas(os).

Considerando a cultura religiosa católica cristã, os pássaros, nas extremidades da imagem, relacionam-se com o mito do Espírito Santo, cujo mitema *patente* é a pomba e o mitema *latente* é a fé. Terceira entidade que compõe a Santíssima Trindade, junto com Deus Pai e Deus Filho, a narrativa cristã católica explica que “porque a profecia nunca foi produzida por vontade de homem algum, mas os homens santos de Deus falaram inspirados pelo Espírito Santo” (2 Pedro 1:21), representação simbólica que integra o Regime Diurno da imagem.

O Espírito Santo é uma imagem que, individualizada ou acompanhada de representações religiosas, é possível de ser encontrada nas feiras, assim como artefatos religiosos presentes em maior número em momentos de festejos sagrados, como também em centros de religiosidades como São Severino do Ramo, em Paudalho - PE; Padre Cícero, em Juazeiro do Norte-CE, e outras localidades.

As xilogravuras dimensionam a experiência do vivido, imbricada no cotidiano das feiras, na religiosidade e na fé, respectivamente, com as pessoas e suas subjetividades. São experiências que revelam saberes populares construídos no cotidiano sociocultural, no qual os mitemas patentes e latentes são elementos constituintes do mito manifesto e/ou resignificado. Experiência e educação transcendem a compreensão sobre o que é o conhecimento, para além de uma percepção limitada do que se convencionou como saber. As imagens aludem sobre a possibilidade de perceber a experiência potencializada em espaços distintos.

6.1.3 Educando pelas imagens (ou a imagem em sentidos outros)

São as imagens e experiências que formam o trajeto antropológico das pessoas nas mais diversas dimensões e sentidos. Enquanto constituintes do imaginário, as funções imagéticas ajudam a compreender e perceber o mundo, e transcender significados, seja como uma imersão no conhecimento seja na cultura. De modo sensível, vemos, ouvimos, tocamos,

sentimos, cheiramos, transcendemos com os órgãos do sentido pela imaginação criadora, numa constante troca no e com o meio. Por sempre imaginar, entendemos que o imaginário humano “não é de forma nenhuma a ‘imaginação’ inesgotável, senão uma ‘obra de imaginação’ – e elas são-no todas! – não poderia jamais transmitir-se, comunicar-se e, finalmente, ‘traduzir-se’. O preço da universalidade do imaginário é a sua limitação” (DURAND, 1995, p. 255), que, por sua vez, contribui, pelo sensível, para o equilíbrio bio-psico-social entre percepção e saber.

Ressaltamos que tal aspecto não está restrito ao que já está posto pelo pensamento dominante, uma vez que entendemos que a educação, na dimensão cultural, ocorre pelo esplendor educacional que as imagens articulam no imaginário social. São as imagens que educam. Pela potência imagética, podem-se transcender obstáculos epistêmicos e fomentar saberes sensíveis, tal qual compartilhamos com base nas xilogravuras eleitas, sobre a capacidade de educar pelas imagens. A função imaginante permite o flunar sensível. A imagem se manifesta livre de dogmas e (pre)conceitos que moldam e reduzem amplitude do olhar. É sentir a imagem livre, posto que “quando uma linguagem social se institucionaliza em ‘verdades’ (*verum*), perde a sua pregnância [...] simbólica, escapa àquilo que serve de âncora ao mítico no *Einführung*¹⁷” (DURAND, 1996, p. 178)

Tal percepção durandiana dialoga com o pensamento de Ernest Cassirer (2011) que concebe a “linguagem e conceituação” na perspectiva simbólica. Conforme o autor, é necessário reunir os dois conceitos, o linguístico e o mítico, para a compreensão de como se constitui o pensamento mítico. Cassirer (2011) ressalta que tais premissas reunidas “em um só ‘gênero’ independente e a distingui-los dos conceitos lógicos é, antes de tudo, a circunstância, de que em ambos parece manifestar-se a mesma classe de apreensão intelectual, que se contrapõe a nossos processos de pensar teórico” (CASSIRER, 2011, p. 52). Ao passo que reunimos linguagem e mito a partir de um mesmo sistema, a ideia de pensamento se expande se interliga ao olhar e pensar livre e poético.

Entendemos que “apenas a expressão simbólica cria a possibilidade da visão retrospectiva e prospectiva, pois determinadas distinções não só se realizam por seu intermédio, mas ainda se fixam como tais dentro da consciência” (CASSIRER, 2011, p. 57). Educar pelas imagens sugere deslocamentos, experienciar lugares e sentidos diversificados. É um movimento que transcende a imagem e redimensiona o sentido do pensar.

¹⁷ Empatia (tradução nossa)

Para tal categoria, ancorado no plano do simbólico, sugerimos a livre atividade de interpretação da imagem, e que se transporte para o mundo, como algo que excede a lógica meramente descritiva do artefato. Para além da síntese ideacional, do conceito determinado, da univocidade do objeto aos olhos de uma coletividade ou pessoa, da mera categorização do objeto, propomos o pensamento mítico e as interpretações possíveis a partir deste campo.

Figura 15 – Dragão devorador (J. Borges)



Fonte: Borges (2018).

Na xilogravura acima, a postura verticalizada do dragão remete aos *schèmes* da divisão, ligados ao Regime Diurno da imagem. Os dentes apresentam-se como símbolos teriomórficos (relativos à animalidade) e, assim, associam-se ao terror ameaçador da morte.

O dragão, presente na imagem, representa o arquétipo do caos; a árvore, o arquétipo da Grande-mãe; a ave, o arquétipo do sábio. Reunidos, evocam, na mitologia nórdica, o mito de *Nidhogg* (GAIMAN, 2017), um dragão/serpente que vive a devorar cadáveres e mastigar as raízes da *Yggdrasill*, “uma árvore poderosa, a mais bela e perfeita de todas as árvores. É também a mais extensa. Ela cresce entre os nove mundos e os une entre si. É a maior árvore

que existe ou já existiu, e também a mais robusta” (GAIMAN, 2017, p. 23), representada por sua base frondosa na xilogravura analisada.

Ao se alimentar dos cadáveres e mastigar as raízes da *Yggdrasil*, por ela estar ligada aos nove mundos (*Asgard*, *Álfheim*, *Níðavellir*, *Midgard*, *Jötunheim*, *Vanaheim*, *Niflheim*, *Muspell* e *Hel*) o dragão projeta a destruição da humanidade como metáfora que representa a eterna busca da morte. Por assim considerar, o mitema *patente* do mito de *Nidhogg* é o dragão. O mitema *latente*, no mesmo mito, é o terror.

Na xilogravura, observamos que, de acordo com a fabulação nórdica, “uma grande águia habita os galhos mais altos da Árvore do Mundo, um ser que sabe muitas coisas” (GAIMAN, 2017, p. 23), conforme podemos observar simbolicamente na imagem, representada pelo pássaro que sobrevoa a árvore e o dragão.

Tal aspecto permite analisar que “não é menos verdade que o pássaro em geral é o coroamento da Obra, enquanto a serpente é a base e os outros animais o centro” (DURAND, 1989, p. 94). Assim, a ressignificação do mito de *Nidhogg*, potencializado como símbolo de terror, apresenta-se na cultura popular brasileira manifesto no âmbito da religiosidade cristã católica, vinculado ao mito de São Jorge, em que o monstro é combatido pelo santo guerreiro. Como mitema *patente*, manifesto no mito de São Jorge, tem-se o dragão, posto que, no imaginário cultural religioso, é o monstro que constitui a narrativa do santo guerreiro. A narrativa alude, pois, ao Regime Diurno.

Ao limitar a narrativa mítica do dragão apenas à perspectiva religiosa, são tolhidas as possibilidades de discussão sobre mitos que constituem o imaginário, posto que o dragão, ao participar do “esquema cíclico eufemiza a animalidade, a animação e o movimento, porque os integra num conjunto mítico onde desempenham um papel positivo, dado que, numa tal perspectiva, a negatividade, mesmo que seja animal” (DURAND, 1989, p. 214). Também representa a positividade, o que o torna polimórfico por excelência. Nas diferentes formas, o dragão ora desempenha um papel positivo, ao “devorar cadáveres”, ora de negatividade, ao “mastigar as raízes” da árvore da vida.

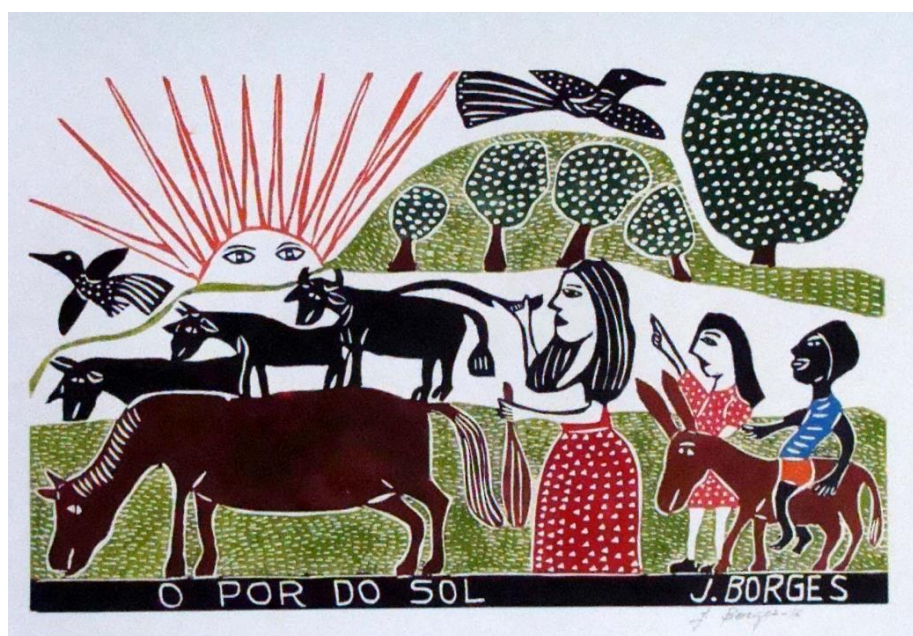
De modo semelhante, o dragão de São Jorge concebe o aspecto negativo quando é assumido como o monstro que devora a princesa, e seu papel positivo quando é necessário para a narrativa mítica de São Jorge, posto que não temos conhecimento do santo sem a presença do dragão, no imaginário religioso cristão, como também no imaginário social.

De modo aproximado, tanto na mitologia nórdica quanto na cultura católica cristã, o dragão “é o arquétipo fundamental que resume o Bestiário da lua: alado e valorizado

positivamente como potência uraniana pelo seu voo, aquático e noturno pelas escamas, é a esfinge, a serpente com penas, a serpente cornuda” (DURAND, 1989, p. 214).

Assim, a xilogravura analisada possibilita, hoje, a ressignificação do mito de *Nidhogg* como arquétipo do caos. Ao passo que nos deparamos com cenários de destruição da natureza, no qual árvores são destruídas até as raízes, e, com elas, vidas, provocando o desequilíbrio; o mito de *Nidhogg* é reposicionado por metaforizar um movimento de busca pela morte, mediante a destruição da natureza.

Figura 16 – O por do sol (J. Borges)



Fonte: Borges (2018).

A partir da xilogravura “O pôr do sol”, o artista confere importância semântica ao cotidiano das pessoas camponesas, que, ao final da tarde, costumam recolher os animais para seus cercados. A imagem, simbolicamente, realça, a partir da condução dos animais pela mulher e pelas crianças, a relação com o mito de *Artêmis*, deusa grega, senhora dos animais. Na mitologia romana a deusa *Artêmis* equivale a *Diana*.

De modo complementar ao estudo mitológico, na mitologia celta, tais ações realizadas pelas três personagens também recuperam o arquétipo da cuidadora, que, ajudando a conduzir os animais para a cocheira, converge simbolicamente para o mito de *Épona*, deusa protetora dos cavalos, burros e mulas. Esses movimentos aludem ao Regime Noturno da imagem, pela representação entre seres sencientes.

Nas representações míticas de *Artêmis*, *Diana* e *Épona*, os *schèmes* manifestos demonstram calma, controle e segurança. Ao conduzir os animais, a mulher organiza o percurso daqueles que metaforizam a natureza em direção ao possível abrigo. Tais gestos revelam o arquétipo da horizontalidade entre a cuidadora e os demais seres, pois os símbolos de condução dos animais, cajado na mão da mulher e as mãos das crianças indicando o caminho à frente, e/ou trotando de modo calmo no cavalo, revelam os mitos que têm como mitemas *patentes* a mulher e os animais, e mitema *latente* a natureza. São gestos instrumentalizados pelo cajado e pelas mãos – os quais indicam movimento à frente – e que estão relacionados com o Regime Diurno da imagem.

Figura 17 – O bicho de sete cabeças (J. Borges)



Fonte: Borges (2003).

Na xilogravura “O bicho de sete cabeças”, temos a representação do arquétipo do caos, que, na mitologia grega, é a hidra de *Lerna*. Uma das narrativas do mito da hidra de *Lerna* é que o animal foi criado pela deusa *Juno* para matar *Hércules*, um dos filhos de seu marido, *Júpiter*, com uma mulher mortal, *Alcmena*. A fabulação mítica da hidra de *Lerna* explica que “o monstro tinha nove cabeças sendo a do meio imortal. Hércules esmagava essas cabeças com a sua clava, mas em lugar da cabeça destruída, duas outras de cada vez. Afinal, com a ajuda de seu fiel servo *Iolaus*, o semideus queimou a cabeça da hidra” (BULFINCH, 2014, p.

146). E, assim, Hércules conseguiu matar o monstro. A fabulação remete ao Regime Diurno, representado pela luta, pelo combate entre o semideus e o monstro.

Por analogia, o bicho de sete cabeças apresentado na xilogravura perfaz a representação simbólica da hidra, adaptada na produção do artista e no Nordeste brasileiro. A partir de diferentes perspectivas, Égua (ou cavalo), mulher, cobra, vaca (ou boi), galinha (ou galo), cabra (ou bode) e teju simbolizam o arquétipo da hidra potencializada pelas asas para se movimentar entre o céu e a terra. A alusão à imagem mitológica da hidra de *Lerna* e do bicho de sete cabeças converge, simbolicamente, à representação do mito de *Thanatos*, deus da morte, segundo a forma como se apresentam. É o conjunto de animais reunidos em um único bicho que causa o medo, o caos, devido à potência animalesca que amedronta.

A postura ereta do bicho corresponde ao Regime Diurno da imagem, de um isomorfismo de *schèmes*, arquétipos e símbolos, que, reunidos verticalmente, contemplam a representação imaginária do mito de *Thanatos*, no qual os mitemas *latentes* são o medo, a angústia, a morte, reforçados pelo mitema *patente* do bicho de sete cabeças. O *schème* da verticalidade e o arquétipo da morte presente no bicho, reunido num símbolo polimorfo, constituem o mito de *Thanatos*.

Com efeito, as imagens alusivas à “animalidade” possibilitam considerar que, na xilogravura, “a imaginação do devir cíclico vai procurar um triplo simbolismo: o do renascimento periódico, o da imortalidade ou da inesgotável fecundidade, garantia do renascimento, e enfim, por vezes, o da doçura resignada ao sacrifício” (DURAND, 1989, p. 215), a partir dos animais representados na obra.

Figura 18 – Festa dos capetas (J. Borges)



Fonte: Borges (2018).

A xilogravura “Festa dos capetas” está vinculada, na mitologia grega, a *Dioniso*, o deus das festas, do prazer. Outro mito grego, presente na imagem, e que “estando já Psique em tempo de parir, nasceu-lhes uma filha, a qual chamamos Prazer” (APULEYO, 2008, p. 154), esta que também é apresentada como *Hedonê*, *daemon*, ou deusa do Prazer, filha de Eros e Psiquê.

A imagem, interpretada sob a ótica do pensamento cristão, revela o mito do Diabo na relação de oposição ao mito de Deus, posto que “quando nas Escrituras se lê: ‘Deus é espírito’, isto soa como a definição ou qualificação de uma substância. O diabo é investido, ao que parece, da mesma substância espiritual, embora esta seja má e corrupta” (JUNG, 2000, p. 211). Essa situação é exemplificada no costume popular das pessoas que participam da oração católica ao pedir no “Pai-nosso” que “não nos deixeis cair em tentação” provocada pelo tentador, o diabo ou o capeta.

Em tal pensamento religioso cristão, seja para igrejas católicas quanto para templos evangélicos, as pessoas caem em tentação ao passo que participam da festa profana, considerando que o imaginário religioso cristão “sofre, hoje em dia, uma reversão infernal, na medida em que o lobo, sob a pele de cordeiro, anda por aí, sussurrando aos ouvidos de todos

que o mal na realidade nada mais é do que um mal-entendido do bem e um instrumento útil do progresso” (JUNG, 2000, p. 110).

Na imagem interpretada, os *schèmes* das mãos, braços e posturas verticalizadas manifestam-se pelos capetas mesmo quando estão de cócoras, em um movimento que, ao se repetir na xilogravura, perfaz o arquétipo do prazer (do desejo, do convite) para cima ou a conduzir alguém. As armas, foice, pau e cajado, seguradas por alguns dos capetas, são símbolos do Regime Diurno, que, pela redundância, remetem ao mito do Diabo. Quanto aos chifres (cornos) explicamos que “na anatomia animal, é o *cornio*, imputrescível e cuja forma oblonga é diretamente sugestiva, que vai simbolizar excelentemente a potência viril, tanto mais que são os machos que têm cornos” (DURAND, 1989, p. 100)

Assim, ao passo que a imagem representa a festa dos capetas, vislumbramos o mito do Diabo em festa na religião cristã, relacionado ao mito de Dioniso na mitologia grega, os quais se justificam, em suas narrativas míticas, pelos mitemas *latentes* da libido, do prazer e do sexo. Na cultura popular nordestina consideramos que os mitemas *patentes* chifre e rabo constituem o mito do Diabo.

Figura 19 – Cantoria de viola (J. Borges).



Fonte: Borges (2002).

A xilogravura “Cantoria de viola” é uma representação simbólica da cultura popular que encontramos nas feiras-livres, espaços musicais e festas populares. A presença de dois artistas, ao centro da imagem e, em seu entorno, a plateia, distribuída em homens, mulheres e crianças, realça os elementos mencionados. Os violeiros, ao realizarem suas cantorias para os(as) espectadores(as), apresentam elementos da oralidade que caracterizam a cultura popular: o local, as pessoas, os costumes, as crenças, o festivo, ademais. Ao analisar a

recorrência dos elementos presentes na imagem, observamos como os seus contornos isomórficos se organizam à luz do imaginário popular, com base nos *schèmes*, arquétipos, símbolos e mitos identificados na xilogravura.

A viola segurada pelas mãos dos cantadores desvela os *schèmes* da imagem, os gestos relacionados com a verticalidade da postura dos dois violeiros e pela forma como cada um segura o seu instrumento musical. As emoções e afeições que eles têm por suas violas demonstram, de forma inconsciente, o aconchego, na intimidade que existe entre viola e cantador, entre o povo e a cultura popular. Ao observar os cantadores, ao centro da xilogravura, é possível relacionar a imagem dos dois com a representação do arquétipo de artistas, aqueles que congregam as atenções no momento de suas apresentações, o que também é recorrente no contexto popular local das festividades de interior.

Da ligação entre *schèmes* e arquétipos presentes na imagem é possível identificar o mito de *Apolo* que, na mitologia greco-romana, é considerado o deus das artes, da poesia, da música. É representado na xilogravura acima pelas violas, cantadores e plateia, presentes na imagem. Dada a observação do mito de *Apolo* e as unidades que compõem a narrativa mítica, os mitemas *latentes* são poesia, harmonia, arte; e os mitemas *patentes* viola e música.

Considerando que “o Regime Diurno tem relação com a dominante postural, a tecnologia das armas, a sociologia do soberano mago e guerreiro” (DURAND, 1989, p. 41), é possível perceber a representação simbólica do referido Regime (ou o regime da antítese) na figura em análise, mediante a dominante postural dos “trovadores” (DURAND, 1989, p. 49), segurando suas violas, seus instrumentos de trabalho. Estes mantêm-se reinantes durante as suas apresentações, divididos “em duas grandes partes antitéticas” (DURAND, 1989, p. 49).

Os regimes convergem. No que tange à reflexão sobre o Regime Noturno, que, simbolicamente, relaciona-se com a “intimidade do ser” (DURAND, 1989, p. 153), ao fundir e harmonizar, a imagem é colocada como representação simbólica da cultura popular por intermédio da tradição oral. Na cantoria, a melodia é “o tema de uma regressão às aspirações mais primitivas da psique, mas também o meio de exorcizar e reabilitar por uma espécie de eufemização constante a própria substância do tempo” (DURAND, 1989, p. 156), configurado como uma descida ao encontro da raiz do povo nordestino, revelando, a partir dos motes e improvisos cantados em verso, os valores e costumes do seu povo. A xilogravura em análise representa o imaginário nordestino simbolizado pelo artista, em sua relação com a cultura popular, com elementos que participam do cotidiano do povo do Nordeste e da sua cultura.

Em relação aos traços dos semblantes dos cantadores de viola, observamos que, enquanto um sorria, possivelmente pela conquista com o repente, o que se encontra ao lado na

imagem se apresenta de modo pensativo, refletindo sobre o que irá apresentar como resposta ao desafio. Os semblantes revelam a disputa entre os dois cantadores que compartilham do mesmo olhar da plateia pela forma como se colocam na “peleja”. Os dois buscando alcançar a vitória ao final de cada cantoria. Neste momento, os Regime Diurno e Noturno convergem, revelados entre “aplausos e conquistas” e “expectativas na elaboração de nova cantoria”, aos olhos da plateia, que acompanha cada gesto atentamente, aplaudindo e silenciando na espera da nova cantoria.

Temáticas de elogio à figura feminina são comuns nas cantorias de viola. Ao centro da imagem, o semblante pensativo da figura feminina, entre os dois cantadores, possibilita associar, simbolicamente, ao Regime Noturno da imagem, à medida que remete à reflexão sobre qual melhor cantoria a mulher elegerá entre os cantadores de viola.

Figura 20 – Bumba-meu-boi (J. Borges)



Fonte: Borges (1996).

Elegemos a xilogravura “Bumba-meu-boi” com a intenção de relacionar uma das festividades mais conhecidas na cultura popular brasileira – com destaque para o imaginário do Nordeste brasileiro – ao mito de *Dioniso*, o deus das festas.

Na imagem, destaca-se um dos elementos presentes na cultura popular, sobretudo no Nordeste, o bumba-meu-boi. Em Estados e períodos distintos, durante o ano, podem ocorrer pequenas alterações nas denominações, mas os elementos fundantes permanecem com as redundâncias: o boi, Mateus e Catirina. Esses três elementos são recorrentes no imaginário popular brasileiro, a partir dos isomorfismos de imagens presentes na obra. O ritual, sob

várias representações simbólicas e culturais, é celebrado a cada ano, com as festas realizadas em vários Estados brasileiros, quase sempre com a mesma narrativa.

Se, por um lado, tal prática enriquece a cultura popular brasileira, dentro dos festejos de carnaval, como ocorre em Pernambuco, nos festejos juninos, como no Maranhão, e outros Estados do país, cada um com sua simbologia ora peculiar, ora universal, mantendo a essência, o isomorfismo do boi, de Mateus e Catirina. Contudo, observamos que “a imagem simbólica, ao encarnar-se numa cultura e numa linguagem cultural corre o risco de esclerosar-se em dogma e em sintaxe. É neste ponto que a escrita ameaça o espírito quando a poética profética é suspeita e amordaçada” (DURAND, 1964, p. 30), pondo em questão os aspectos míticos, literários e visuais, em meio aos elementos próprios da cultura.

No caminho ao encontro da escrita estabelecida, a poética imagética do bumba-meu-boi se transforma durante as festividades. Tal situação é observada mediada por elementos simbólicos que a manifestação cultural transcende em sua relação com as diversas manifestações que têm, por essência cultural, o elemento simbólico em diversos Estados do país. A experiência artística, em cada apresentação, possibilita num mesmo isomorfismo de *schèmes*, de arquétipos e de símbolos, que redimensionam o mito de *Dioniso* na xilogravura em análise. A partir do mito de *Dioniso* identificamos o mitema *patente*, festa, e o mitema *latente*, alegria.

Durante o ritual da festividade o boi, antes tido como um animal físico, transcende simbolicamente e passa a fazer parte do simbolismo humano, posto que transcende a vida ao ressuscitar, no momento em que passa pela angústia existencial da morte, em relação ao tempo cronológico. Além da situação apresentada, “todas as culturas paleorientais simbolizam a potência meteorológica e destruidora pelo touro” (DURAND, 1989, p. 60)

O boi participa dos símbolos taurinos do Regime Diurno como sendo um dos animais temidos pelas pessoas, devido a sua representação mítica de força “ligado à fúria atmosférica” (DURAND, 1989, p. 60). Consideramos, na imagem analisada, que o boi corresponde ao Regime Noturno da imagem, à estrutura sintética do imaginário, dos “símbolos cíclicos”, uma vez que, em meio à agonia da morte, é restabelecido para a vida, representando um movimento de retorno, em que “a poesia, a história, assim como a mitologia ou a religião, não escapam ao grande esquema cíclico da conciliação dos contrários” (DURAND, 1989, p. 202).

A festa do bumba-meu-boi, na perspectiva do imaginário, também se insere como símbolo cíclico porque, conforme a narrativa literária, ao passo que o boi está em vias de morte, por Mateus ter cortado a sua língua, é pelo ritual do curandeiro, da fé, que o boi renasce e se transforma simbolicamente, um ritual de passagem no qual “o tema da morte e da

ressurreição é acrescentado para indicar a instabilidade do presente que morre e renasce perpetuamente” (DURAND, 1989, p. 207), representando assim não o fim, mas o recomeço.

De modo convergente, os *schèmes* manifestos pela agonia do boi, ao se apresentar, repetidamente, em cada ritual artístico remete ao arquétipo da morte, mas com o simbolismo presente na fé do curandeiro subverte o mito de *Thanatos* para o mito de Dioniso, deus das festividades, das alegrias como forma de lembrar que “nunca um mito se apresenta ornamentado com todas as suas ‘lições’ como é o caso nos artigos de um Dicionário ou de um Léxico!” (DURAND, 1996, p. 255)

Compartilhamos, com as xilogravuras, possibilidades de conceber a educação pelas imagens. Trata-se de buscar sentidos profusos guardados no imaginário social, como forma de situar a potência criativa das imagens. O destaque maior para as xilogravuras interpretadas nesta categoria deu-se de modo intencional, por considerarmos que, na perspectiva do sensível, a necessidade de potencializar as imagens, ancoradas no pensamento mitocrítico, para o que está na base da formação humana, o mito. A justificação sobre o caráter educativo das imagens conecta-se com os mitemas e é aprofundada semântica e organicamente pelos *schèmes*, arquétipos e símbolos que desvelam saberes presentes nas imagens, em um movimento ao encontro de uma possibilidade educacional sensível.

7 OBSERVAÇÕES FINAIS

“Já não é sem tempo – a enunciar uma série de observações finais. Não são conclusões. Um trabalho de pesquisa nunca está concluído!”

(DURAND, 1996, p. 115)

É salutar ter a consciência da (in)conclusão dos estudos ancorados no imaginário humano. Em vista do universo de imagens que nos é oportunizado como fonte inesgotável do conhecimento, qualquer conclusão tecida será alheia aos achados alcançados.

Dada a necessidade de se pensar a educação de modo mais amplo, livre de paradigmas hegemônicos instituídos acerca da imagem, o problema central da pesquisa – em que medida é possível conceber a poética de uma pedagogia imaginante a partir da análise simbólica das xilogravuras de J. Borges? – as premissas ressaltadas conferem, tão-somente, sentido epistêmico à questão proposta.

Na busca por pressupostos para a pergunta que fundamentou o estudo, permitimo-nos experienciar, teórica, epistêmica e metodologicamente, distintas possibilidades de interpretação sobre as imagens do artista, de modo que razão e imaginação convergiram para a consideração de uma poética à pedagogia imaginante. Para tanto, recorremos ao mito como base das narrativas formuladas pelo artista em questão.

Com o estudo sobre os mitos, ponderamos que a potência simbólica metaforizada nas xilogravuras do artista interage, no meio social, com os sentimentos que norteiam o cotidiano. Dão-se, por meio da mitologia, ressignificados na contemporaneidade. Igualmente, a cultura, a partir da essência poética que congrega, articula sentimentos e percepções das mais variadas possibilidades, que, por sua vez, estão relacionadas com as narrativas míticas.

A compreensão articulada ao longo deste estudo levou-nos a entender que os mitos se mantêm presentes no imaginário cultural e social, de modo ressignificado, nas mais variadas manifestações socioculturais, como, por exemplo, nas xilogravuras de J. Borges. São imagens que congregam múltiplas dimensões míticas e representações simbólicas vinculadas a saberes e experiências que integram o imaginário das pessoas; e aqui aproximamo-nos, particularmente, daqueles que são mediados pela cultura popular e pelo cotidiano.

As reflexões em torno do problema de pesquisa, amparadas pela teoria do imaginário de Gilbert Durand foram impulsionadas pelo saber sensível, na intenção de ressaltar a diversidade cultural, que, para nós, é dimensionada pela pedagogia do imaginário de J. Borges.

A reflexão acerca dos saberes e pressupostos epistêmicos que a imagem suscita revela um entrelugar de aprendizagens, que reúne, organicamente, saber e experiências culturais que integram o imaginário do povo nordestino.

Na perspectiva da educação e da diversidade, o estudo apresentou possibilidades de se pensar a aprendizagem em diferentes espaços e contextos (escolares e não-escolares), ao passo que permitiu a reinvenção e ressignificação do real, a criação de símbolos, imagens e narrativas sensíveis, que, mediadas pela cultura e por conhecimentos diversos que surgem da experiência do vivido.

J. Borges, artista que, do alto dos seus 85 anos celebrados no último dia 20 de dezembro de 2020, mantém, de forma simples, a disposição e o vigor de sua criação e que confirma a arte como expressão da cultura, da educação e do imaginário local. A sensibilidade com que ilustra sua arte na madeira reforça o sentimento de pertença cultural que nos representa por meio das imagens que perfazem o imaginário e nos (re)ligam às nossas origens.

Durante a pesquisa, sentimo-nos provocados a superar o argumento de que a visão imediatista oferece, de modo meramente descritivo, formas de compreender sobre a imagem. A fabulação mítica conservada em cada xilogravura analisada permitiu cogitar sobre o que, *a priori*, não estava manifesto nas imagens. São as dobras que têm mais a dizer que a mera descrição que se apresenta na superfície.

Reconhecemos a contribuição que esta pesquisa compartilha, na medida em que ressalta a perspectiva do sensível, a partir de elementos que constituem o imaginário (*schèmes*, símbolos, arquétipos e mitos) presente nas xilogravuras do artista. De modo convergente, os mitemas patentes e latentes (como unidades menores do mito que são) foram de grande importância para a identificação dos mitos ressignificados nas imagens analisadas.

Por meio das análises, pudemos entender que a pedagogia imaginante transforma a relação entre a percepção e a criatividade, no que concerne à curiosidade crítica articulada imagética e simbolicamente nas xilogravuras. O estudo ressalta a educação como um processo forjado por experiências e sentidos construídos no cotidiano.

Assim, o estudo, ancorado na teoria do imaginário de Gilbert Durand, traduz desdobramentos quanto à análise das categorias apresentadas, destacando que os achados articulam a pedagogia do imaginário em conexão com o ato de experienciar o mundo, a partir da capacidade contemplativa que as xilogravuras de J. Borges oferecem.

A pedagogia do imaginário dimensiona a arte manifesta na produção do artista enquanto *lócus* que entrecruza e valoriza os saberes populares. Tal pedagogia sugere o

pensamento mítico, simbólico, imaginante, amplo, inclusivo, afetivo, aberto, formativo, poético, livre, sensível.

É mítica, a partir da contemplação dos mitos, em suas nuances epistêmicas e profanas ressignificadas, que articula importantes premissas à presente investigação. A referida abertura simbólica permite interpretar, a partir dos símbolos presentes em determinada cultura, o caráter imaginante do olhar e do pensamento, na medida em que razão e imaginação convergem, articulando a arte e outras linguagens.

A postura imaginante é possibilidade de contemplar conhecimentos e áreas diversificadas. Permite reunir elementos e símbolos de diversas matrizes. Agrega saberes (escolares ou não-escolares), por acolher concepções distintas de quem experiencia a imagem. Não se refere à objetificação estanque e determinada do mundo, de modo a incluir diferentes saberes culturais e sociais. Assim, surge como possibilidade de indicar novas aprendizagens poeticamente, porque reconhece na poesia potência subjetiva para criar. Permite, pois, entendimentos múltiplos em detrimento do pensamento dominante, de modo que só o sensível é capaz de oportunizar o equilíbrio bio-psico-social das pessoas no e com o mundo.

Tais concepções se apresentam como partes de um mesmo argumento e, quando reunidos, vislumbram a educação a partir da função imaginante. Privilegiam a imagem em suas múltiplas possibilidades, como forma de contribuir para o resgate e valorização de saberes míticos e culturais.

Quando cogitamos acerca de elementos que fundamentam a pedagogia imaginante na obra de J. Borges, a partir da análise sensível da produção de xilogravuras do artista, a eleição de categorias de análise – *pedagogia do imaginário, experiência e educação e educar pelas imagens* – aprofunda o olhar sensível e poético, em busca do que constitui o imaginário manifesto pelos mitos ressignificados em suas obras. A interpretação das imagens, a partir das categorias de análise eleitas na pesquisa convergiu, a partir do viés mitocrítico, de modo a dialogar organicamente sobre aspectos ainda pouco explorados, com base na teoria do imaginário de Gilbert Durand.

De modo complementar, com a categoria *pedagogia do imaginário* foi possível, a partir das imagens, experienciar a transformação de ações, ressaltar novas propostas epistêmicas e entender a curiosidade crítica como de possibilidade mais ampla à aprendizagem. Participamos de um movimento que se renova na busca por conhecimentos possíveis, mediados pelo mito. São pressupostos sensíveis, guardados no museu do imaginário social, e que constituem as narrativas sobre o humano.

Com a categoria *experiência e educação* articulamos o quanto a estrutura das imagens revela elementos míticos que, na maioria das vezes, não são tematizadas pela educação formal, mesmo integrando aspectos relacionados com a formação humana e no que tange às relações sociais (costumes, fé e outros) num sentido mais amplo e holístico.

A categoria de análise *educar pelas imagens* permitiu interpretações para além do caráter descritivo da imagem e aproximadas em relação à percepção como responsável pela organização do pensamento e da criação. A partir de aspectos que transcendem a imagem, em um movimento de desconstrução, é cogitada a poética que a função imaginante dimensiona. Tais categorias possibilitaram conceber a poética de uma pedagogia imaginante, considerando os elementos imagéticos que analisamos simbolicamente nas xilogravuras de J. Borges eleitas para a análise.

Constatamos, neste estudo, que, mesmo ressaltada a potência imagética que as xilogravuras guardam, poucas vezes a obra do artista foi tematizada em espaços escolares, particularmente no Estado em que o nasceu. Tal percepção confirma a necessidade de outras abordagens sobre a sua produção, como forma de valorizar a cultura local.

Por se tratar de uma pesquisa que vislumbrou contemplar a pedagogia do imaginário na perspectiva da mitocrítica durandiana, o trabalho sugere a continuidade dos estudos, no que tange à investigação das imagens eleitas, igualmente, na perspectiva da mitanálise. Com base na percepção compartilhada, indicamos pistas para a continuidade da pesquisa sobre os temas em questão, por entendermos que o estudo não se encerra com o que foi apresentado.

De modo complementar ao método arquetipológico, na perspectiva da mitanálise durandiana, esta pode representar uma estratégia ampliada para alargar os pressupostos apresentados nesta pesquisa. Abre-se como possibilidade de questionamentos às seguintes indagações em relação à análise no campo sociocultural: Que mitos exteriores são recorrentes nas xilogravuras de J. Borges? Que formulações de *anima* surgem representadas nos personagens que compõem as xilogravuras de J. Borges? Em que circunstâncias são representados nas xilogravuras do artista? Como diferentes marcadores sociais estão representados nas xilogravuras de J. Borges? Que sensibilidades são manifestas em suas representações religiosas e políticas?

Enunciadas as observações finais desta pesquisa, consideramos que a cultura popular dimensiona sensibilidades que fazem das xilogravuras do artista participante da pesquisa um campo epistêmico que valoriza e constrói uma poética à pedagogia imaginante.

Como reflexão complementar relacionada ao problema da pesquisa, ressaltamos o movimento de transformação que os achados da pesquisa causam no trajeto antropológico da

pessoa que investiga: antes, um mero apreciador da obra de J. Borges, movido pela empatia que as obras do artista causam na convergência de um aproximado imaginário cultural nordestino brasileiro. No presente, um apreciador atento ao que representa, simbolicamente, a obra de J. Borges.

Tal experiência potencializou a valorização e reconhecimento da obra do artista nas mais diversas dimensões socioculturais, bem como o desejo de continuar investigando o Nordeste do Brasil, no que tange aos movimentos de resistência, representados a partir de outras manifestações culturais. Com a realização deste estudo, não desejamos cogitar a criação de estereótipos da cultura popular, mas tão-somente nos aproximar das práticas e vivências culturais, enquanto elementos potentes à produção do conhecimento.

Privilegiamos o sensível e alertamos sobre aspectos que, a partir do imaginário, podem ser realçados na educação: esperança, afeto, cuidado, natureza, liberdade, inclusão, diversidade, fé. Retorno à feira livre, que tanto me ensinou a sair da “caverna”, nas mais diversas dimensões e sentidos, para, em meio ao pensamento dominante, ser resistência (ao meu modo sensível de ser e ver o mundo), sem prescindir do meu equilíbrio bio-psico-social. Afinal, a arte é um bálsamo para curar os males da humanidade, a arte salva!

REFERÊNCIAS

- A FEIRA de Caruaru. Intérprete: Luiz Gonzaga. Compositor: Onildo Almeida. *In*: LUIZ Gonzaga ao vivo. Volta para curtir. Intérprete: Luiz Gonzaga. [S. l.]: Spotify, 1972. 1 álbum, faixa 14. Disponível em: [spotify:track:5Gpk0eAVhhrQe42EYHBS5c](https://open.spotify.com/track/5Gpk0eAVhhrQe42EYHBS5c). Acesso em: 11 jun. 2020.
- ALMEIDA, Rogério de; ARAÚJO, Alberto Filipe de. A transcrição do mundo pela experiência: esboço para uma educação estética. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 53, p. 1-18, e16676, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n53.16676>. Acesso em 18 dez. 2020
- AMATUZZI, Mauro Martins. Experiência: um termo chave para a Psicologia. **Memorandum**, v. 13, p. 8-15, out. 2007. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a13/amatuzzi05.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020
- ANAZ, Sílvia *et al.* Noções do imaginário: perspectivas de Bachelard, Durand, Maffesoli e Corbin. **Revista Nexi**, São Paulo, n. 3, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/nexi/article/view/16760/15660>. Acesso em: 18 jan. 2020.
- APULEYO. **El asno de oro**. Estudio Preliminar y Traducción de Vicente López Solo. Barcelona: Editorial Juventud, 2008.
- ARAÚJO, Alberto Filipe; 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. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/6539/4746>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- ARAÚJO, Alberto Filipe. ALMEIDA, Rogério de. Fundamentos metodológicos do imaginário: mitocrítica e mitanálise. **Téssera**, Uberlândia, v.1, n.1, p.18-42, jul./dez. 2018. DOI 10.14393/TES-V1n1-2018-2. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/tessera/article/view/42944/24672>. Acesso em: 9 jun. 2020.
- ARAÚJO, Maria Emília Carvalho de. **Lugar é laço: o saber profundo nas comunidades goianas de Cibebe e Caiçara**. 2006. 242f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação.
- ARISTÓTELES **Poética**. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Abril S.A. Cultural, 1984.
- AZOUBEL, Roberto. A (des)invenção do Nordeste. **Laboratório de Automação de Museus, Bibliotecas Digitais e Arquivos da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2006. DOI 10.17771/PUCRio.escria.8416. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/8416/8416.PDF>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. **Estudos**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto Editora Ltda, 2008.

BASTIDE, Roger. **Imagens do Nordeste místico em branco e preto**. Rio de Janeiro: O Cruzeiro S.A. 1945

BASTOS, Lucas. **Yemanjá: a grande mãe do Candomblé**. 2016. Disponível em Nosso Amanhã - iG @ <http://nossoamanha.ig.com.br/orixas-buzios/2016-10-27/yemanja-a-grande-mae-do-candomble.html> - Acesso em 20 set. 2020.

BORGES, José Francisco. **O encontro de Pinto do Monteiro com Zé Limeira no céu**. Bezerros: O autor, [20--].

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: história de deuses e heróis. Tradução: David Jardim. Rio de Janeiro: Agir, 2014.

BUMBA meu boi. [S.l.], [201?]. Disponível em: <https://bumba-meu-boi.info/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CARDOSO, Fernando da Silva; CARVALHO, Mário de Faria. Questões teórico-epistemológicas à pesquisa social contemporânea: o pesquisador, o ator social e outros aspectos. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 17, n. 30, p. 187-201, maio/ago. 2018 Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1307> - Acesso: 20 mar. 2020

CARVALHO, Mário de Faria, CARDOSO, Fernando da Silva. Contemporaneidade, pesquisa social e imaginário. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 7, n. 13, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/793>. Acesso em: 21 mar. 2020.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. Tradução de Vicente Félix de Queiroz. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

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

CASTRO, Josué de. **Homens e caranguejos**. São Paulo: Brasiliense, 1967.

CELORIO, José Aparecido. **Narrativas e imaginários de professoras readaptadas**: rumo a uma pedagogia da observância. 2015. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)**. Tradução de Vera da Costa e Silva. 32. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2019

CORBIN, Henri (1964). **Mundus imaginalis or the imaginary and the imaginal**. (Trad. Ruth Horine). Zürich/New York: Spring, 1972/Mundus Imaginalis, o l'Immaginario e

l'Immaginale Disponível em: http://imagomundi.com.br/espiritualidade/mundus_imaginalis.pdf; Acesso em: 10 jan. 2020

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e pedagogia**. Tradução de Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Tradução de Carlos Aboim de Brito. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1964.

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Tradução de Hélder Godinho. Lisboa: Editora Presença, 1989.

_____. **Campos do imaginário**. Tradução de Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. **Les structures anthropologiques de l'imaginaire**. 10. ed. Paris: Dunod, 1984.

_____. **L'Imaginaire**. essai sur les sciences et la philosophie de l'image. Paris: Hatier, 1994

_____. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Tradução de Renée Eve Revié. 6. ed. Rio: DIFEL, 2014.

_____. Sobre a exploração do imaginário, seu vocabulário, métodos e aplicações transdisciplinares: mito, mitanálise e mitocrítica. Tradução de José Carlos de Paula Carvalho e Denis D. Badia. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 1-2., p. 244-256, dez 1985. DOI 10.1590/S0102-25551985000100015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33348/36086>. Acesso em: 18 maio 2020

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos**: ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso. Tradução de Maria Odozinda Oliveira Soares. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

_____. **Mito e realidade**. Tradução de Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2016.

_____. **O Sagrado e o profano**. Tradução de Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FERREIRA, Clodo. **J. Borges por J. Borges**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

FOLHETIM. O velho que sabe tudo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 7 jan. 1979. Disponível em: http://almanaque.folha.uol.com.br/leituras_23mai01.shtml. Acesso: 11 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAIMAN, Neil. **Mitologia nórdica**. Tradução de Edmundo Barreiros. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações**. Brasília, 2002. Portal de busca dos textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

JAY, Martin. **Canções da experiência**: Variações modernas americanas e europeias sobre um tema universal. x + 431 pp., índice. Berkeley / Los Angeles: University of California Press, 2004

JULIEN, Nadia. **Dicionário Rideel de Mitologia**. Tradução: Denise Radonovic Vieira; Ilustração: Mônica Teixeira. São Paulo: Rideel, 2005.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução de Maria Luíza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI 10.1590/S1413-24782002000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007. DOI 10.1590/S1414-49802007000300004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 14 maio 2020.

LUYTEN, Joseph Maria. **O que é literatura popular**. 5. ed. Pinheiros: Brasiliense, 1992.

MADEIRA que cupim não róí. Intérpretes: vários(as) artistas. Compositor: Capiba. In: 20 super sucessos: grandes carnavais. Intérpretes: vários(as) artistas. [S. l.]: Spotfy, 2001. 1 álbum, faixa 6. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/5xmNQIHQ4ARBkCKLwSkFQN?si=x8RpL-7QTbaxFl-ehmRaZQ>. Acesso em: 11 jun. 2020.

MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente**. Tradução de Marcia C. de Sá Cavalcante. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

_____. **A república dos bons pensamentos**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2009. *E-book*

_____. O imaginário é uma realidade. Entrevista. **Revista FAMECOS** – Porto Alegre – nº 15 – agosto 2001 – quadrimestral - p. 74 a 82

_____. **O instante eterno**. Tradução de Maria Ludovina Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

_____. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998

_____. **Saturação** Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2010.

MARQUES, Francisca Ester de Sá. *Bumba-meu-boi: A dança-mãe do espetáculo maranhense*. In: **Mídia e experiência estética na cultura popular: o caso do bumba-meu-boi** / Francisca Ester de Sá Marques. - São Luís: Imprensa Universitária, 1999. Disponível em: <http://www.terrabrasileira.com.br/folclore2/e72dbmae.html>. - Acesso em 08 jun. 2020

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Terra-pátria**. Traduzido de Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MOTA, Larissa Fernanda de Barros; CARVALHO, Mário de Faria. Iluminogravuras: análise do movimento armorial a partir da abordagem sensível da teoria do imaginário de Gilbert Durand. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 23, n. 2, p. 205-222, 2018. DOI 10.18316/recc.v23i2.4308. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4308>. Acesso em: 16 jan. 2020

NIETZSCHE, Friedrich W. **A gaia ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NOGUEIRA, Maria Aparecida Lopes. **O imaginário: uma viagem ao universo do “acolhedor-acolhido”**. 1994. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1994.

OLIVEIRA, Juliana Michelli. Máquinas de Morin: o vivo como modelo do artificial. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO CENTRE DE RECHERCHES INTERNATIONALES SUR L’IMAGINAIRE, 2., Porto Alegre, 2015. **Anais [...]**. Porto Alegre: Imaginalis, 2015. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/imaginalis/wp-content/uploads/2018/11/Anais-do-CRI2i.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020. p. 307-321.

PAGNI, Pedro Angelo. **Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios filosóficos à educação escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PAGNI, Pedro Angelo. GELAMO, Rodrigo Pelloso. **Experiência, educação e contemporaneidade**. Pedro Angelo Pagni e Rodrigo Pelloso Gelamo (Organizadores). Marília, SP: Editora Poeisis, 2010. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/poeisis.pdf> - Acesso em: 07 ago. 2020.

PENTEADO, José Octávio. MILLS, Tania; TJABBES, Pieter. **A arte de J. Borges do cordel à xilogravura**. Recife: Estado de Pernambuco, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015

RECIFE. Cartório de Registro de Títulos e Documentos e Registro Civil de Pessoas Jurídicas do Recife. **Estatuto**. Ata da Assembleia Geral Extraordinária da Associação Ylê Setí do Imaginário. Registrado em: 28 dez. 2004. Disponível em: <http://www.yle-seti-imaginario.org/home/artigo/Estatuto/32>. Acesso em: 30 dez. 2019.

RESENDE, José Camelo de Melo. **Romance do pavão misterioso**. João Pessoa: O autor, 1923.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 163-180.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – 4 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação)

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação**. Tradução de Jair Barboza. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SERRA Monique de Oliveira. **Os museus de cultura popular de São Luís como espaços educativos**: configurações e perspectivas para uma pedagogia do imaginário. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, 2012.

SILVA, Maria do Rosário da. **Histórias escritas na madeira**: J. Borges entre folhetos e xilogravuras na década de 1970. 2015. 257 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SUASSUNA, Ariano. **As fases do movimento armorial**. Recife, 20 dez. 1998. Site da Universidade Católica de Pernambuco. Disponível em: <http://www.unicap.br/armorial/movimento/produtos/amusica-armorial.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 215-227. mar. 2006. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1461/1106>. Acesso em: 21 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **ATTENA** – repositório institucional da UFPE. Recife, 2014. Modelo de gestão para documentos eletrônicos. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/>. Acesso em: 11 jun. 2020.